

GESTÃO NA EDUCAÇÃO EM LARGA ESCALA

Jovem de Futuro – De projeto piloto em
escolas para uma política de rede pública

Ricardo Henriques
Mirela de Carvalho
Mariana Bittar



GESTÃO NA EDUCAÇÃO EM LARGA ESCALA

**Jovem de Futuro – De projeto piloto em
escolas para uma política de rede pública**

**Ricardo Henriques
Mirela de Carvalho
Mariana Bittar**



REALIZAÇÃO

Instituto Unibanco

CONSELHO DE ADMINISTRAÇÃO

Presidente

Pedro Moreira Salles

Vice-Presidente

Pedro Sampaio Malan

Conselheiros

Antonio Jacinto Matias

Claudia Costin

Cláudio de Moura Castro

Cláudio Luiz da Silva Haddad

Marcelo Luis Orticelli

Marcos de Barros Lisboa

Ricardo Paes de Barros

Rodolfo Villela Marino

Diretoria

Cláudio José Coutinho Arromatte

Jânio Francisco Ferrugem Gomes

Leila Cristiane Barboza Braga de Melo

Marcelo Luis Orticelli

Moises João do Nascimento

Paulo Sergio Miron

Valéria Aparecida Marretto

EQUIPE TÉCNICA

Superintendente Executivo

Ricardo Henriques

Gerentes

César Nunes

Maria Julia Azevedo

Mirela de Carvalho

Tiago Borba

ELABORAÇÃO DO MATERIAL

Autores

Ricardo Henriques

Mirela de Carvalho

Mariana Bittar

Produção de conteúdo

Alexandra Forestieri

Claudio Acacio Souza Dias

Deusiane das Graças Paiva de Souza

Hyago Souza Nascimento

Samuel Franco

Vanize Zambom Niederauer

Edição de conteúdo

Antonio Gois

PRODUÇÃO EDITORIAL

Coordenação

José Jacinto Amaral

Revisão

Érico Melo

Projeto gráfico e diagramação

Fernanda Aoki

Ilustrações

Mario Kanno

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

H518g Henriques, Ricardo.
 Gestão na educação em larga escala: Jovem de Futuro: de projeto piloto em escolas para uma política de rede pública / Ricardo Henriques, Mirela de Carvalho, Mariana Bittar. – São Paulo, SP: Instituto Unibanco, 2020.
 70 p. : 16 x 24 cm

Bibliografia: 65-70
ISBN 978-65-86069-97-6

1. Gestão educacional. 2. Educação – Políticas públicas. 3. Professores – Formação. I. Carvalho, Mirela de. II. Bittar, Mariana. III. Título.

CDD 370.71

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	5
O marco lógico	9
1. A PRIMEIRA GERAÇÃO	11
1.1. Da estratégia para os resultados	15
1.2. Como foi feita a implementação?	17
1.3. Impacto e lições aprendidas	22
2. A SEGUNDA GERAÇÃO	27
2.1. Da estratégia para os resultados	31
2.2. Como foi feita a implementação?	33
2.3. Impacto e lições aprendidas	38
3. A TERCEIRA GERAÇÃO	43
3.1. Da estratégia para os resultados	46
3.2. Como foi feita a implementação?	48
3.3. Impacto e lições aprendidas	53
CONCLUSÃO	57
ANEXO	61
BIBLIOGRAFIA	65

INTRODUÇÃO

O programa Jovem de Futuro nasceu em 2007 com o objetivo de contribuir para o aumento da aprendizagem dos jovens e da conclusão do ensino médio e para a redução das desigualdades educacionais no país, por meio do fortalecimento da gestão pública. As rigorosas avaliações de impacto feitas ao longo do processo, tema principal do primeiro livro desta coleção, mostram que esses objetivos foram alcançados¹, mesmo com a ampliação significativa da escala de atuação. Partiu-se de um projeto piloto, implementado diretamente em 197 escolas estaduais, para uma política de rede, que até 2020 alcançou onze estados brasileiros², espalhados por todas as cinco regiões do país. Beneficiou ao longo do tempo 4.718 estabelecimentos públicos de ensino médio e 4,1 milhões de estudantes. Este livro pretende contar a história de como uma parceria com os gestores das redes estaduais de educação mudou a forma de pensar dos envolvidos, gerou conhecimento e permitiu que o Jovem de Futuro fosse constantemente aperfeiçoado, gerando resultados durante todo o período.

Nesse processo contínuo de aperfeiçoamento, é possível identificar três momentos em que ocorreram mudanças mais significativas no desenho do programa. Essas são as chamadas três gerações do Jovem de Futuro, que serão apresentadas nos próximos capítulos. A Figura 1 apresenta os estados que fizeram parte de cada geração e a linha do tempo do projeto.

A primeira geração teve início em 2008 e foi chamada de “piloto”. Naquele momento, a parceria havia sido desenhada para durar seis anos, com metade das escolas previstas ingressando logo no primeiro ano

1 Henriques, Carvalho e Barros, 2020.

2 Minas Gerais, Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro, São Paulo, Ceará, Goiás, Mato Grosso do Sul, Pará, Piauí, Espírito Santo e Rio Grande do Norte.

(fase 1) e a outra metade apenas a partir do quarto ano (fase 2). A entrada escalonada no tempo viabilizou a avaliação de impacto, que muito ajudou no convencimento de que valia a pena implementar o Jovem de Futuro, explicando, em parte, a longevidade alcançada.

A segunda geração começou em 2012 e ficou conhecida como ProEMI/Jovem de Futuro, com a união formal do programa do Instituto Unibanco ao Programa Ensino Médio Inovador, iniciativa do Ministério da Educação. Desafios de implementação no Ceará e em Goiás alongaram a duração da fase 1 para quatro anos, em vez de três. Nesses estados, houve migração direta para a terceira geração a partir do quinto ano de implementação. Em outros estados, como Pará e Piauí, a condução à terceira geração não foi direta e envolveu negociar a reinicialização da parceria.

A terceira geração nasceu formalmente em 2015 e, a partir de então, o desenho da parceria foi ajustado para oito anos, uma janela de tempo razoável para acomodar a avaliação de impacto e observar processos sustentáveis de mudança, que transformam os comportamentos tradicionais e a própria cultura institucional. Os três anos iniciais permaneceram dedicados à disseminação e à experimentação do novo método de gestão. Do quarto ao sexto ano, intensificaram-se as ações de transferência de conhecimento e de tecnologia. Nos dois anos adicionais, a função do Instituto Unibanco passou a ser monitorar a mudança cultural e apoiar processos de inovação em gestão propostos pelos parceiros³.

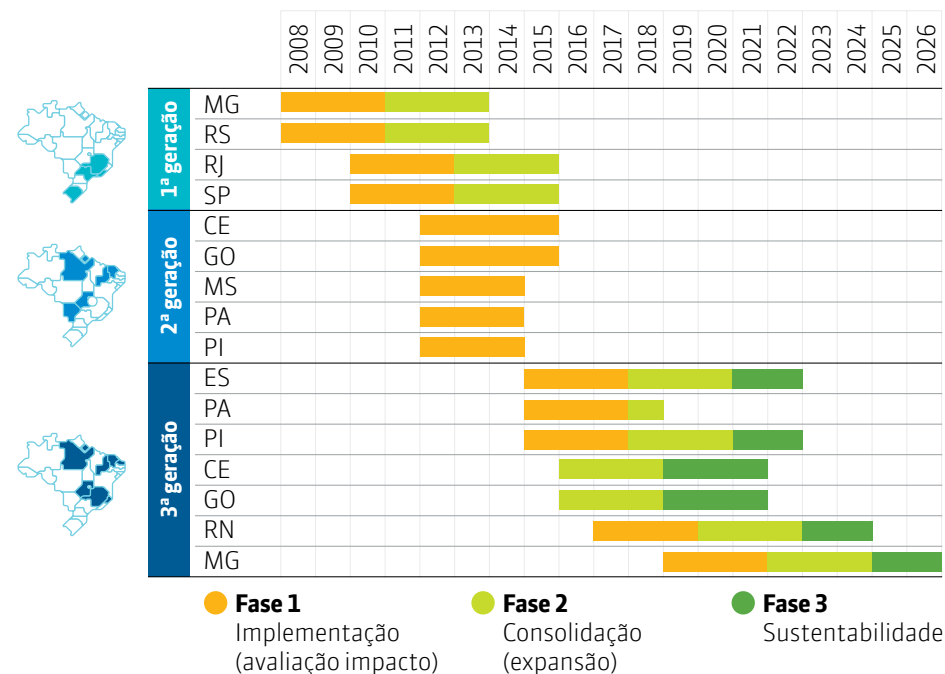
Em mais de uma década de atuação, foram firmadas parcerias com governos de matizes político-ideológicos distintos⁴, que se identificaram com seis valores do programa: (1) criar uma cultura de altas expectativas perante profissionais e estudantes; (2) valorizar a participação da comunidade escolar na gestão; (3) acolher a diversidade cultural, identitária e de pensamento; (4) buscar inovação; (5) valorizar profissionais; e (6) resgatar a confiança no sistema público.

Olhando em retrospectiva, é possível perceber que, nas duas últimas décadas, o tema da gestão educacional vem ganhando relevância nas políticas públicas. A cada ano surgem novas alternativas de apoio desenvolvidas pelo governo federal, pelos governos estaduais e por instituições do terceiro setor. Uma iniciativa relevante foi lançada em 2001 pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), órgão que representa os secretários de educação dos es-

³ Porque alguns estados migraram da segunda para a terceira geração, há parcerias que completam 8 anos em 2020, porém as adaptações necessárias acabaram por estender a linha do tempo para acomodação da nova fase 3.

⁴ Ao todo, a parceria foi estabelecida com governos e secretarias estaduais de Educação conduzidos por sete partidos políticos distintos: PT, MDB, PSDB, PSB, PSD, DEM e Novo.

Duração das três gerações do Jovem de Futuro



Fonte: Instituto Unibanco

Figura 1

tados e do Distrito Federal. Trata-se do Progestão⁵, uma importante formação à distância para gestores da educação. Seu objetivo era aumentar a eficácia das escolas, articulando desenvolvimento profissional e institucional.

Foi um marco para as intervenções que o sucederam, inclusive o Jovem de Futuro, com apostas no desenvolvimento de ações que enfocassem a aprendizagem dos estudantes, a formação de lideranças escolares com abordagem prática e o alinhamento da escola com as políticas educacionais⁶. Em 2005, foi a vez de o Ministério da Educação (MEC) lançar uma iniciativa de formação para gestores – o Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica⁷. Em 2014, o Plano Nacional de

⁵ O Programa de Capacitação a Distância para Gestores Escolares (PROGESTÃO) é desenvolvido pelo Consed em parceria com as secretarias estaduais e municipais de Educação. O público-alvo abrange diretores escolares, vice-diretores, supervisores escolares, coordenadores de área, professores líderes, candidatos à função de dirigentes e outras lideranças. Ele é desenvolvido em dez módulos que tratam das dimensões pedagógica, físico-financeira, de pessoas, relacional (envolvimento da comunidade escolar) e de articulação institucional.

⁶ Machado (2000).

⁷ Existem três tipos de formação oferecidos pelo programa Escola de Gestores da Educação Básica do

Educação também destacou a importância do tema, incluindo em sua meta 19 a gestão democrática.

Desde então, organizações do terceiro setor têm apoiado o setor público e desenvolvido ferramentas específicas. O Jovem de Futuro foi pioneiro em apoiar as escolas públicas de ensino médio. As quatro redes estaduais que, em 2017, estavam nas primeiras colocações no ranking do ensino médio do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)⁸ haviam incluído a melhoria da gestão como um dos caminhos para obter o resultado. Três delas são parceiras do Jovem de Futuro⁹.

Ainda há muito a avançar, mas hoje é sem dúvida mais forte a percepção no país de que gestão importa. Em meio a essas ações de gestão, o Jovem de Futuro foi capaz de sustentar seu impacto sobre o desempenho acadêmico dos estudantes no ensino médio e reduzir o percentual de alunos no padrão mais baixo de aprendizagem. Na terceira geração, passou também a impactar a aprovação dos estudantes, levando mais jovens a completar a educação básica¹⁰.

Um programa que dura uma década precisa evoluir, acompanhando novos contextos e desafios, e assim ocorreu com o Jovem de Futuro. Para se manter útil por todo esse tempo e gerar impacto, foi preciso acumular conhecimento pautado pelos desafios concretos de implementação. A diversidade de contextos e culturas institucionais na implementação trouxe novos desafios e amadurecimento. Isso quer dizer que o processo de implementação foi cuidadosamente acompanhado por gestores e técnicos nas secretarias e no Instituto, e seus efeitos foram estudados por cientistas de diversas áreas sociais. Testamos hipóteses, fomos surpreendidos e aprendemos juntos – gestores e cientistas – sobre gestão educacional. Este livro faz parte da coleção “Jovem de Futuro: Impacto, História e Conceito”, com outras duas obras. Neste volume contamos a história do Jovem de Futuro e seu processo de evolução.

Ministério da Educação (MEC): especialização em gestão escolar, especialização em coordenação pedagógica e aperfeiçoamento em gestão escolar. Em gestão, o MEC oferece ainda formação para dirigentes municipais de educação (PRADIME) e para técnicos da secretaria e representantes da sociedade civil que atuam junto aos conselhos municipais de educação (Pro-Conselho) e conselhos escolares (Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares). Ver <<http://portal.mec.gov.br/pet/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/18765-apoio-a-gestao-escolar>>.

⁸ Para mais informações, consultar nota técnica do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) sobre o Ideb: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/portal_ideb/o_que_e_o_ideb/Nota_Tecnica_n1_concepcaoIDEB.pdf>. Acesso em: 11 ago. 2020

⁹ Ocupam as quatro primeiras posições: Goiás, Espírito Santo, Pernambuco e Ceará.

¹⁰ Para mais informações sobre a avaliação de impacto do Jovem de Futuro, ver Henriques, Carvalho e Barros, 2020.

O MARCO LÓGICO

Para descrever o programa e suas gerações, nos apoiaremos na metodologia de organização de projetos conhecida como “marco lógico”¹¹. Essa metodologia descreve, de forma concatenada, objetivos, metas a serem alcançadas, ações e recursos¹² das intervenções e resultados (traduzidos em indicadores). Ela é muito útil para orientar os processos de monitoramento e avaliação¹³.

O marco lógico do Jovem de Futuro se estrutura em uma sequência de nove campos organizados de acordo com a Figura 2. Os três primeiros campos dizem respeito à estratégia. Nesse grupo, o primeiro campo traz a caracterização do problema ou desafio a ser enfrentado. Outros dois se referem à definição do objetivo e à explicitação dos pressupostos assumidos. O quarto campo apresenta as metas de transformação ou os resultados a serem alcançados, e é a partir delas que foram desenhadas as avaliações de impacto. Os campos 5 a 7 tratam das intervenções realizadas, ou seja, do que foi posto em prática para viabilizar o alcance das metas, sendo os recursos oferecidos descritos no quinto campo, as ações no sexto e os produtos esperados no sétimo. Os produtos das intervenções, por sua vez, precisam gerar resultados intermediários (campo 8), pois é por meio deles que os resultados finais (campo 9) são afetados ou as metas alcançadas¹⁴.

A descrição de cada geração nos próximos capítulos passará por todos esses campos, detalhará como foi feita a intervenção e trará uma síntese dos resultados alcançados e dos aprendizados acumulados.

.....

¹¹ Metodologia desenvolvida no final dos anos 1960 pelos consultores Rosenberg, Lawrence e Posner, a pedido da United States Agency for International Development (USAID), a fim de apoiar o monitoramento de projetos. Na sequência, a Organização das Nações Unidas (ONU), a União Europeia (UE), o Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL) também passaram a adotá-la. No Brasil, foi introduzida a partir da exigência de organismos financiadores internacionais, sendo o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) um apoiador de sua difusão entre programas federais de habitação, desenvolvimento econômico, assistência social etc. Para mais informações, ver Pereira, 2015.

¹² Ver Ortegón, Pacheco e Prieto, 2015.

¹³ A partir de 2016, o Instituto Unibanco passou a complementar a descrição do Jovem de Futuro com uma teoria da mudança. Essa nova abordagem permite detalhar ainda mais os processos internos, as microcadeias de transformação, os diferentes níveis de mudança, o envolvimento de atores variados e a influência de fatores contextuais. Ver Brandão e Ribeiro, 2017; Rogers, 2014; Taplin, 2013. O terceiro volume desta coleção detalhará a Teoria da Mudança do Programa.

¹⁴ Como mostrado no primeiro volume desta coleção, há diversas formas de mensurar a performance de um programa. No caso do Jovem de Futuro, adotamos a avaliação experimental de impacto, método capaz de avaliar se a variação observada entre os beneficiários de um programa social foi causada especificamente por esse programa. Esse método pode detectar impacto mesmo no caso de o grupo de tratamento ter piorado a sua situação inicial, desde que o controle tenha piorado mais. Por esse motivo, além de mensurar o impacto do Programa, é importante avaliar se houve melhora na situação inicial dos beneficiários. Para isso, foi mensurado – para cada geração – o percentual de escolas que atingiram as metas estabelecidas inicialmente. Esses resultados serão apresentados nos próximos capítulos.

Marco Lógico do Jovem de Futuro

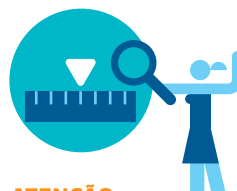
ESTRATÉGICO



1
Problema
ou desafio
enfrentado

2
Objetivos do
Programa

3
Pressupostos
assumidos



ATENÇÃO

O processo é linear.
Não é cíclico. No
entanto, as metas
estabelecidas são os
resultados finais a
serem atingidos com
a intervenção

RESULTADOS



4
Metas de
Transformação

9
Resultados
Finais

8
Resultados
Intermediários

INTERVENÇÃO



5
Recursos
Disponibilizados

6
Ações
Ofertadas

7
Produtos

Figura 2

A PRIMEIRA GERAÇÃO

De acordo com os registros históricos do Instituto Unibanco, a primeira proposta para atuar em gestão escolar foi apresentada em 2006 e recebeu o nome de “Qualidade Total no Ensino Médio”. Em 2007, o nome foi alterado para Jovem de Futuro, valorizando o foco nos estudantes e explicitando que eles são a razão de ser do programa. Nesse mesmo ano, foi realizado um projeto “pré-piloto” em quatro escolas de São Paulo, que permitiu ajustar materiais e processos que foram utilizados posteriormente. Em simultâneo, foram firmados termos de cooperação com as secretarias estaduais de Educação do Rio Grande do Sul e de Minas Gerais para que, em 2008, tivesse início a implementação da primeira geração do Jovem de Futuro, também conhecida como “fase piloto”.

O passo seguinte foi apresentar a iniciativa a todos os gestores escolares que faziam parte do público-alvo e esperar que cada um manifestasse seu interesse em participar. Os interessados foram encaminhados a um evento público no qual se definiram por meio de sorteio as escolas que ingressariam em 2008. As não sorteadas foram atendidas a partir de 2011, de modo que nenhum interessado deixou de participar. A razão para esse atendimento escalonado no tempo foi o compromisso com a realização de uma avaliação experimental de impacto, minuciosamente descrita no primeiro livro desta coleção¹⁵.

Esse tipo de avaliação é utilizado desde a segunda metade do século passado. Vários estudos clínicos, por exemplo, produziram conhecimento científico relevante ao separarem grupos de tratamento e de controle. Recentemente, o método ganhou ainda mais visibilidade com o prêmio Nobel de economia de 2019, concedido aos economistas Esther Duflo, Abhijit Banerjee e Michael Kremer, por suas pesquisas em saúde e educação em populações em situação de pobreza. No contexto

.....
¹⁵ Henriques, Carvalho e Barros, 2020.

Marco Lógico da primeira geração do Jovem de Futuro

ESTRATÉGICO



1

PROBLEMA ENFRENTADO

- Baixa qualidade da gestão e do funcionamento escolar afetam negativamente o desempenho acadêmico dos estudantes e a sua permanência na escola.

2

OBJETIVOS DO PROGRAMA

- Contribuir para a melhoria da gestão e do funcionamento escolar de forma a aumentar o desempenho acadêmico dos estudantes e reduzir o abandono escolar.

3

PRESSUPOSTOS ASSUMIDOS

- O respeito à autonomia da escola e a construção dialógica do conhecimento são pontos de partida para a construção de práticas pedagógicas inovadoras.
- Valorizar os jovens e fortalecer o protagonismo juvenil aproxima educadores e educandos em torno do projeto de mudança da escola.
- Todas as partes integrantes devem estar engajadas no processo de transformação.
- Envolvimento e compromisso da comunidade escolar se conquistam com motivação.
- Incentivo financeiro é relevante para mobilizar a equipe escolar.
- Investimento técnico aliado a aporte financeiro melhoram condições de trabalho e afetam positivamente os estudantes.
- Metodologias pedagógicas e de mobilização e sistemas de incentivos a professores e alunos ajudam na ampliação dos repertórios e na mobilização em torno do Projeto de Mudança.

RESULTADOS



4

METAS

Para as escolas, em 3 anos:

- Aumentar em 25 pontos as médias de língua portuguesa e matemática, medidas na escala saeb, no 3º ano do ensino médio.
- Diminuir pela metade o percentual de alunos no padrão mais baixo de aprendizagem em língua portuguesa e matemática no 3º ano do ensino médio.
- Diminuir em 40% a taxa de abandono no ensino médio.

INTERVENÇÃO



5

RECURSOS DISPONIBILIZADOS

- Supervisores e estagiários contratados pelo programa.
- Método de gestão escolar baseado no marco lógico do programa.
- Aporte anual de R\$100 por aluno.
- Metodologias pedagógicas e de mobilização.
- Painel de monitoramento com 23 indicadores do programa.
- Avaliações diagnóstica e somativa da aprendizagem dos alunos na 3ª série do ensino médio.
- Avaliação de impacto do programa feita pelo Instituto Unibanco.

6

AÇÕES OFERTADAS

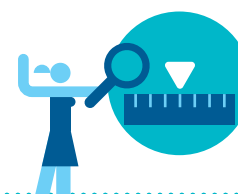
- Formações para desenvolvimento do Plano.
- Formações para uso das metodologias.
- Encontros formativos com professores e coordenadores pedagógicos baseados nas avaliações de aprendizagem dos estudantes.
- Ações de mobilização e engajamento.
- Encontros formativos com estudantes para fortalecer o protagonismo juvenil.
- Assessoria técnica para as escolas elaborarem o plano estratégico de melhoria da qualidade da escola.
- Visitas técnicas quinzenais dos supervisores.
- Rotinas nas escolas apoiadas por estagiário do programa.
- Apoio técnico para o monitoramento físico-financeiro.
- Momentos de trocas entre escolas.

7

PRODUTOS

- Participação da comunidade na elaboração e na execução do plano.
- Mobilização de estudantes e professores a partir das premiações.
- Melhoria na qualidade da gestão e do funcionamento escolares.
- Maior troca de experiências entre escolas.

RESULTADOS



8

RESULTADOS INTERMEDIÁRIOS

- Alunos com competências e habilidades em português e matemática desenvolvidas.
- Alunos com atitudes de responsabilidade socioeconômico-ambiental desenvolvidas.
- Alunos com alto índice de frequência.
- Professores com alto índice de frequência.
- Práticas pedagógicas melhoradas.
- Gestão escolar orientada por resultados.
- Infraestrutura da escola melhorada.

9

RESULTADOS FINAIS

- Equivale às metas estabelecidas (4).

do Jovem de Futuro, o método compara o desempenho acadêmico de escolas tratadas e de controle após três anos¹⁶.

No início, por ser um projeto piloto, o atendimento se restringiu a 44 escolas da região metropolitana de Belo Horizonte e 46 da região metropolitana de Porto Alegre, atingindo respectivamente 2% e 4% das escolas públicas de ensino médio de Minas Gerais e Rio Grande do Sul. O objetivo inicial era testar as ações e, caso fossem encontrados efeitos positivos, estendê-las para outras escolas e redes de ensino.

O trabalho foi desenvolvido pelo Instituto Unibanco em contato direto com as equipes escolares, após sua adesão formal. Aos gestores da Secretaria de Educação coube participar da seleção das escolas, acompanhar a implementação e disponibilizar dados e informações variadas, além de articular ações complementares.

Após dois anos de implementação, já foram detectados impactos positivos e em 2010 novas parcerias foram firmadas com os estados de São Paulo e Rio de Janeiro. No caso de São Paulo, foram beneficiadas 77 escolas, sendo 38 localizadas em áreas vulneráveis da região metropolitana, e 39 no Vale do Paraíba. No Rio de Janeiro, 30 escolas da região metropolitana foram atendidas. Com essas inclusões, a primeira geração chegou a 197 escolas em quatro unidades da federação.

O marco lógico que orienta o trabalho nesses quatro estados é apresentado na Figura 3.

.....
¹⁶ O período de três anos foi adotado porque é o ciclo previsto de duração do ensino médio. Portanto, a avaliação captaria o percurso de uma geração que passou pelo ensino médio em escolas que tiveram suas práticas de gestão aprimoradas.

DA ESTRATÉGIA PARA OS RESULTADOS

O problema enfrentado pela primeira geração do Jovem de Futuro foi definido da seguinte forma: a baixa qualidade da gestão e do funcionamento escolar tem impacto negativo na aprendizagem dos estudantes e na sua permanência na escola. Assim sendo, o programa nasceu com o objetivo de contribuir para o aumento da aprendizagem dos estudantes e a redução do abandono escolar por meio da melhoria da gestão e do funcionamento da escola. Foram considerados sete pressupostos que destacavam a importância da escola e do engajamento dos atores no processo de mudança e propunham ações e instrumentos para garantir a mobilização dos atores e a implementação do plano de mudança em busca dos resultados almejados. De forma bastante resumida, podem ser tratados como fatores capazes de engajar as escolas em um projeto de mudança.

Ao atuar sobre a gestão e o funcionamento escolar, a meta era gerar três resultados finais: aumentar o aprendizado dos estudantes em língua portuguesa e matemática, diminuir o percentual de estudantes nos níveis mais críticos de aprendizagem (dando maior atenção, portanto, àqueles com mais dificuldades) e reduzir a taxa de abandono no ensino médio. Após três anos, o ganho estimado de nota em língua portuguesa e matemática nas escolas participantes deveria ser de 25 pontos na escala Saeb¹⁷, um salto ousado, mas definido com base nas primeiras estimativas de impacto obtidas no Rio Grande do Sul.

Uma análise posterior e mais aprofundada desses resultados do Rio Grande do Sul indicou que o impacto do programa estava superestimado. O estado não tinha um sistema próprio de avaliação da aprendizagem dos estudantes e o Instituto acabou oferecendo apoio com um banco próprio de itens e com a organização da logística de aplicação dos testes. Verificou-se posteriormente que havia um viés nos resultados das escolas tratadas, que vinha de sua motivação diferenciada para fazer a prova e também da eventual repetição de itens aplicados nas provas de início e final de ano. Como o estado não tinha um sistema próprio de avaliação, contava com o banco de itens do Instituto, que tinha tamanho limitado. Com isso, é possível que tenha ocorrido, em alguma medida, o fenômeno de “ensinar para a prova” associado a uma melhora artificial na aprendizagem. Diante desse cenário, o Instituto Unibanco entendeu que seria mais preciso excluir esse impacto das estimativas acumuladas do programa, para não gerar um resultado positivo, mas irreal.

.....
¹⁷ A escala Saeb, definida pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, do Ministério da Educação, permite comparar as aprendizagens em língua portuguesa e matemática ao longo da educação básica, sempre ao final de cada etapa de ensino. A escala de língua portuguesa varia de 0 a 425 pontos, e a de matemática de 0 a 475 pontos. Os estudantes são divididos em nove níveis em língua portuguesa e em onze níveis em matemática, estando no nível zero aqueles que não obtiveram a pontuação mínima esperada para o ensino médio – 225 pontos. Os níveis variam, portanto, de 25 em 25 pontos. Ou seja, a meta para a primeira geração significava avançar um nível.

No caso da meta de diminuição da desigualdade de resultados no interior das escolas, ela viria da redução pela metade do percentual de alunos no padrão mais baixo de proficiência em língua portuguesa e matemática¹⁸. A permanência na escola foi traduzida pela meta de redução do abandono escolar em 40%. Embora não houvesse metas anuais, a cada ano avaliava-se se os resultados estavam melhorando. Em caso negativo, a escola poderia ser suspensa e, se a situação persistisse, era afastada em definitivo.

Posteriormente, chegou-se à conclusão de que aquelas metas também eram pouco realistas. Mas, naquele momento inicial, com quase nenhuma estimativa de impacto disponível, nem mesmo em programas similares em outros países, foram definidas apostas iniciais altas para gerar compromisso forte com a mudança.

Para atingir metas tão ambiciosas, eram colocadas em funcionamento quatro grandes grupos de ações disparadoras, também detalhadas no marco lógico. O primeiro grupo tratava do apoio, formação e troca de experiências entre gestores para elaborar e *implementar o plano estratégico de melhoria da qualidade da escola*. O segundo incluía um suporte especial para o monitoramento, o qual envolvia processos de coleta de dados e análise. Em terceiro lugar, estavam as ações de mobilização e os incentivos – financeiros e não financeiros – para toda a comunidade escolar, com especial atenção ao desenvolvimento do protagonismo juvenil. Por fim, havia apoio pedagógico para professores e coordenadores.

Essas metas seriam alcançadas por meio de resultados intermediários, que eram conhecidos como “os 7 Rs do programa” (os sete resultados), organizados em três eixos: estudantes, professores e gestão escolar.

Os estudantes deveriam:

1. Frequentar mais as aulas;
2. Melhorar o desempenho acadêmico em língua portuguesa e matemática;
3. Desenvolver habilidades socioeconômico-ambientais por meio de uma atitude valorizadora do desenvolvimento humano sustentável.

Já os professores deveriam:

4. Faltar menos;
5. Adotar melhores práticas pedagógicas.

.....
¹⁸ Tais padrões são referenciados nas notas dos alunos nas avaliações estaduais, cuja escala é a mesma do Saeb, e têm como base os descritores de aprendizagem necessária em cada nível. Embora a nomenclatura e os cortes de cada padrão variem ligeiramente entre os estados, os padrões mais utilizados são, para língua portuguesa: Abaixo do Básico ou Crítico (abaixo de 250 pontos), Básico (entre 250 e 300 pontos), Adequado (entre 300 e 375 pontos) e Avançado (acima de 375). Já para matemática, os padrões são: Abaixo do Básico ou Crítico (abaixo de 275 pontos), Básico (entre 275 e 350 pontos), Adequado (entre 350 e 400 pontos) e Avançado (acima de 400).

À gestão escolar caberia:

6. Melhorar a infraestrutura da escola;
7. Ser cada vez mais orientada por resultados.

Mas como gerar todos os resultados?

COMO FOI FEITA A IMPLEMENTAÇÃO?

O ciclo desenhado na primeira geração do Jovem de Futuro durava três anos, mas tinha acompanhamento contínuo. O processo se iniciava com o diagnóstico e a elaboração de um plano de ações, formulados com base no marco lógico, que definia os objetivos, metas, resultados esperados e indicadores de acompanhamento. Para cada resultado, deveriam ser elencadas atividades (ou ações) no âmbito da escola a serem executadas nos três anos seguintes, desdobradas em subatividades. As atividades e subatividades precisavam enquadrar-se em uma das três linhas de financiamento relacionadas aos resultados esperados: incentivos ao professor, incentivos ao aluno e infraestrutura. Cada equipe escolar tinha autonomia para escolher as atividades e subatividades de sua preferência, com base no diagnóstico da situação da escola.

O Instituto Unibanco disponibilizou e desenvolveu uma série de recursos que viabilizaram a implementação das ações disparadoras, entre ações formativas, pessoal competente para apoio, painel de indicadores, avaliações e recursos financeiros para as escolas.

Foram oferecidos três formações ao trio gestor das escolas – todas presenciais, espalhadas em três anos de implementação: oficinas de gestão, oficinas para uso de metodologias¹⁹ e oficinas devolutivas de resultados das avaliações de desempenho dos alunos.

Por outro lado, o supervisor foi, desde o início, um ator central. Ele era um funcionário do Instituto Unibanco, cuja principal atribuição era prestar assessoria técnica às escolas e zelar pelo cumprimento de ações. O supervisor visitava as escolas semanalmente. Além dele, o Instituto disponibilizou um estagiário (do curso de pedagogia) por escola, cujas funções eram apoiar a coordenação do Jovem de Futuro na escola para implementar o plano de mudança (ou de ação), coletar dados e apoiar a prestação de contas dos recursos recebidos.

Os recursos financeiros previstos deveriam ajudar as escolas a concretizar ações do plano e serviam também como elemento engajador, em consonância com muitas políticas federais implementadas até en-

.....
¹⁹ As metodologias eram materiais oferecidos a equipe escolar para apoiar o trabalho pedagógico e o desenvolvimento de ações voltadas à mobilização da comunidade escolar.

tão²⁰. A transferência era anual e no valor de R\$ 100 reais²¹ por aluno matriculado no ensino médio regular. Embora as escolas tivessem autonomia para decidir como gastar, havia uma regra de direcionamento dada pela obrigatoriedade de investimento mínimo de 20% em ações com professores e outros 20% com estudantes. Também havia um teto de 40% para os gastos com infraestrutura. Em caso de baixa performance da escola, os recursos financeiros eram suspensos no período seguinte até que os resultados acadêmicos dos estudantes voltassem a melhorar. O uso dos recursos financeiros deveria estar conectado a um ou mais dos 7 Rs (resultados intermediários), reforçando a relação entre ações e resultados descrita no marco lógico. A Figura 4 apresenta os parâmetros para uso do recurso financeiro.

Além disso, havia outros incentivos na forma de premiações a estudantes e professores que se destacassem ao longo do ano. Essas premiações não eram em dinheiro, mas em forma de doação de livros, equipamentos e participação em eventos.

As metodologias foram materiais disponibilizados às equipes escolares, por meio de formações, para apoiar o trabalho pedagógico e o desenvolvimento de ações voltadas à mobilização e ao engajamento dos jovens e da comunidade escolar em prol de resultados de aprendizagem²². Incentivavam algum rearranjo curricular, privilegiando temas e didáticas específicas. Eram fontes para a mobilização dos educadores e jovens, pois traziam conteúdos mais próximos a seus interesses. A Figura 5 detalha as metodologias oferecidas pelo Jovem de Futuro.

²⁰ Nas últimas décadas, tem sido comum o uso de incentivos financeiros para mobilizar (ou induzir a participação) de gestores nas escolas municipais e estaduais. São exemplos de programas federais o Fundescola, o ProEmi, o PDE Escola, o Mais Alfabetização, o Mais Educação e, mais recentemente, o Tempo Integral.

²¹ Esse valor, atualizado de junho de 2008 para junho de 2020, corresponde a aproximadamente R\$190, corrigidos pelo IPCA.

²² As metodologias foram elaboradas pelo Instituto Unibanco, com apoio de consultores externos. Inicialmente, algumas delas eram obrigatórias, mas em 2012 todas se tornaram opcionais.

Parâmetros de incentivos a serem seguidos pelas escolas



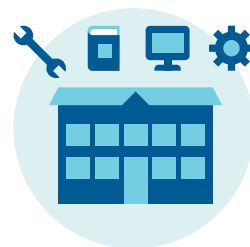
INCENTIVOS A PROFESSORES

- **Premiações aos professores:** baseadas em critérios como assiduidade, pontualidade, desempenho escolar dos alunos e desenvolvimento de projetos inovadores. Os prêmios não são pagos em dinheiro, mas sim com incentivos, tais como viagens, vale-livros e outros.
- **Capacitação de docentes:** contratação de assessoria para projetos especiais e/ou formação continuada em serviços, cursos e palestras.
- **Fundo de apoio a projetos pedagógicos:** reserva de fundos para oportunizar o desenvolvimento de projetos especiais apresentados pelos professores que visem a dinamizar as aulas.



INCENTIVOS A ALUNOS

- **Premiação aos alunos:** melhor desempenho escolar, participação em projetos especiais, gincanas, concursos.
- **Bolsas de participação de alunos:** oferecimento de bolsa pela participação em monitoria nos laboratórios, biblioteca etc.
- **Fundo de apoio a atividades promovidas por alunos:** reserva de fundos para apoiar o desenvolvimento de projetos apresentados pelos alunos, como, por exemplo, elaboração do jornal da escola, projetos voltados ao meio ambiente, atividades do Grêmio Estudantil etc.
- **Fundo de apoio a necessidades especiais:** reserva de recursos para suprir necessidades dos alunos que estejam interferindo em sua frequência e rendimento (roupa, sapato, condução, alimentação).
- **Transporte:** para garantir a presença dos alunos em atividades culturais – articuladas ao Projeto Pedagógico – que contribuam com a melhoria da qualidade do ensino.

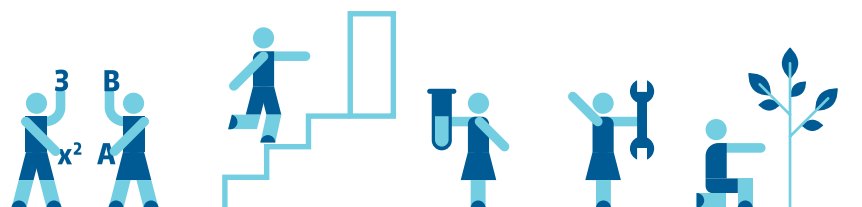


INFRAESTRUTURA

- **Aquisição e manutenção de equipamentos e material didático:** compra de computadores, impressoras, mídias, datashow, notebook, equipamentos para laboratórios, DVD, coleções, reforma de mobiliários, alarmes de segurança etc.
- **Pequenas reformas:** reparo na instalação elétrica, hidráulica, reposição de vidros, pintura etc.
- **Contratação de mão de obra:** serviços especializados para atendimento de necessidades específicas.

Figura 4

Metodologias Pedagógicas e de Mobilização e Articulação



METODOLOGIAS PEDAGÓGICAS

- **Entre Jovens:** desenvolvimento das competências e habilidades que não tenham sido plenamente desenvolvidas no ensino fundamental, em língua portuguesa e matemática.
- **Valor do Amanhã na Educação:** despertar a perspectiva de futuro nos alunos e apoiá-los na construção de projetos de futuro.
- **Jovem Cientista:** estimular a realização de projetos pedagógicos interdisciplinares e a construção de conhecimentos baseados na descoberta científica.
- **Introdução ao Mundo do Trabalho:** contribuir para que os alunos ampliem seu entendimento sobre o mundo do trabalho e reflitam sobre sua inserção profissional, a fim de desenvolver competências e habilidades necessárias no campo profissional.
- **Entendendo o Meio Ambiente Urbano:** desenvolver a conscientização sobre a responsabilidade ambiental de cada um e criar um ambiente propício à reflexão, investigação e atuação nas causas dos problemas que afetam o meio ambiente, além de estimular o desenvolvimento de ações de prevenção à degradação do meio ambiente no espaço urbano.



METODOLOGIAS DE MOBILIZAÇÃO E ARTICULAÇÃO

- **Agente Jovem:** promover o desenvolvimento de habilidades e incentivar atitudes que contribuam para o protagonismo juvenil
- **SuperAção:** mobilizar a comunidade escolar, promovendo reflexão sobre o interesse coletivo, para melhorar o clima escolar.
- **Campanha Estudar Vale a Pena:** campanha de mobilização na escola visando a conclusão dos estudos.
- **Fundos Concursáveis:** propiciar aos professores e alunos a participação ativa na busca de melhorias que considerem importantes e levá-los a perceber sua efetiva contribuição para mudanças realizadas dentro da escola.
- **Monitoria:** estimular o protagonismo juvenil e desenvolver entre os alunos organização, responsabilidade e apoio.

Figura 5

Uma das metodologias mais adotadas foi o Agente Jovem, que tinha como objetivo promover o protagonismo juvenil por meio do desenvolvimento de habilidades e atitudes que contribuíssem com o engajamento dos jovens no próprio processo de aprendizagem e nas ações de transformação da escola. A escola indicava um(a) professor(a) para aprender mais sobre a metodologia e ele(a) se tornava formador(a) dos jovens.

Quatro vezes por ano aconteciam os encontros de agentes jovens. O primeiro, organizado pelo Instituto, reunia todas as escolas beneficiadas pelo programa oferecendo-lhes formações, seminários, oficinas e atividades artísticas, que abordavam temas como juventude, liderança e mobilização. Os outros eram organizados pelos supervisores e se restringiam ao seu grupo de escolas supervisionadas.

Por fim, além das metodologias, vale destacar outros dois recursos ligados ao levantamento de informações e à geração de evidências para apoiar a tomada de decisão nas escolas. O primeiro deles era o painel de *monitoramento*, concebido para atender aos objetivos de acompanhamento da execução físico-financeira dos planos e dos resultados. Era alimentado por 23 indicadores organizados de acordo com os 7 Rs (resultados esperados). Esses indicadores eram aferidos com base em diferentes fontes de informação, como pesquisas e cadastros nacionais²³, testes padronizados de língua portuguesa e matemática aplicados pelo estado ou pelo Instituto Unibanco, registros administrativos dos estados, dados oficiais das escolas e planos estratégicos de melhoria da qualidade das escolas, entre outras. A depender da fonte, o indicador poderia ser monitorado em períodos curtos, anualmente ou em intervalos mais longos.

O segundo recurso era o conjunto de avaliações de aprendizagem dos estudantes aplicadas em diferentes momentos do ano²⁴. As avaliações diagnóstica e formativa eram iniciativas do próprio Instituto Unibanco nas escolas parceiras, enquanto a somativa era de responsabilidade do estado, com exceção do Rio Grande do Sul, que não possuía um sistema próprio de avaliação e usava exclusivamente as provas do Instituto. Esse conjunto de avaliações permitia dotar os gestores de informações

²³ Foram utilizadas as seguintes fontes: Censo Demográfico e Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística; Relação Anual de Informações Sociais e Cadastro Geral de Empregados e Desempregados, do Ministério do Trabalho; Censo Escolar e Sistema de Avaliação da Educação Básica, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Amísio Teixeira.

²⁴ No primeiro ano de implantação do projeto, os alunos de 1ª série do ensino médio eram avaliados por meio de três avaliações: uma diagnóstica (em março), uma formativa (em junho) e uma somativa (ou final, em novembro). Essas avaliações, todas baseadas na escala Saeb, tinham como função fornecer dados para que as escolas acompanhassem seu desempenho e utilizassem os resultados como insumos para a melhoria do processo pedagógico. Serviam também para a decisão sobre a continuidade do projeto na escola, a qual deveria aumentar a aprendizagem de seus alunos entre a avaliação diagnóstica e a somativa (cálculo do valor adicionado). Esse mesmo grupo de alunos (foco principal do projeto) era avaliado nos anos subsequentes, ao final da 2ª e da 3ª séries.

sobre a aprendizagem dos alunos ao longo do ano, com vistas a fortalecer o planejamento pedagógico. Acopladas a elas, eram oferecidas ao trio gestor (diretor, vice-diretor e coordenador pedagógico das escolas) devolutivas pedagógicas²⁵.

Apesar do acompanhamento contínuo dos indicadores, não estavam previstas, na primeira geração do programa, etapas formais intra-anuais de reavaliação dos planos de melhoria traçados pela escola. O monitoramento físico-financeiro se limitava à prestação de contas dos recursos recebidos, sem que houvesse uma indução forte o suficiente para gerar reflexão sobre se o plano estava sendo bem executado e gerando os resultados desejados. O momento formal de correção de rotas para as escolas com baixa performance acontecia apenas no final do ano, quando o Instituto avaliava sua continuidade no programa em função dos resultados apresentados.

IMPACTO E LIÇÕES APRENDIDAS

Vimos que, para atingir seus objetivos, a primeira geração ofereceu formação, apoio direto aos gestores das escolas, metodologias, recurso financeiro, painel de monitoramento e um pacote de avaliações de aprendizagem. A expectativa era que tais iniciativas gerassem como produto um maior grau de mobilização e efetiva participação da comunidade escolar nos processos de gestão, que por sua vez deveriam se tornar mais focados na ação educativa. Também esperava-se gerar mais experiências de troca entre as escolas. E, de acordo com o marco lógico, esse seria o caminho para chegar às ambiciosas metas de aprendizagem e redução do abandono.

De maneira geral, o panorama de atingimento de metas variou bastante entre os estados²⁶. No Rio Grande do Sul, a grande maioria das escolas conseguiu atingir suas metas ao final de três anos no programa (59% a 100% das escolas, dependendo do indicador). No entanto, esse resultado destoa muito do que foi alcançado pelos demais estados da primeira geração, configurando mais uma evidência de que tamanha melhora parece ter sido artificial.

²⁵ As devolutivas pedagógicas tinham como objetivo apoiar o trio gestor na compreensão das possibilidades do uso pedagógico da avaliação em larga escala, incentivando a reflexão sobre a apropriação dos resultados como subsídios para a melhoria da prática pedagógica e do processo de ensino-aprendizagem. Essas ações devolutivas aconteceram em todos os territórios e em todos os ciclos, sem alterações.

²⁶ O cálculo de atingimento de metas das escolas em todos os capítulos deste livro levou em consideração apenas as escolas de tratamento da avaliação de impacto do programa, sob a hipótese de que elas são representativas da rede. A razão para focar a análise nessas escolas é garantir comparabilidade entre as gerações, uma vez as escolas de controle da terceira geração ainda não terão completado os três anos no programa até a data de publicação deste livro, considerando que a maioria ingressou em 2018.

Em Minas Gerais, 45% das escolas atingiram as metas de proficiência de língua portuguesa ou matemática²⁷, e se considerarmos bem-sucedidas as escolas que conseguiram percorrer ao menos 70% do desafio, os números sobem para 60% em língua portuguesa e 50% em matemática. Em termos de combate à desigualdade, a performance também foi boa. Entre 60% e 65% das escolas alcançaram 70% ou mais da meta estipulada. A redução do abandono foi menos acelerada, com apenas 30% das escolas batendo a meta.

Percentual de escolas que atingiram plenamente ou atingiram 70% ou mais das metas - primeira geração



Estados	% de escolas que atingiram a meta				
	Meta 1		Meta 2		Meta 3
	Língua portuguesa	Matemática	Língua portuguesa	Matemática	
MG	45%	45%	50%	35%	30%
RS	76%	59%	100%	81%	55%
RJ	33%	42%	29%	0%	53%
SP	3%	5%	5%	5%	44%

Estados	% de escolas que atingiram 70% ou mais da meta				
	Meta 1		Meta 2		Meta 3
	Língua portuguesa	Matemática	Língua portuguesa	Matemática	
MG	60%	50%	65%	60%	45%
RS	88%	76%	100%	81%	62%
RJ	58%	50%	57%	7%	60%
SP	11%	14%	10%	18%	44%

Notas:

Meta 1 - Aumentar em 25 pontos as médias em língua portuguesa e matemática medidas na escala SAEB, no 3º ano do EM.

Meta 2 - Diminuir pela metade o percentual de alunos no padrão mais baixo de aprendizagem em língua portuguesa e matemática no 3º ano do EM.

Meta 3 - Diminuir em 40% a taxa de abandono do EM.

Fonte: Elaboração própria

Tabela 1

²⁷ 35% atingiram ambas as metas de melhora na proficiência de língua portuguesa e matemática.

A tendência no Rio de Janeiro foi mais ou menos a mesma, porém com números um pouco mais baixos. A única exceção foi o combate à desigualdade em matemática, que, com performance muito fraca, evidenciou a dificuldade das escolas do Rio para enfrentar esse problema. Em São Paulo, o atingimento de metas ficou muito abaixo das expectativas iniciais, o que se explica, em parte, pela inclusão de muitas escolas de alta vulnerabilidade na região metropolitana, as quais enfrentavam contextos bastante adversos. Mesmo considerando como sucesso “ter alcançado 70% da meta estipulada”, menos de 20% das escolas evoluíram no geral. A surpresa positiva veio de um resultado relativamente bom em termos de redução do abandono – 44% das escolas conseguiram alcançar o que era esperado.

Se, por um lado, havia evidências de que as metas eram demasiadamente ousadas, a avaliação de impacto experimental indicava que a direção estava certa. De fato, as escolas no programa melhoraram mais do que as do controle e essa diferença era equivalente a adicionar uma série a mais no ensino médio. Além disso, também foram verificados impactos sobre a diminuição do percentual de alunos nos padrões mais baixos de desempenho²⁸. Esses resultados deram confiança de que valia a pena ampliar a atuação do Jovem de Futuro em prol de maiores contribuições à educação pública do país. O desafio de ajustar o desenho e, assim, conseguir maiores impactos seguiu motivando a equipe do Instituto Unibanco.

No processo de ajuste do desenho, muitas lições foram aprendidas. Foi possível observar, por exemplo, que nem todas as atividades incluídas nos planos alcançavam os problemas mais críticos, o que se explicava pelas restrições colocadas pelo próprio processo de planejamento. As ações obrigatoriamente tinham que estar ligadas aos sete resultados e enquadradas nas linhas de financiamento. Esses fatores faziam com que a reflexão majoritária recaísse em “como gastar os recursos financeiros da melhor forma possível”, o que não necessariamente equivale a focar o esforço em resolver os problemas mais difíceis da escola.

Ao final, foi também possível perceber que os planos elaborados pelas escolas se mostravam extensos, com muitas atividades e subatividades projetadas para os três anos de participação. Diante de tantas coisas em andamento, como saber o que estava avançando?

Talvez a mais importante lição aprendida na análise de implementação do programa tenha sido a de que a atuação direta nas escolas não seria sustentável. Na primeira geração, foi determinante para o sucesso do programa a presença semanal dos supervisores do Instituto Unibanco,

.....
²⁸ O impacto sobre as proficiências na primeira geração chegou a 5,5 pontos na escala Saeb. Já o impacto na redução no percentual de alunos no padrão mais baixo de aprendizagem ficou entre 4 e 5 pontos percentuais. Na primeira geração, não foi encontrado efeito sobre a taxa de abandono. Para mais informações, ver Henriques, Carvalho e Barros, 2020.

apoiando a coleta de informações, a elaboração, a execução e o monitoramento do plano de ações e o processo de decisão dos gestores, bem como a presença diária de estagiários²⁹ apoiando a coordenação na escola. No entanto, esse processo de acúmulo de conhecimento diluído no apoio dado pelos supervisores e estagiários, além de um ciclo de mudança de longa duração, reduzia o protagonismo da equipe escolar para aprender a partir de sua própria experimentação.

Em resumo, o sucesso era muito dependente do supervisor e do estagiário, ambos disponibilizados pelo Instituto. O grupo gestor da escola parecia ter se apropriado pouco dos instrumentos de gestão. Além disso, os técnicos da secretaria não estavam envolvidos e apropriados e era provável que o encerramento da parceria colocasse em risco a continuidade do programa. Por fim, ampliar a transferência de recursos para um conjunto maior de escolas tampouco era uma possibilidade para o Instituto.

Para garantir sustentabilidade e escala, era indispensável mudar a forma de atuação do programa nos estados. E assim teve início uma nova rodada interna de análises que deu origem às mudanças definidoras da segunda geração do Jovem de Futuro.

.....
²⁹ Como veremos mais adiante, o Instituto disponibilizava um estagiário para apoiar a coordenação.

A SEGUNDA GERAÇÃO

A primeira geração do Jovem de Futuro foi bem-sucedida, mas era um piloto e atuava em poucas escolas. Para ganhar escala, ter impacto em diferentes contextos e ser sustentável no tempo era preciso mudar. Assim nasceu a segunda geração. Enquanto a primeira esteve exclusivamente voltada ao apoio às escolas, a segunda precisava se tornar parte da política de gestão das secretarias de Educação. Para dar conta disso, seria necessário abraçar uma estratégia de formação e assessoria ao trabalho das secretarias, de modo a fortalecer a gestão central e articular melhor o trabalho das regionais de ensino ao das escolas. Os supervisores escolares passaram a ser de responsabilidade do estado. Em alguns deles, a função seria criada, em outros, revista, afinal maior proximidade com as escolas e apoio eram imprescindíveis. Além disso, foi criada a figura dos técnicos de apoio à gestão (TAGs), responsáveis pelo acompanhamento do trabalho dos supervisores e pelo monitoramento das escolas.

Ainda em 2010, logo após a divulgação dos resultados de dois anos de impacto no Rio Grande do Sul e em Minas Gerais, o Jovem de Futuro passou a fazer parte do Guia de Tecnologias do Ministério da Educação³⁰, um cardápio com 169 soluções variadas em educação disponibilizadas pelo governo federal a todas as redes de ensino. Também se investiu na formatação de documentos³¹ que orientavam a implementação nos novos estados parceiros, uma vez que as secretarias assumiriam papel mais ativo.

.....

³⁰ Com o propósito de apoiar os sistemas públicos de ensino na busca por soluções que promovam a qualidade da educação, o Ministério da Educação elaborou, no âmbito do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), um Guia de Tecnologias Educacionais, com a descrição de soluções para que os gestores identificassem aquelas que mais poderiam contribuir com sua realidade. Essas tecnologias eram desenvolvidas de forma direta pelo MEC ou por outras organizações (nesse caso, elas passavam por um processo de análise e qualificação). A última versão do guia disponível no site do Ministério da Educação é de 2013. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/guia-de-tecnologias>>.

³¹ Para mais informações consultar: Instituto Unibanco, 2013 e Instituto Unibanco, 2014.

Marco Lógico da segunda geração do Jovem de Futuro

ESTRATÉGICO



1

PROBLEMA ENFRENTADO

- 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.

2

OBJETIVOS DO PROGRAMA

- Fortalecer a gestão escolar e incentivar o redesenho curricular de modo a garantir acesso, permanência e conclusão do ensino médio, bem como as aprendizagens esperadas no tempo adequado.

3

PRESSUPOSTOS ASSUMIDOS

- Gestão integradora das dimensões pedagógica, administrativa e democrática, focada na aprendizagem, impacta estudantes.
- Currículo que amplie a carga horária, articule os conhecimentos à vida dos estudantes e promova práticas pedagógicas multidisciplinares e inovadoras é essencial.
- Diagnóstico elaborado coletivamente permite identificar problemas e desafios para elaborar um bom plano de ação.
- Respeito à autonomia da escola e a participação de todos são essenciais para a construção de práticas pedagógicas inovadoras.
- Incentivo financeiro é relevante para mobilização.

RESULTADOS

4

METAS

Para as escolas, em 3 anos:

- Aumentar em 25 pontos as médias de língua portuguesa e matemática, medidas na escala saeb, no 3º ano do ensino médio.
- Diminuir pela metade o percentual de alunos no padrão mais baixo de aprendizagem em língua portuguesa e matemática no 3º ano do ensino médio.
- Aumentar em 10% a taxa de aprovação.

Para o estado

- Entre 2012 a 2016, diminuir em 30% a diferença entre o Ideb alcançado pela rede em 2011 e o valor estabelecido pelo MEC como meta para as escolas brasileiras até 2020, que é 6,0.

INTERVENÇÃO



5

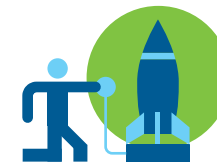
RECURSOS DISPONIBILIZADOS

- Equipe de gestão local do Jovem de Futuro.
- Supervisores das secretarias de educação.
- Método circuito de gestão e documentos orientadores.
- Macrocampos curriculares do ProEMI.
- Metodologias pedagógicas e de mobilização.
- Sistema de Gestão de Projetos (SGP).
- Plataforma de ensino a distância (AVA).
- Plataforma PDDE Interativo.
- Aporte anual pelo MEC de R\$ 70 por aluno.
- Avaliação somativa dos alunos na 3ª série do ensino médio, feita pela secretaria.
- Avaliação de impacto do programa feita pelo Instituto Unibanco

6

AÇÕES OFERTADAS

- Formações em gestão para supervisores e gestores.
- Formações a distância para uso das metodologias para equipe escolar.
- Encontros formativos com professores e coordenadores pedagógicos baseados em avaliações diagnósticas dos estudantes.
- Ações para mobilização e engajamento da equipe escolar.
- Assessoria técnica à Secretaria.
- Reuniões de Governança.
- Visitas de supervisores para apoiar o Circuito de Gestão nas escolas.
- Apoio técnico às Secretarias para o monitoramento físico-financeiro.
- Momentos de trocas entre escolas.



7

PRODUTOS

- Supervisores dos estados preparados para apoiar as escolas na elaboração, execução, monitoramento e revisão do plano de ação.
- Trio gestor preparado para implementar o circuito.
- Plano de ação alinhado às diretrizes do MEC e do JF.
- Gestão escolar participativa, técnica e transformadora, orientada para aprendizagem, usando recursos de forma eficiente, eficaz e efetiva.
- Currículos redesenhados, ampliados, com promoção das aprendizagens em quatro áreas, interdisciplinar, e conectado com a vida dos estudantes.

RESULTADOS

8

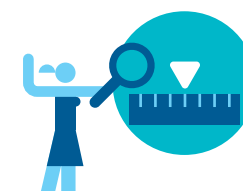
RESULTADOS INTERMEDIÁRIOS

- Alunos com competências e habilidades em português e matemática desenvolvidas.
- Alunos e professores com alto índice de frequência.
- Práticas pedagógicas melhoradas.
- Gestão escolar orientada por resultados.
- Infraestrutura melhorada.

9

RESULTADOS FINAIS

- Equivalência às metas estabelecidas (4).



Em paralelo, o Instituto deu início a uma ação de divulgação para sensibilizar governadores e secretários de Educação. A segunda geração passou a ser implementada a partir de 2012 no Ceará, Goiás, Mato Grosso do Sul, Pará e Piauí³². Minas Gerais e São Paulo haviam aderido em 2010, mas desistiram no ano seguinte, em decorrência das novas contrapartidas exigidas em termos de pessoal, formação e logística³³. Ao longo da segunda geração, foram atendidas 84% das escolas e 87% das matrículas no ensino médio nesses estados.

Ainda em 2011, o Jovem de Futuro e os resultados de impacto da primeira geração foram levados à equipe do Ministério da Educação. A negociação se estendeu em 2012 e envolveu a equipe executiva do Ministério e dirigentes do Instituto. A partir desse diálogo, começou a ser tecida a parceria do Jovem de Futuro com uma iniciativa do MEC que também era focada em gestão e no ensino médio: o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI). Além do fortalecimento das ações de gestão, o ProEMI/JF (combinação dos dois programas) trazia o atrativo de possibilitar a universalização do atendimento para toda a rede.

O ProEMI tinha como objetivo fomentar propostas curriculares inovadoras no ensino médio e integradas ao Plano de Desenvolvimento da Educação, documento que reunia ações para elevar a qualidade do ensino no país. Assim como outras iniciativas federais, o ProEMI também oferecia apoio financeiro³⁴ às escolas como forma de incentivar a adesão. Era forte a sinergia entre os dois programas, tanto em termos curriculares como pela valorização da gestão e dos incentivos financeiros como impulsionadores de mudança. As metodologias pedagógicas do Jovem de Futuro estavam bem alinhadas às diretrizes curriculares do ProEMI, que exigia das escolas a elaboração de um Projeto de Redesenho Curricular (PRC). A mudança curricular tornava-se, portanto, obrigatória.

A governança formada em torno da parceria ProEMI/JF, como veremos adiante, era sofisticada. Foram criados comitês estaduais e nacionais que articulavam o Ministério da Educação, as secretarias estaduais de Educação e o Instituto Unibanco. O marco lógico que orienta o trabalho da segunda geração é apresentado na Figura 6.

32 O Piauí foi incluído na parceria após sua adesão ao ProEMI, programa do MEC que passou a fazer parte da segunda geração do Jovem de Futuro, conforme veremos adiante.

33 O fato de a segunda geração exigir que os estados fornecessem contrapartidas em termos de pessoal, formação e logística é uma possível explicação para que os estados não quisessem permanecer no Programa.

34 O ProEMI fazia uso do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e seu aparato burocrático para realizar as transferências financeiras. Vale destacar que todos os programas federais que transferem dinheiro para as escolas utilizam esse mesmo canal, de modo que falhas na prestação de contas em um dos programas inviabiliza o recebimento de recursos dos demais. Conforme veremos adiante, muitas escolas acabaram sendo prejudicadas, não recebendo recursos do ProEMI exatamente por causa dessa articulação na prestação de contas.

DA ESTRATÉGIA PARA OS RESULTADOS

Analisando a matriz lógica da segunda geração, percebe-se que o problema enfrentado ganha um contorno curricular: a baixa qualidade da gestão e o currículo desconectado das necessidades dos estudantes impactam de forma negativa a aprendizagem dos estudantes, sua aprovação e permanência na escola. Como consequência, os objetivos da segunda geração (ProEMI/JF) passaram a ser o fortalecimento da gestão escolar e o incentivo ao redesenho curricular, de modo a garantir acesso, permanência e conclusão do ensino médio, bem como as aprendizagens esperadas no tempo adequado. Para além da preocupação curricular, o novo objetivo se referia também ao acesso à escola e à correção da distorção idade-série. Muitos são os fatores que fazem com que os estudantes não se matriculem ou desistam de aprender. Mesmo permanecendo na escola, a desmotivação pode levar à reprovação. A falta de interesse pelo que é ensinado e a baixa efetividade das práticas de ensino são alguns dos fatores que podem ser revertidos por meio de um currículo mais inovador.

Na versão anterior, os pressupostos da matriz lógica abordavam as condições necessárias para a escola se engajar em um projeto de mudança e, portanto, declaravam apostas em algumas ações. Os novos pressupostos tinham como foco descrever “como a gestão deve funcionar”. Havia uma defesa em prol da integração dos processos pedagógicos, administrativos e democráticos; de um currículo multidisciplinar e conectado à vida e de uma forma de trabalho mais coletiva e participativa. Esses princípios vinham do amplo processo de revisão das diretrizes curriculares nacionais da educação básica em vigor naquele momento, liderado pelo Ministério da Educação.

As metas de resultado continuaram praticamente as mesmas preconizadas pela primeira geração, embora o novo objetivo explicitasse maior preocupação com a falta de acesso à escola por parte de jovens mais vulneráveis. Continuava-se apostando em grandes saltos nas proficiências de língua portuguesa e matemática e na redução acentuada na quantidade de alunos no padrão mais baixo de aprendizagem. A única diferença entre as duas gerações nesse ponto estava no indicador de fluxo escolhido, que passou a ser a taxa de aprovação, em lugar do abandono escolar. Priorizar a aprovação significava atuar duplamente: tanto no problema histórico brasileiro de massiva reprovação como na contenção do abandono. A nova meta era “melhorar a aprovação no ensino médio em 10%”.

Da primeira para a segunda geração, a maior novidade em relação às metas foi a inclusão de um desafio para a rede estadual. O resultado perseguido foi formulado a partir do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), principal indicador nacional para acompanhar a qualidade da educação básica no Brasil. Trata-se de uma combina-

ção entre as proficiências de língua portuguesa e matemática com a taxa de aprovação, podendo assumir valores entre 0-10 (quanto mais alto o valor, maior a qualidade da educação)³⁵. O Ideb é calculado para cada etapa de ensino (fundamental e médio) e pode ser desagregado em público e privado. Os estados parceiros, ao ingressarem no programa, tinham Ideb de ensino médio estadual entre 2,8 e 3,6, sendo que, naquele período, a média nacional era igual a 3,4³⁶. A meta global do Jovem de Futuro os incentivava a chegar perto de 6 até o ano de 2016³⁷. Mais especificamente, esperava-se que, até 2016, a rede conseguisse uma redução de 30% na diferença entre o seu Ideb de 2011 e os 6 pontos estabelecidos pelo MEC. Por exemplo, uma rede com Ideb inicial de 2,8 deveria atingir um Ideb de 3,8. Já aquela cujo ponto de partida era 3,6 precisaria chegar a 4,3.

O caminho de resultados intermediários para se atingir essas metas continuou o mesmo da primeira geração. Com exceção da meta de “alunos com atitudes de responsabilidade socioeconômico-ambiental desenvolvidas”, os resultados do programa foram mantidos no marco lógico da primeira para a segunda geração. Ações de gestão e currículo deveriam tornar alunos e professores mais assíduos, melhorar o trabalho pedagógico, as práticas de gestão e a infraestrutura das escolas.

Para dar conta da complexa arquitetura de parceria envolvendo MEC, secretarias estaduais de Educação e Instituto Unibanco, outra mudança significativa no marco lógico aconteceu no campo das ações disparadoras e dos recursos previstos. A governança desse novo sistema, como veremos a seguir, foi um dos grandes desafios na implementação da segunda geração.

.....
 35 Nota técnica do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) sobre o cálculo do Ideb: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/portal_ideb/o_que_e_o_ideb/Nota_Tecnica_n1_concepcaoIDEB.pdf>. Acesso em: 11 ago. 2020.

36 Valores referentes ao ano de 2011.

37 Uma vez que o Ideb é apurado em anos ímpares, o atingimento ou não da meta global deveria ser verificado na edição de 2017. Além disso, o valor de 6 era comumente citado no debate educacional porque se referia à expectativa de melhora para as escolas de ensino fundamental (anos iniciais) até 2021. Um Ideb de 6 equivalia à qualidade do ensino nos países da OCDE na virada do milênio. A expectativa para o ensino médio estadual era de 4,9 para 2021. Mas, dado o atraso brasileiro, acordou-se em estabelecer uma ousada meta global. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/download/ideb/Nota_Tecnica_n2_metas_intermediarias_IDEB.pdf>.

COMO FOI FEITA A IMPLEMENTAÇÃO?

A transição de um projeto diretamente implementado pelo Instituto Unibanco em escolas para um programa em escala, envolvendo múltiplos atores em sua concepção e atuação, exigiu do Jovem de Futuro um grande esforço de alinhamento e uma estrutura de governança que não existia na primeira geração.

Foi preciso planejar reuniões específicas para cada nível hierárquico de implementação (escolas, regionais de ensino e secretarias), que tinham por objetivo avaliar os compromissos assumidos. Algumas reuniões misturavam esses níveis hierárquicos. O Instituto Unibanco participava das reuniões mensais entre os coordenadores do programa na secretaria e os supervisores, além de apoiar a realização do comitê estadual, com frequência trimestral, composto pelo(a) secretário(a) de Educação, o superintendente do Instituto Unibanco, o(a) coordenador(a) do ProEMI/JF, representantes estratégicos da Secretaria de Educação e gestores locais do Instituto no estado. Além disso, foi organizado um comitê nacional tripartite que se encontrava três vezes por ano e juntava entes da federação (MEC e secretarias estaduais) e um membro do terceiro setor (o Instituto Unibanco).

De acordo com a divisão de responsabilidades, cabia ao MEC definir as diretrizes curriculares (Figuras 7 e 8) e transferir recursos financeiros às escolas (Figura 9). Os estados ficaram responsáveis pelas equipes de supervisão escolar e pelos técnicos de apoio à gestão. A cargo do Instituto Unibanco³⁸ estavam as ações de assessoria técnica e formativas que passaram a ser segmentadas por público: técnicos da secretaria, supervisores escolares e trio gestor nas escolas (diretores, vice-diretores e coordenadores pedagógicos). Tal como na primeira geração, também foram disponibilizadas ferramentas e metodologias com o objetivo de formar e apoiar os gestores escolares e técnicos das secretarias de Educação na implementação do Jovem de Futuro e mobilizar e engajar a equipe escolar e os jovens em prol de resultados de aprendizagem.

A metodologia Agente Jovem continuou sendo uma importante ação voltada ao desenvolvimento do protagonismo juvenil. Contudo, dada a escala do Programa, os encontros trimestrais entre jovens deixaram de ser ofertados.

.....
 38 O Instituto Unibanco não recebia nenhum recurso dos estados ou da União. Todas as despesas com formação, assessoria, sistemas e ferramentas eram arcadas com recursos próprios.

Diretrizes Curriculares – MEC

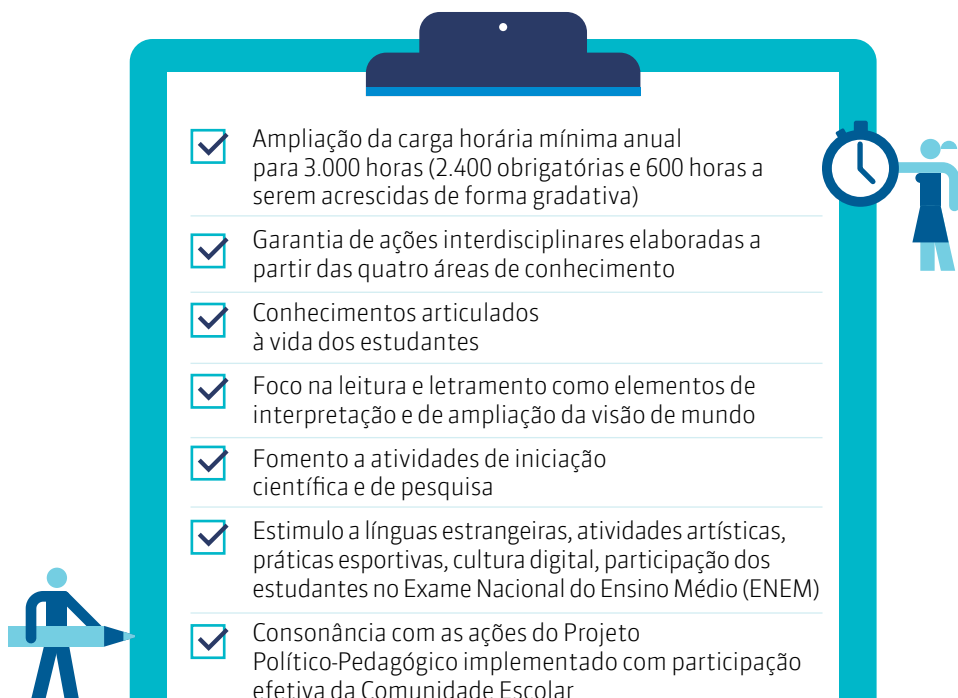


Figura 7

Mais especificamente, cada secretaria formou um grupo gestor responsável que coordenava as visitas técnicas dos supervisores às escolas – que passaram a ocorrer com frequência média mensal – garantia o cumprimento do ciclo de gestão escolar, viabilizava formações e tratava com o MEC de temas de interesse, como o repasse de recursos às escolas. Para fortalecer o trabalho desse grupo, o Jovem de Futuro garantia dois profissionais do Instituto – denominados gestores locais –, que ficavam alocados nas secretarias.

O recurso mais importante aportado pelo Jovem de Futuro em sua segunda geração foi a adaptação para a educação pública do método PDCA (sigla em inglês para as palavras planejar, executar, conferir e ajustar)³⁹, utilizado em inúmeras iniciativas públicas e privadas. O método criado chamava-se circuito de gestão e organizava a prática em

.....
³⁹ O professor universitário W. Edwards Deming, na década de 1950, adaptou os três passos fundamentais da prática científica – definição de hipótese, experimento e avaliação – para o trabalho de gestão. De acordo com o autor, para aprender sobre as causas dos problemas e as ações geradoras de maior efeito, é preciso adotar hipóteses de partida, experimentar ações, observar os resultados alcançados e aprender com os acontecimentos. O método enfatiza a necessidade de planejar a partir de metas mensuráveis e factíveis; agir para alcançar o objetivo; monitorar criteriosamente as metas criadas e o andamento do plano; e, por fim, realizar uma avaliação final de onde se chegou para, se necessário, ajustar o plano, rever as metas e recomençar o ciclo (Instituto Unibanco, 2020).

Projeto de Redesenho Curricular

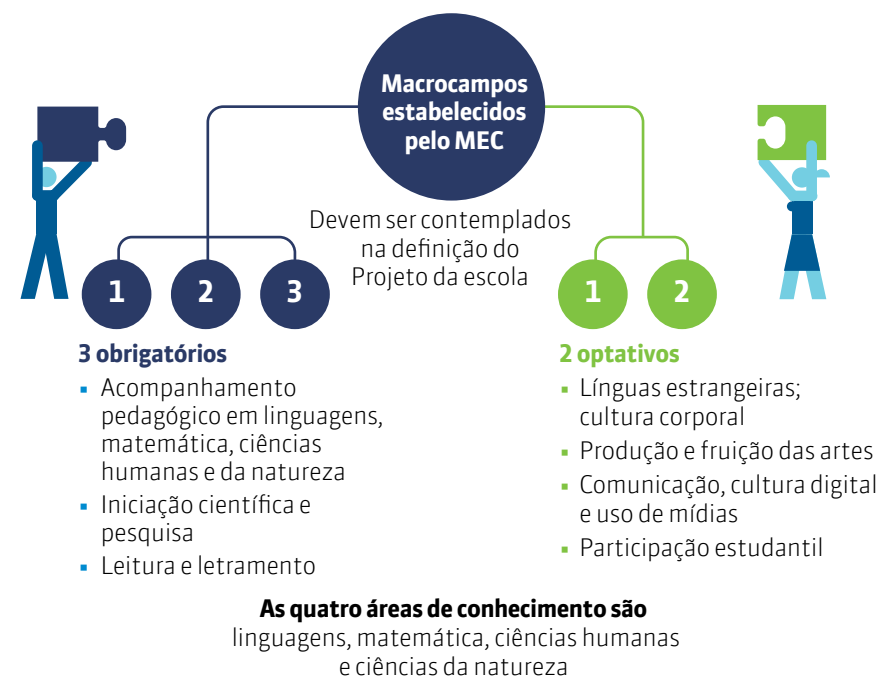


Figura 8

quatro etapas: planejamento, execução, sistemática de monitoramento e avaliação e replanejamento das ações⁴⁰.

Para apoiar o método proposto, foi desenvolvido e disponibilizado o Sistema de Gerenciamento de Projetos (SGP) do Jovem de Futuro. No entanto, o processo de planejamento também precisava incluir os novos passos ligados ao redesenho curricular exigido pelo ProEMI, que, por sua vez, oferecia às escolas uma plataforma de gestão de uso obrigatório, denominada PDDE Interativo⁴¹. Os gestores escolares recebiam orientações sobre como compatibilizar as informações lançadas em ambos os sistemas.

O diagnóstico era feito através do PDDE Interativo. A equipe escolar deveria partir da revisão do projeto político-pedagógico para, em seguida, levantar e sistematizar dados de frequência, desempenho, abandono,

.....
⁴⁰ Uma importante referência para a elaboração do circuito de gestão foi o trabalho de Izabela Murici e Neuza Chaves. Para mais informações consultar Murici e Chaves, 2016

⁴¹ O PDDE Interativo é uma ferramenta de apoio à gestão escolar, desenvolvida pelo MEC em parceria com as secretarias de Educação. Ela auxilia a equipe gestora na identificação dos principais problemas da escola (diagnóstico inicial) e na definição das ações necessárias para alcançar seus objetivos, orientando a elaboração do Projeto de Redesenho Curricular (PRC). Oferece interfaces para entrada de dados, análise de indicadores, postagem dos planos e prestação de contas. Todos os programas do MEC que repassam dinheiro para as escolas (não só o ProEMI) exigem o uso dessa plataforma.

Recursos financeiros ProEMI – JF

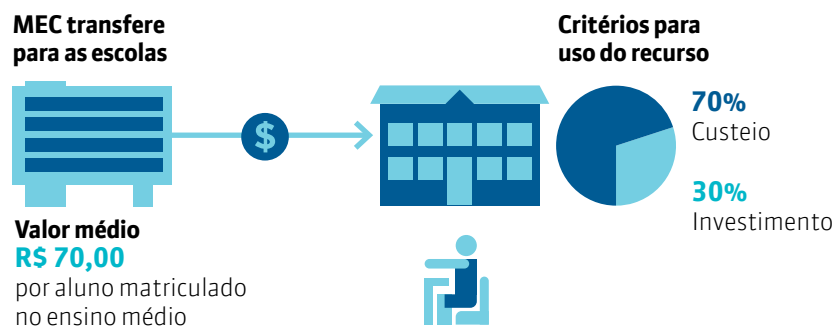


Figura 9

infraestrutura e relacionamento entre os atores escolares para discussão e análise coletiva. Na sequência, deveriam ser elencados e priorizados os problemas, as causas e as ações que impactam diretamente os resultados de aprendizagem dos estudantes, para depois agrupá-los de acordo com os resultados⁴² esperados pelo Jovem de Futuro e os macrocampos⁴³ propostos pelo ProEMI. Por fim, deveriam ser elaborados dois planos:

1. **Plano de Ação:** englobava atividades associadas à melhoria da gestão escolar, as quais deveriam ser registradas e monitoradas no Sistema de Gestão de Projetos (SGP) do Jovem de Futuro;
2. **Projeto de Redesenho Curricular (PRC):** reunia atividades de redesenho do currículo, das quais três deveriam ser obrigatórias e duas (ou mais) optativas. Esse plano deveria ser inserido e acompanhado no PDDE Interativo.

A necessidade de prestação de contas ao MEC encurtou os ciclos, que passaram a durar um ano. Essa novidade fez com que as escolas tivessem obrigatoriamente que refazer seus planos no início de cada ano, embora não tivessem metas específicas para esse período. Além disso, para garantir a prestação de contas, o programa organizou encontros semestrais, com o uso da ferramenta denominada Monitoramento

.....

⁴² Alunos com competências e habilidades em português e matemática desenvolvidas; alunos com alto índice de frequência; professores com alto índice de frequência; práticas pedagógicas melhoradas; gestão escolar orientada por resultados; infraestrutura da escola melhorada.

⁴³ O ProEMI estabelecia três macrocampos obrigatórios (acompanhamento pedagógico em linguagens, matemática, ciências humanas e ciências da natureza; iniciação científica e pesquisa; leitura e letramento) e cinco optativos (línguas estrangeiras; cultura corporal; produção e fruição das artes; comunicação, cultura digital e uso de mídias; e participação estudantil). Para construir seu Projeto de Redesenho Curricular, a escola deveria contemplar os três obrigatórios e dois ou mais optativos, totalizando atividades em, no mínimo, cinco macrocampos.

Físico-Financeiro (MFF), que permitia apenas o balanço da execução, uma vez que o painel de indicadores produzido na primeira geração deixou de ser coletado.

Para apoiar o gestor escolar, o programa permaneceu apostando fortemente na ação dos supervisores, que passaram a ser servidores do estado. Sua função era apoiar, mobilizar e engajar a comunidade escolar, orientar a compatibilização do plano de ação do Jovem de Futuro com o projeto de redesenho curricular exigido pelo ProEMI e verificar a coleta e o registro de dados nos sistemas de informação do Instituto Unibanco (o Sistema de Gerenciamento de Projetos) e do MEC (o PDDE Interativo). Levava às escolas informações da secretaria quanto a regras e prazos, programas e ações disponíveis, além de monitorar a execução física e financeira dos planos e apoiar a prestação de contas dos recursos recebidos pela escola.

A assessoria técnica prestada pelo Instituto acontecia por meio de uma equipe local de gestão, com dois analistas com a função de apoio administrativo e operacional ao programa. A administração do Jovem de Futuro envolvia cumprir um calendário de atividades de formação, reuniões operacionais e estratégicas. Os profissionais do Instituto atuavam como um escritório local de projeto, identificavam problemas e ajudavam a resolvê-los. Também atuavam caso fosse necessário customizar ações para o contexto institucional local. Disponibilizavam dados e indicadores que alimentavam processos de tomada de decisão da secretaria, embora o monitoramento de resultados fosse menos abrangente que na primeira geração, sem informações mensais sobre as escolas.

Os conteúdos das oficinas sobre Gestão Escolar para Resultados – desenhadas e testadas ainda na primeira geração – foram reformulados por conta das exigências decorrentes da parceria com o MEC e da introdução do novo método: o circuito de gestão. O público-alvo, por sua vez, foi ampliado, de modo a abarcar, além dos gestores escolares, as equipes executivas das secretarias, os supervisores e os técnicos de apoio à gestão.

As avaliações de aprendizagem dos estudantes com finalidade diagnóstica e formativa deixaram de ser recursos oferecidos pelo Jovem de Futuro. Já as avaliações somativas se mantiveram sob a responsabilidade exclusiva dos estados.

As avaliações de impacto, no entanto, continuaram acontecendo, mas passaram a exigir uma articulação ainda mais forte com as secretarias estaduais, de modo a preservar o experimento que indicaria o real impacto do Jovem de Futuro nas escolas beneficiadas. Para isso, era fundamental evitar o contágio, que ocorre quando escolas do grupo de controle (que não fazem parte do programa em sua fase inicial)

acabam sendo afetadas por ações implementadas nas escolas de tratamento (as que foram selecionadas por sorteio para entrar logo na fase inicial do programa).

No caso do Jovem de Futuro, esse contágio pode acontecer quando os supervisores levam o programa ou ações e recursos do programa para as escolas de controle. Outro risco que se tentou evitar para não invalidar a avaliação de impacto foi a compensação, situação em que são oferecidos outros programas às escolas de controle, sem oferecimento às escolas tratadas, o que impossibilitaria identificar o real impacto do Jovem de Futuro nas escolas.

IMPACTO E LIÇÕES APRENDIDAS

A segunda geração deu um importante passo em direção à sustentabilidade e à integração do Jovem de Futuro a uma política pública. Contudo, dificuldades inerentes à integração das duas iniciativas (ProEMI/JF) fizeram com que nem todos os resultados saíssem conforme eram desejados. Boa parte das escolas não recebeu os recursos financeiros, seja porque tinham pendências na prestação de contas de outros programas do MEC (o que acabava por bloquear a transferência do ProEMI) ou porque houve atrasos na execução da política nacional. Quando os recursos finalmente chegavam, os gestores se viam imersos em uma enorme burocracia, para a qual não estavam suficientemente preparados. Sua atenção era desviada da gestão e da reforma curricular. Além disso, houve duplicação de esforços de gestão, uma vez que a estrutura dos planos e os sistemas de informação do Jovem de Futuro e do ProEMI não estavam formalmente integrados. O excesso de burocracia preocupava, pois um programa de gestão não poderia ser percebido pelas redes de ensino como gerador de mais trabalho. Essas dificuldades, contudo, não reduziram o impacto do programa.

Em termos de atingimento de metas, o quadro foi menos favorável que o da primeira geração, com percentuais menores de escolas tendo atingido ou quase atingido as expectativas. Como todos os estados migraram para a terceira geração no meio do caminho, com exceção do Mato Grosso do Sul, as metas globais não foram oficialmente computadas⁴⁴. Contudo, é possível fazer um exercício em retrospectiva para saber o que houve. Mato Grosso do Sul e Goiás tiveram os melhores resultados. Mato Grosso se destacou mais no combate à desigualdade em língua portuguesa (42% das escolas quase atingiram a meta) e Goiás no aumento na taxa de aprovação (50%).

.....

⁴⁴ Em vez de estender a segunda geração para novas escolas, inclusive as que eram escolas de controle na avaliação de impacto, decidiu-se universalizar a terceira geração do Jovem de Futuro em Goiás e Ceará. No Pará e no Piauí, em 2015, o programa foi reiniciado no formato da terceira geração e a avaliação de impacto também foi refeita. Mato Grosso do Sul decidiu interromper a parceria com o Instituto Unibanco em 2015, logo após a troca de governo.

No Ceará, o desempenho foi mais modesto, com destaques positivos para a redução na desigualdade em língua portuguesa e o aumento na aprovação. No Pará, os resultados, em geral, ficaram muito abaixo dos esperados, com exceção da meta de aumento na taxa de aprovação, na qual o estado se destacou com o maior percentual de escolas bem-sucedidas. Não foram apurados resultados para o Piauí porque a entrada na terceira geração se deu antes de o primeiro grupo de escolas a ingressar no programa ter completado três anos.

Percentual de escolas que atingiram plenamente ou atingiram 70% ou mais das metas - segunda geração



Estados	% de escolas que atingiram a meta				
	Meta 1		Meta 2		Meta 3
	Língua portuguesa	Matemática	Língua portuguesa	Matemática	
CE	3%	3%	13%	2%	28%
GO	15%	6%	17%	5%	44%
MS	12%	6%	24%	2%	28%
PA	0%	4%	0%	0%	44%

Estados	% de escolas que atingiram 70% ou mais da meta				
	Meta 1		Meta 2		Meta 3
	Língua portuguesa	Matemática	Língua portuguesa	Matemática	
CE	14%	7%	24%	7%	35%
GO	23%	11%	26%	8%	50%
MS	22%	10%	42%	10%	31%
PA	0%	4%	0%	0%	44%

Notas:

Meta 1 - Aumentar em 25 pontos as médias em língua portuguesa e matemática medidas na escala SAEB, no 3º ano do EM.

Meta 2 - Diminuir pela metade o percentual de alunos no padrão mais baixo de aprendizagem em língua portuguesa e matemática no 3º ano EM.

Meta 3 - Aumentar em 10% a taxa de aprovação do EM.

Fonte: Elaboração própria

Tabela 2

Conforme vimos anteriormente, na segunda geração foi definida uma meta global para as escolas públicas de ensino médio, a qual tomou como base o Ideb. Essa meta não chegou a ser apurada oficialmente, dada a migração para a terceira geração. Como curiosidade, vale dizer que, dos cinco estados parceiros na época, apenas Goiás ficou dentro do esperado, aproximando-se em 27% de um Ideb de 6 pontos, seguido pelo Ceará, que conseguiu 18%. Piauí atingiu 13% de aproximação e os demais estados (Mato Grosso do Sul e Pará) ficaram em 2%.

A análise da segunda geração indicou que, diante de tantas restrições e orientações a serem cumpridas na combinação de dois programas, novamente perdia-se o foco no desenvolvimento da competência analítica dos gestores, que ainda não chegavam aos problemas e às causas mais relevantes para desenhar ações eficazes.

De fato, a exigência de prestação de contas dos recursos recebidos do ProEMI era demandante e aproximou o monitoramento de um método que pesava demasiadamente no controle. Prestar contas é fundamental em qualquer sistema de gestão, mas, sem informações sobre resultados, o processo se tornou menos analítico e ganhou um caráter “mecânico”, cumpridor de procedimentos e regras. Por um lado, o ciclo mais curto poderia favorecer maior reflexão e análise por parte dos gestores; por outro, o foco exclusivo do monitoramento físico-financeiro na execução de um plano inspirado pelos gastos não ajudava. Os planos seguiam muito extensos e, em geral, pouco transformadores da escola. Eram muitas regras a serem cumpridas, e pouco tempo disponível para refletir a partir da prática.

O processo de implementação do Jovem de Futuro na segunda geração foi cuidadosamente analisado. Alguns pressupostos assumidos no marco lógico mostraram-se frágeis, com evidências indo na direção contrária das apostas iniciais. O recurso financeiro, por exemplo, não deve ter funcionado como fator engajador das escolas ou gerador de impacto, afinal, ele mal chegou à ponta por conta de atrasos e burocracias. Por outro lado, o princípio de uma gestão integradora das dimensões pedagógica, administrativa e democrática pode ter sido alcançado de forma limitada, uma vez que as orientações para conectar ações dos planos de mudança aos novos currículos eram insuficientes. A duplicidade de sistemas de gestão também atrapalhava e gerava retrabalho, e os momentos da prestação de contas dos recursos recebidos eram muito burocráticos. É possível que os ganhos da reforma curricular tenham sido minimizados em meio a tantos fatores que tiravam o foco da aprendizagem dos estudantes. Nesse momento, acendeu-se um alerta para o Jovem de Futuro: a gestão não poderia ser algo a ser feito como um pedaço de burocracia distante da atividade-fim da escola. A gestão precisaria organizar aquilo que é “a” função da escola.

O circuito de gestão na segunda geração ajudava a organizar uma rotina de planejamento e execução muito beneficiada por indicadores e

resultados concretos. Isso parecia ser bastante valorizado pelos gestores, na ocasião, pois trazia-lhes um senso de objetividade que diziam estar faltando. Mas ainda promovia pouca reflexão e análise. Os momentos de correção de rota eram subutilizados. Portanto, o pressuposto de um diagnóstico coletivo como requisito para a elaboração de um bom plano de mudança precisava ser expandido na direção de um componente de valorização da aprendizagem profissional pela prática e da correção de rota constante.

Por fim, o pressuposto de respeito à autonomia das escolas para a construção de práticas pedagógicas inovadoras se mostrou realmente importante, mas muito represado pela falta de autonomia administrativa das mesmas. Faltavam professores, condições de infraestrutura e muitos outros fatores que estavam a cargo das regionais e do órgão central. Sem corresponsabilização das instâncias superiores, essa autonomia pedagógica das escolas se tornava inócua.

A TERCEIRA GERAÇÃO

O desenho da terceira geração do Jovem de Futuro começou a ser feito em 2014, orientado por três questões: como gerar mobilização e engajamento sem recursos financeiros; como garantir que a gestão fortalecesse os processos de reflexão e análise e isso se refletisse em melhores decisões; e como assegurar que a escola tivesse recursos cujo gerenciamento estava fora de sua alçada.

A antiga aposta em que a adesão se daria a partir de fatores “extrínsecos”⁴⁵, como a transferência de recursos, dava indícios de que o impacto alcançado poderia não ser sustentável. Retirada essa força externa, não haveria meios para garantir que o avanço continuasse. Era preciso mudar o jeito de pensar dos gestores e a cultura institucional. Ser sustentável na terceira geração deixava de ser somente transferir conhecimento e viabilizar formas autônomas de financiamento. Ganhava um sentido comportamental.

Em 2015, interrompemos a parceria com o MEC, e os estados do Espírito Santo, Pará e Piauí ingressaram na terceira geração, seguidos por Ceará e Goiás, em 2016, e Rio Grande do Norte, em 2017. Em 2019, foi a vez de Minas Gerais entrar. Dos cinco estados participantes da segunda geração (ProEMI/JF), apenas Mato Grosso do Sul interrompeu a parceria com a troca de governo. As sólidas evidências de impacto produzidas até então, a valorização dos conhecimentos da ponta e a relação de confiança com a equipe técnica das secretarias e escolas contribuíram para a permanência dos demais. Na terceira geração, as taxas de cobertura de escolas e matrículas no ensino médio chegaram a atingir 99%. A parceria

.....
⁴⁵ De acordo com Pink (2011), a motivação extrínseca decorre da adesão das pessoas em virtude da expectativa de recompensas materiais. Já a motivação intrínseca ocorre em decorrência da busca por autonomia, aprendizados e resultados duradouros. Estudos mapeados pelo autor apontam que, enquanto pessoas com foco em recompensas podem alcançar resultados mais rapidamente, é mais difícil sustentar seu desempenho. Em contrapartida, pessoas intrinsecamente motivadas normalmente trabalham duro e persistem frente às dificuldades, apresentando resultados mais duradouros.

com o Pará, contudo, foi finalizada em comum acordo em 2018, antes que o programa ganhasse escala, pois, embora a adesão das escolas fosse alta, a secretaria vinha enfrentando dificuldades variadas (inclusive orçamentárias) e, com isso, reduzindo sua participação.

O marco lógico que orientou o desenho da terceira geração será apresentado a seguir.

Marco Lógico da terceira geração do Jovem de Futuro

ESTRATÉGICO



1 PROBLEMA ENFRENTADO

- 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.

2 OBJETIVOS DO PROGRAMA

- Promover melhora na gestão de escolas, regionais e secretarias a partir de uma atuação mais focada no desempenho acadêmico, articulada entre instâncias, e promotora de desenvolvimento profissional contínuo apoiado na prática, acarretando, assim, melhora no desempenho acadêmico e fluxo escolar dos estudantes no ensino médio.

3 PRESSUPOSTOS ASSUMIDOS

- Respeito à autonomia da escola e valorização da participação de todos são essenciais para o avanço contínuo.
- Valorizar jovens protagonistas aproxima educadores e educandos e aumenta seu engajamento na transformação da escola.
- Desenvolvimento profissional é fonte de motivação e engajamento para o avanço contínuo.
- Formação em serviço efetiva exige reflexão e análise da prática pelos profissionais.
- Secretarias organizadas em áreas especializadas para gerar plano de ação coordenado de apoio às escolas.
- Integração do processo de planejamento de escolas, regionais e secretaria aumenta a coerência interna da política educacional.
- Regionais e a secretaria precisam de métodos e instrumentos para apoiar outras instâncias e, no caso das primeiras, acompanhar o trabalho dos supervisores.
- Avaliações são instrumentos de accountability e contribuem para o avanço contínuo.

RESULTADOS



4 METAS

- Aumentar o Ideb* de ensino médio de cada escola em magnitude customizada, de forma a reduzir a desigualdade educacional entre as escolas e permitir a rede alcançar, em 4 anos, a melhora no Ideb pactuada na largada.

INTERVENÇÃO



5 RECURSOS DISPONIBILIZADOS

- Equipe de gestão local do JF composta por profissionais do IU.
- Profissionais de apoio ao circuito de gestão nas escolas (ACGs).
- Método circuito de gestão integrador das escolas, regionais e secretaria.
- Protocolos de gestão para escolas, supervisores, regionais e secretaria.
- Materiais didáticos de apoio à formação dos gestores escolares.
- Sistema de Gerenciamento de Projeto (SGP).
- Plataforma de ensino a distância (AVA).
- Plataforma Foco Brasil para devolutivas pedagógicas.
- Avaliação somativa de aprendizagem dos estudantes do 3º ano do ensino médio a cargo da Secretaria.
- Avaliação de impacto feita pelo IU.
- Outras avaliações do programa feitas pelo IU.

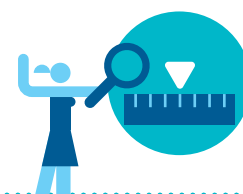
6 AÇÕES OFERTADAS

- Curso de gestão escolar para resultados para diretores de escola e coordenadores pedagógicos.
- Oficinas formativas para supervisores, dirigentes regionais e técnicos da secretaria.
- Oficinas formativas para coordenadores pedagógicos e dirigentes regionais em devolutivas das avaliações somativas de aprendizagem.
- Ações de mobilização e engajamento das equipes das 3 instâncias.
- Encontros para fortalecer o protagonismo juvenil.
- Assessoria técnica à Secretaria.
- Ações de governança (comitê operacional e comitê de governança).
- Sistemática de visitas de supervisores para apoiar o Circuito de Gestão nas escolas.
- Sistema de apoio especial às escolas prioritárias.
- Apoio a Secretaria para implementar a Sistemática de Monitoramento e Avaliação de Resultados.
- Reuniões de Boas Práticas.
- Reuniões para devolutiva dos resultados de pesquisas do Instituto.

7 PRODUTOS

- Gestores nas 3 instâncias e supervisores preparados para desempenhar sua função no Circuito de Gestão.
- Circuito de Gestão com qualidade e SGP utilizado nas instâncias.
- Governança da secretaria engajada na elaboração, execução e monitoramento do plano de ação.
- Profissionais nas 3 instâncias com mais autocrítica sobre suas práticas e aprendendo a melhorá-las continuamente.
- Planos de ação nas 3 instâncias aprimorados continuamente e com alinhamento entre conteúdos.
- Todos os atores do sistema engajados no avanço contínuo.

RESULTADOS



8 RESULTADOS INTERMEDIÁRIOS

- Alunos com alto índice de frequência.
- Cumprimento do calendário letivo de aulas.
- Alunos com média para aprovação na série.

9 RESULTADOS FINAIS

- Equivale às metas estabelecidas (4).

Figura 10

DA ESTRATÉGIA PARA OS RESULTADOS

O problema a ser enfrentado torna-se sistêmico: todas as pessoas no sistema de ensino, e não apenas nas escolas, são responsáveis pelo desempenho dos estudantes. A falta de articulação entre secretaria, regionais e escolas explicava, em alguma medida, o funcionamento deficiente do ensino. A maioria das decisões administrativas relevantes para a vida escolar, como contratação e alocação de professores, reformas no prédio e até compras, é tomada de forma centralizada. As escolas têm pouca autonomia administrativa e falta de recursos para investir no desenvolvimento profissional de professores e outros funcionários. Com poucos recursos financeiros livres, as escolas dependem da secretaria. E, na prática, o que se encontra é uma frágil conexão entre as necessidades das escolas e a ação central. Na medida em que se avançasse nesse tipo de alinhamento entre as instâncias, a política educacional ganharia coerência interna.

Além disso, a segunda geração demonstrou ser necessário aliviar as escolas de burocracias que retiravam o foco do trabalho cotidiano daquilo que é a prioridade do ensino: a aprendizagem dos estudantes. A gestão deveria priorizar o apoio ao percurso de mudança e o avanço da educação. Para isso, habilidades e capacidades das lideranças e de todos precisariam evoluir juntas. O Jovem de Futuro precisaria ir além de um novo método de gestão sistêmico e acoplar um mecanismo permanente de desenvolvimento de capacidades vinculado à prática profissional.

As metas de desempenho se transformaram em uma importante estratégia de engajamento e mobilização dos diferentes atores da Secretaria de Educação em torno da mudança. Essas novas metas, embora mantivessem praticamente o mesmo escopo de resultados anterior (proficiências em avaliações e aprovação de alunos), passaram a priorizar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), que, conforme já mencionado, é a medida utilizada para acompanhar a qualidade da educação no país, e em torno da qual já existe forte mobilização. O Ideb é composto pelas proficiências de língua portuguesa e matemática apuradas ao final da etapa de ensino e pela taxa média de aprovação da etapa de ensino. Uma vez que o Ideb é divulgado a cada dois anos e que, até 2017, não abria o resultado individual das escolas de ensino médio, a terceira geração do Jovem de Futuro acabou criando uma medida similar, conhecida como Ideb* (lê-se Ideb estrela), cuja única diferença em relação ao índice do INEP⁴⁶ estava na utilização dos exames estaduais no lugar do exame nacional. O Ideb* podia ser calculado anualmente e com desagregação para todas as escolas.

Cada escola recebia uma meta de Ideb* específica, de acordo com sua situação original. A lógica de cálculo começava com a pactuação da

.....

⁴⁶ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

meta da secretaria⁴⁷, que depois era desdobrada por escola. A meta de cada regional correspondia à média de suas escolas. A meta da secretaria vinha de uma projeção para os quatro anos seguintes ao início do programa. A regra de decisão que levou a essa meta global combinava visão de futuro do governo, factibilidade e compromisso.

A preocupação com a redução da desigualdade educacional presente nas versões anteriores do Jovem de Futuro passou a ser traduzida pelo compromisso de todos em melhorar mais intensamente a situação das escolas com resultados mais baixos. Essas escolas recebiam metas relativamente mais ousadas e, em contrapartida, regionais e secretaria deveriam dispensar-lhes mais recursos e maior apoio para implementar o Jovem de Futuro. Essas escolas foram chamadas de “prioritárias”.

O caminho esperado de resultados intermediários que levariam ao alcance das metas era praticamente o mesmo da segunda geração no que diz respeito aos professores e estudantes. No entanto, como vimos, o monitoramento de resultados acabou se fragilizando na segunda geração, atropelado pelas burocracias envolvidas na política do ProEMI/JF. Na terceira geração, necessariamente, a frequência dos estudantes às aulas deveria ser aumentada e as aulas planejadas deveriam ser dadas. Essas informações passaram a ser cuidadosamente monitoradas com base semanal. Também passou a ser acompanhado, trimestralmente, o percentual de alunos com média para passar de ano, tendo em vista suas notas em todas as disciplinas. Esses indicadores ficaram conhecidos na terceira geração como “estruturantes”.

Desde a primeira geração, carregava-se a expectativa de incluir no monitoramento medidas diretamente ligadas à qualidade da gestão e à infraestrutura, mas o fato é que não houve braço suficiente para tanto. Na terceira geração, a opção foi tornar esses temas objetos de avaliações e estudos realizados pelo próprio Instituto, com devolutiva de resultados para as redes parceiras.

.....

⁴⁷ O estado inicia o processo definindo uma meta de Ideb a partir de projeções oferecidas pelo Instituto Unibanco. A meta abarca dois biênios consecutivos. Em seguida, essa meta global formulada em termos do Ideb é traduzida para o indicador anual análogo, o Ideb*, o que envolve um pequeno ajuste para que os valores sejam equivalentes. Então, a meta global em Ideb* é desdobrada em metas anuais para as escolas.

COMO FOI FEITA A IMPLEMENTAÇÃO?

Para atuar de forma sistêmica, focada na aprendizagem dos estudantes e incentivando os gestores a aprender com a própria prática, o método do circuito de gestão passou por muitas adaptações. A primeira delas foi expandir a organização da rotina de gestão de níveis hierárquicos de implementação para além das escolas, passando a incluir regionais e secretaria. Havia uma sequência no cronograma de trabalho dos níveis hierárquicos, de forma a encadear o planejamento e aumentar as chances de atendimento das necessidades das escolas. O circuito de gestão passou a contar com seis etapas, em vez de quatro: pactuação de metas, planejamento, execução, sistemática de monitoramento e avaliação, compartilhamento de práticas e correção de rota (Figura 11).

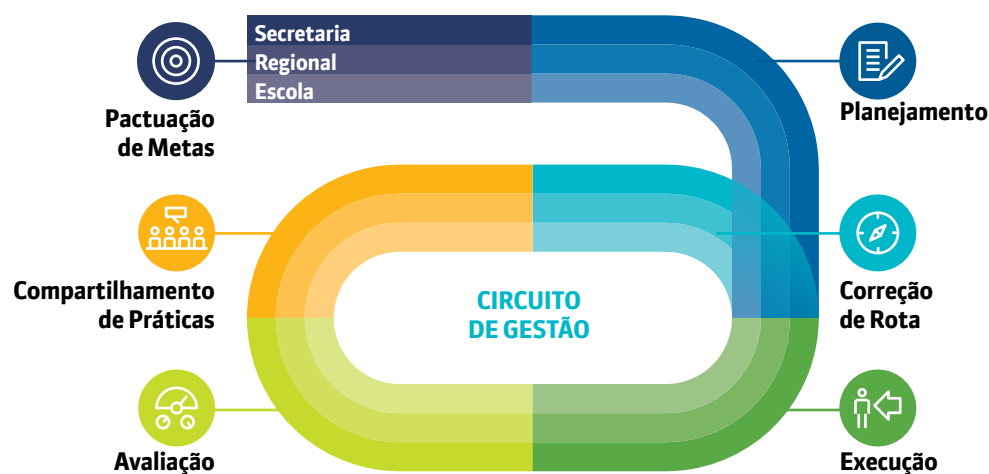


Figura 11

A primeira etapa do circuito de gestão envolvia a pactuação das metas, definida pela secretaria e seguida por escolas e regionais. Na sequência, a escola iniciava o diagnóstico e o planejamento. Esse processo começava nas escolas e terminava na secretaria. Um fluxo de informações das escolas para as regionais e para a secretaria era alimentado pelos profissionais de apoio ao circuito de gestão nas escolas (ACGs, conhecidos anteriormente como supervisores). As etapas seguintes eram a execução das ações e a sistemática de monitoramento e avaliação (SMAR). O momento da SMAR representava uma parada para balanço, envolvendo todos os níveis hierárquicos, com vistas a avaliar o quanto tinha sido possível avançar. Começava nas escolas e se encerrava na secretaria, permitindo mais produção e circulação de informações das escolas para regionais e secretaria.

No momento da SMAR, faz-se um balanço sobre as ações que parecem ter sido mais efetivas. Antes de aprimorar os planos, os gestores das escolas e das regionais são incentivados a trocar experiências na etapa de compartilhamento de práticas, que antecede o momento de correção de rotas, já visando um novo ciclo. Esse ciclo completo deveria ser repetido três vezes por ano.

Quando um novo ano se inicia, é feita a análise do atingimento das metas. Em caso de sucesso, escola, regional e secretaria ficam confiantes com suas trajetórias. Quando há insucesso, as atenções devem ser redobradas e as instâncias superiores precisam planejar apoios melhores.

Para apoiar esse processo, na terceira geração, o Instituto Unibanco disponibilizou para a rede de ensino protocolos que orientam o que deve ser feito em cada etapa do circuito. De maneira geral, os protocolos orientam o caminho de reflexão e experimentação a ser seguido pelos gestores, aproximando-se, portanto, de uma rotina de pensamento que ajuda na identificação de relações de causa e efeito, garantindo autonomia aos atores no processo de identificação das causas-raízes dos problemas e no desenho de ações para enfrentá-las.

Parte-se do princípio de que, para aprender sobre as causas dos problemas e definir as ações que geram maiores efeitos, é preciso adotar hipóteses iniciais, experimentar intervenções, observar os resultados alcançados e aprender com o processo como um todo. A cada rodada, as hipóteses de partida são aperfeiçoadas e submetidas a um novo teste empírico, até que evidências suficientes tenham sido acumuladas. Com maior segurança sobre a veracidade dessas hipóteses, os gestores podem se aproximar da realidade dos fatos e requalificar seus objetivos.

A decisão de privilegiar a gestão no desenho da terceira geração e, com isso, desvincular o Jovem de Futuro do ProEMI, por um lado simplificou o planejamento. Mas, por outro, a intervenção sistêmica com atuação nas três instâncias administrativas (secretaria, regionais e escolas) e a decisão de fortalecer os processos de aprendizagem na e a partir da prática tornaram o processo mais complexo. Como resultado, foi necessário reformular as atribuições da supervisão e da assessoria técnica prestada pelo Instituto.

O supervisor, que nessa geração recebe o nome de profissional de apoio ao circuito de gestão nas escolas (ACG), teve suas funções ampliadas. Além de acompanhar a execução das ações do plano, passou a seguir um protocolo de visitas com conteúdos específicos que dão ritmo à implementação do circuito nas escolas. Também se tornou um orientador dos gestores acerca desse novo método, apoiando a investigação sobre causas e soluções para os problemas da escola. Por fim, seu papel de conexão entre as escolas e as instâncias superiores foi fortalecido. Esse fluxo de informações é fundamental para conferir coerência interna à política educacional.

As escolas passaram a ser visitadas quinzenalmente. Aquelas consideradas prioritárias, no entanto, eram visitadas semanalmente e recebiam atenção especial, com ações específicas no plano das regionais e da secretaria. Nessas duas últimas instâncias, o método previa reuniões de trabalho (RTs) mensais, também orientadas por protocolos.

O novo desenho do circuito de gestão passou a exigir que as três instâncias elaborassem e executassem os seus planos de forma coerente e integrada. As visitas técnicas de supervisão passaram, dessa forma, a compor o método, concretizando uma ligação contínua entre escolas e regionais. Da mesma maneira, deveria haver integração mais estreita entre os supervisores e as lideranças de sua regional, e também da secretaria com as regionais. Para isso, o circuito passou a prever as RTs, com pautas específicas e reuniões de gestão integrada (RGIs), que são encontros unificadores das três instâncias. Mais informações sobre esse processo são detalhadas no terceiro volume desta coleção.

As equipes das regionais passaram a receber formação específica para orientar e gerir o trabalho dos supervisores. A secretaria, por sua vez, foi incentivada a se aproximar das regionais de ensino, com ações alinhadas e governança fortalecida.

Para garantir esse método, foi preciso reformular os processos formativos. No final da segunda geração, avaliou-se que, embora os conteúdos tratados na formação fossem bem aplicados aos desafios reais da gestão escolar, os gestores saíam da formação ainda com muitas dúvidas sobre como exatamente implementá-los. Demandavam que a formação fosse ainda mais prática e processual.

O novo circuito de gestão era, em certa medida, uma resposta a essa demanda por formações mais práticas. As visitas técnicas serviam para pôr em prática o que se ouvia nas oficinas. Para tornar mais robusto o momento de aprendizagem na prática, foram introduzidos, como mencionado, protocolos para apoiar as visitas técnicas dos supervisores na escola e as reuniões técnicas para a implementação do circuito nas regionais e na secretaria.

O conteúdo das oficinas também foi reformulado, com ampliação do público-alvo e da carga horária. Na terceira geração, participam das oficinas gestores da secretaria; gestores das regionais; agentes do circuito de gestão, também chamados de supervisores; e a dupla gestora das escolas, formada por diretor e coordenador pedagógico. A formação é customizada de acordo com as atribuições de cada público.

Além disso, foi necessário ampliar o escopo da assessoria técnica. A aposta continuou sendo a de que a proximidade garantiria agilidade na superação das dificuldades e maior compreensão sobre as necessidades locais, além de fluidez na comunicação entre o Insti-

tuto e a secretaria. A assessoria deveria, portanto, dar conta de um cronograma que misturasse ações previstas no próprio método e atividades de implantação, como as formações, por exemplo. Passou a contar com, em média, quatro gestores locais, responsáveis pelo gerenciamento do programa e pelas formações. A equipe local define, em conjunto com a secretaria, o cronograma anual do circuito e das ações disparadoras e zela pelo bom andamento do que ficou pactuado, sinalizando riscos e pontos de atenção na execução e antecipando dificuldades. Além disso, cuida do monitoramento de resultados e, com a secretaria, garante a disponibilização dos dados necessários, a readequação de indicadores, a realização de visitas de campo e a análise de tudo que for levantado. Junto aos técnicos da secretaria, ajuda a preparar os conteúdos das reuniões previstas no circuito, como as já citadas RGIs e RTs. Por fim, provê apoio aos processos formativos – sendo comum desempenhar a função de formador – e à organização de seminários e outros eventos.

De maneira geral, o método de gestão na terceira geração do Jovem de Futuro se distingue dos anteriores por ser menos diretivo e restritivo. Sem transferência de dinheiro às escolas, não há obrigatoriedade de um certo número de ações para professores ou estudantes. Tampouco há a exigência de seguir os macrocampos estabelecidos pelo ProEMI. O diagnóstico é feito de modo a identificar o que afeta o resultado de Ideb* da escola para que, assim, ela eleja de forma mais autônoma suas prioridades e desenhe um plano de ações mais focado nos problemas de aprendizagem.

O importante é garantir que os gestores possam aprender sobre o que funciona e o que não funciona durante o processo de implementação e fazer escolhas mais refletidas e adequadas ao desafio de alcançar resultados. As etapas finais do ciclo, formadas pelas “reuniões de boas práticas” (RBPs) e a “correção de rota”, são oportunidades para análise, troca e acúmulo de conhecimento. A gestão se transforma em um mecanismo de contínua experimentação com impacto positivo nas decisões. A aposta é que, período após período, os profissionais em todas as instâncias, se tornem mais conscientes de suas práticas e comecem a transformá-las, dando forma ao que se entende por desenvolvimento profissional permanente, resultados mais eficazes e efetivos e avanço contínuo da educação.

Com a mudança de método de gestão na terceira geração, o Sistema de Gerenciamento de Projetos (SGP)⁴⁸ precisou ser integralmente redesenhado. A ideia era que ele passasse a fazer parte de todas as etapas do circuito, ora funcionando como entrada de dados, ora gerando relatórios de acompanhamento. Nas escolas, os gestores acessavam suas metas de desempenho no sistema, consultavam resultados relevantes

.....
 48 A partir de 2018, após três anos de implementação da terceira geração, sentiu-se a necessidade de remodelagem do sistema de informações. O Sistema de Gestão para o Avanço Contínuo da Educação (SIGAE), que substituiu o SGP, foi desenvolvido a partir da escuta das necessidades dos estados e resultou em um sistema mais prático, intuitivo e com mais informações.

para pautar o diagnóstico e, na sequência, elaboravam seus planos. Informações sobre atividades e subatividades, bem como a execução das mesmas, eram registradas no sistema, que gerava relatórios para o monitoramento. Também informavam semanalmente quantas aulas haviam sido dadas e a frequência de estudantes. Com base trimestral, reportavam as notas dos estudantes nas provas internas. Quando a rede parceira já dispunha de coleta sistemática em seu sistema acadêmico sobre esses resultados nas escolas, fazia-se a integração dos sistemas, com migração de dados.

As ações de governança da segunda geração foram, em certa medida, simplificadas. Os encontros sistemáticos em cascata, envolvendo todas as instâncias, foram incorporados ao circuito de gestão na etapa de sistemática de monitoramento e avaliação. A governança passou a se organizar a partir de dois comitês. O comitê operacional reúne mensalmente os gestores locais do Instituto e os técnicos da secretaria, garantindo agilidade para resolver dificuldades e entraves à conquista dos resultados. O de governança reúne, com frequência trimestral, o secretário e os atores-chave da secretaria – em alguns casos, o governador, além do superintendente, dos gerentes e de outros atores do Instituto para fazer um balanço do cumprimento das responsabilidades previstas na parceria, identificar problemas adicionais para os quais a rede necessita de maior apoio e assessoria e encaminhamentos com definição de responsáveis e prazos.

Embora o programa não promovesse mais uma reforma curricular, a gestão pedagógica ainda era total prioridade. A terceira geração ofereceu formação para coordenadores pedagógicos e técnicos nas regionais com o objetivo de fortalecer a gestão pedagógica a partir da reflexão sobre o uso pedagógico dos dados das avaliações somativas e o acompanhamento das aprendizagens dos estudantes. Também colocou à disposição das escolas a Plataforma Foco Aprendizagem, que apresenta análises sobre os resultados das avaliações externas nacionais e estaduais, discriminados por turma e estudante. Ela é um importante instrumento de acompanhamento pela equipe pedagógica das habilidades desenvolvidas pelos alunos e turmas e para o planejamento e a tomada de decisão com base em evidências.

O investimento no protagonismo juvenil, presente desde a primeira geração, se manteve, mas em formato distinto do previsto anteriormente. A metodologia “Agente Jovem” foi substituída pelo evento “Diálogos com as Juventudes”, voltado a promover a boa convivência entre adultos e jovens na escola e criar condições à participação juvenil na gestão. Organizado com a secretaria, o encontro anual mobiliza professores, diretores e estudantes em cada escola, com o objetivo de engajar os jovens e sensibilizar os profissionais em relação à importância da autonomia e do protagonismo dos alunos nas decisões escolares.

Como produtos dessas ações, esperava-se observar maior preparo dos gestores e supervisores para desempenhar seu papel no circuito de gestão e, conseqüentemente, ocasionar o bom funcionamento do método, inclusive com ampla utilização do SGP. Se o mecanismo de avanço contínuo estiver funcionando, os profissionais nas três instâncias devem se engajar no processo de mudança, ter mais autocrítica sobre suas próprias práticas e aprender continuamente a melhorá-las. Além disso, esperam-se melhoras nos planos de ação de escolas, regionais e secretaria a cada rodada do ciclo e mudanças na cultura institucional.

IMPACTO E LIÇÕES APRENDIDAS

Os impactos do programa continuaram sendo avaliados por meio dos mesmos indicadores. Os efeitos não só se sustentaram como também, pela primeira vez, o Jovem de Futuro passou a ter impacto significativo sobre a taxa de aprovação⁴⁹. Contudo, a ampliação do programa e sua transformação em política pública geraram dificuldades para a avaliação experimental, que apura o impacto a partir da comparação entre o desempenho de escolas tratadas e de controle. Na medida em que a ação se tornou sistêmica, afetando também as práticas das regionais e secretarias, todas as escolas passaram a ser afetadas positivamente, mas esse efeito adicional não é capturado pela avaliação experimental.

Assim sendo, sob a hipótese de que o impacto do programa encontra-se subestimado, uma análise que pode fornecer algumas pistas – mesmo não definitivas – sobre o possível impacto mais amplo do programa é a trajetória dos estados parceiros no Ideb. Vale lembrar que, na terceira geração, as metas passaram a ser formuladas nos termos desse indicador. Em todos os quatro estados onde o programa ganhou escala (Ceará, Goiás, Espírito Santo e Piauí), houve melhora sistemática no Ideb a partir do início da parceria.

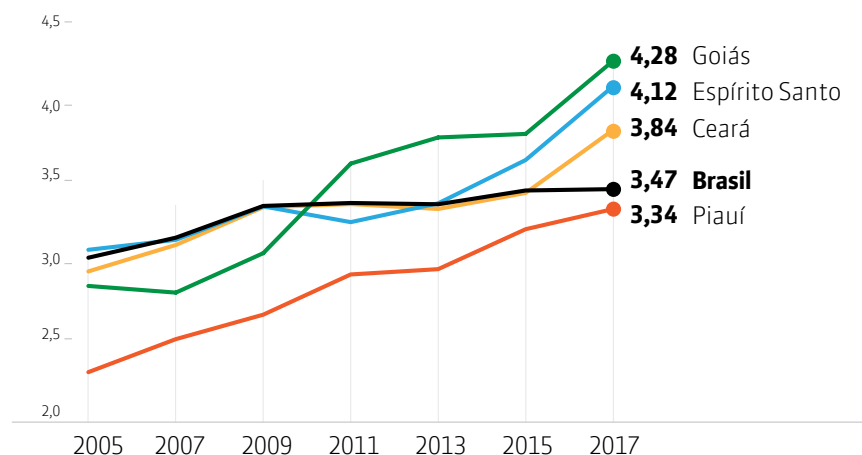
Para dois desses estados (Espírito Santo e Piauí), com avaliação de impacto ainda em andamento na terceira geração, o Instituto Unibanco fez um exercício que estimava a contribuição do programa na melhoria do Ideb. Os resultados indicam que cerca de metade dessa melhora total não teria acontecido sem o programa⁵⁰.

Vale notar ainda que, em dois estados onde a parceria é mais antiga – Goiás e Ceará –, o período entre 2015 a 2017 foi marcado por forte evolução, capturando a sua entrada na terceira geração, que se deu em 2016. A grande melhora no Ceará colocou o estado, pela primeira vez, entre as quatro primeiras posições no ranking de Ideb de ensino mé-

⁴⁹ Henriques, Carvalho e Barros, 2020.

⁵⁰ Para mais informações, consultar Henriques, Carvalho e Barros, 2020.

Evolução do Ideb dos estados



Ano de ingresso no Programa	Estado	2ª geração	3ª geração
	Ceará	2013	2016
	Espírito Santo	-	2015
	Goiás	2013	2016
	Piauí	2013	2015

Fonte: Elaboração própria com base nos dados do Inep

Gráfico 1

dio estadual em 2017⁵¹. Goiás conseguiu recuperar a primeira posição perdida em 2015⁵². O Espírito Santo, que ingressou no programa em 2015, passou da décima posição em 2013 para a quarta em 2015 e para a segunda em 2017. Entre 2015 e 2017, o Espírito Santo foi o estado com a segunda melhora mais significativa no Ideb⁵³. Os gestores desses estados consideram a parceria com o Instituto Unibanco como um importante elemento para atingimento desse resultado⁵⁴.

As novas metas de Ideb, embora ainda fossem ousadas, pareciam mais factíveis que as metas nas gerações anteriores. Em termos da meta global, o Ceará foi o único estado que atingiu o que havia sido estipulado na parceria com o Jovem de Futuro para 2017, embora todos os demais tenham alcançado mais de 90% da meta desse ano, um resultado

⁵¹ As cinco primeiras posições no ranking de Ideb de ensino médio da rede estadual foram ocupadas por Goiás, Espírito Santo, Pernambuco, Ceará e São Paulo.

⁵² Em 2013, Goiás estava na primeira posição e em 2015 ocupou a terceira, ficando atrás de São Paulo e Pernambuco.

⁵³ Alagoas foi o estado que mais melhorou o Ideb de ensino médio na rede estadual entre 2015 e 2017.

⁵⁴ Para mais informações consultar Henriques e Rocha, 2018; e Instituto Unibanco, boletim Aprendizagem em Foco, n. 49. Disponível em: <<https://www.institutounibanco.org.br/aprendizagem-em-foco/49/>>.

muito positivo⁵⁵. Olhando para as escolas, o percentual que atingiu as metas estipuladas para o período é um pouco menor do que o verificado na primeira geração para a maioria dos indicadores, porém maior do que na segunda.

Percentual de escolas que atingiram plenamente ou atingiram 70% ou mais das metas – terceira geração



Estados	% de escolas que atingiram a meta	% de escolas que atingiram 70% ou mais da meta
ES	38%	57%
GO	44%	53%
PI	38%	49%

Nota:
Meta - Ideb*, calculado por escola

Fonte: Elaboração própria

Tabela 4

Nos últimos anos, a implementação e o desenho do Jovem de Futuro continuaram sendo estudados, cada vez com mais rigor metodológico. Em 2020, em meio ao contexto da pandemia do novo coronavírus, o programa precisou se reinventar. A transformação está em curso, buscando responder aos novos desafios e incorporar as lições aprendidas até agora. A quarta geração começa a ser incubada.

Vimos que a corresponsabilização de todos com os desafios das escolas se concretizou de fato, mas ainda é preciso desenhar uma assessoria mais forte para secretarias e regionais, sobretudo com a crise trazida pela pandemia e a necessidade de implantar o ensino híbrido, que combina aulas presenciais e atividades remotas. As ações envolvem mudar rotinas e o trabalho dos vários departamentos, como infraestrutura, recursos humanos, orçamento etc. Atualmente, não há apoios administrativos setoriais no Jovem de Futuro. Por outro lado, estão em andamento muitas ações, programas e parcerias nos estados, e coordenar isso tudo não tem sido alvo dos investimentos primordiais do programa, que está dedicado a engajar todas as instâncias em um projeto coordenado de mudança, oferecendo-lhes ferramentas para operacionalizar o ciclo de melhora e investindo no fluxo de informações entre escolas, regionais e secretarias.

⁵⁵ O Espírito Santo alcançou 94% da meta estipulada, Goiás 91% e Piauí 93%. O Rio Grande do Norte ingressou em 2017 e Minas Gerais em 2020 e, portanto, ainda não têm disponível esse tipo de resultado.

Nas regionais, para além da organização do trabalho dos profissionais de apoio ao circuito de gestão nas escolas (ACGs ou supervisores), seria importante fortalecer ainda mais o trabalho pedagógico e de apoio administrativo às escolas, avaliando junto à secretaria, inclusive, a possibilidade de lhes dar mais autonomia, seja financeira ou para desenhar iniciativas.

Nas escolas, notamos ser fundamental ampliar o repertório de práticas dos gestores para que consigam incluir nos planos de ação iniciativas mais inovadoras e transformadoras. Também é preciso mais investimentos para apoiar o trabalho dos coordenadores pedagógicos (gestores) junto aos professores. De acordo com a literatura internacional⁵⁶, essas são as práticas de gestão com maior impacto potencial, e elas ainda não foram suficientemente exploradas no Jovem de Futuro.

Por fim, a experiência com a terceira geração vem apontando a necessidade de desenhar marcos de gestão para a educação que indiquem com clareza os resultados esperados das rotinas escolares, as atribuições principais de um gestor e as competências e habilidades requeridas para tanto. Dessa forma, será possível desenhar melhores programas de formação, articulando diversas iniciativas já existentes, assim como projetar um sistema de avaliação dos gestores que os ajude a avançar cada vez mais.

.....
⁵⁶ Alguns dos principais estudos que corroboram essa conclusão são: Leithwood et al., 2004; e Robinson, Lloyd e Rowe, 2008

CONCLUSÃO

Ao longo de 12 anos de existência, o programa Jovem de Futuro contribuiu para a melhora na aprendizagem dos estudantes, reduziu desigualdades de proficiência e elevou a conclusão da educação básica, tal como apresentado no primeiro volume desta trilogia⁵⁷. Esses efeitos positivos foram encontrados em redes com contextos diversos e em diferentes momentos. A persistência ou mesmo a ampliação dos impactos só foi possível porque o programa se adaptou aos novos desafios e foi aprimorado.


Um dos desafios enfrentados foi o aumento de escala. Como pode ser observado na Figura 12, de um projeto com atuação direta em escolas de ensino médio, o Jovem de Futuro passou a ser uma política de rede de ensino, com forte ampliação do papel do estado. A parceria com o MEC na segunda geração foi um passo importante em direção à sustentabilidade – ou seja, a manutenção das transformações nas escolas e secretarias, mesmo depois do término da parceria. E o mais virtuoso é que gestão é um trabalho de transformação permanente em direção a um resultado acordado e, portanto, traz um avanço institucional contínuo.

Foi na terceira geração que o Jovem de Futuro se consolidou como uma política da rede, voltada ao fortalecimento do compromisso de todos com o aprendizado, à permanência e à redução das desigualdades entre os estudantes. Secretaria, regionais de ensino e escolas passaram a adotar o circuito de gestão de forma sincronizada e com ciclos curtos, visando garantir coerência interna entre as ações das três instâncias. A busca por sustentabilidade levou à expansão do tempo de permanência da parceria de seis para oito anos, sendo que, nos dois últimos anos, a função do Instituto Unibanco passou a ser monitorar a mudança cultural e apoiar processos de inovação em gestão propostos pelo parceiro.

.....
⁵⁷ Henriques, Carvalho e Barros, 2020.

OBJETIVOS

Garantir aprendizagem, permanência e conclusão do Ensino Médio



COMO FUNCIONA

Programa de gestão
Ciclos de mudança, execução e monitoramento dos planos, com replanejamento das ações

Foco no pedagógico
Direciona esforços para melhoria do ensino e aprendizagem

Metas de desempenho
Melhora da aprendizagem e da aprovação, com redução de desigualdades

Grupo gestor
Atuação coletiva envolvendo diretor, coordenador pedagógico, professores e estudantes

Supervisores
Atuam no assessoramento, formação e apoio do grupo gestor, além de monitorar ações

Ações e recursos
De mobilização, formação, assessoria técnica, governança* e sistemas de informação



A PRIMEIRA GERAÇÃO

Instituto Unibanco atua diretamente nas escolas. O objetivo, mantido em todas as gerações do programa, é tornar a gestão mais focada na aprendizagem e na permanência dos alunos de ensino médio, com redução das desigualdades.

Um dos mecanismos propostos para incentivar a adesão era a transferência direta de recursos financeiros do Instituto Unibanco para cada unidade escolar.

O **ciclo de mudança**, implementado na escola, era de **três anos**.

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



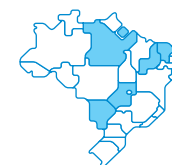
A SEGUNDA GERAÇÃO

Marca a mudança de um projeto em escolas para uma política da rede de ensino, implementada pela Secretaria de Educação, visando escala e sustentabilidade.

O estado passa a ter um papel central, disponibilizando supervisores e técnicos da Secretaria. O Instituto Unibanco forma, apoia e monitora a implementação. O incentivo financeiro agora é garantido pelo programa federal Ensino Médio Inovador (ProEMI).

O **ciclo de mudança**, implementado na escola, passa a ser **anual**.

2.166 escolas
em
5 estados
(CE, GO, MS, PA e PI)



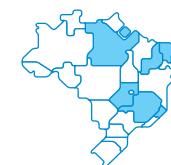
A TERCEIRA GERAÇÃO

Consolida a transformação do Programa numa política da rede de ensino.

É introduzida a **gestão para o avanço contínuo em educação**, que reforça o foco no estudante e na gestão pedagógica e o processo de aprendizagem pela prática. A atuação passa a ser sistêmica e a transferência financeira deixa de existir.

O **ciclo de mudança** implementado em escolas, regionais e no órgão central é reforçado e passa a ser **trimestral**.

3.549 escolas
em
7 estados
(ES, PI, GO, PA, CE, RN e MG)



A enorme capacidade do programa de se reinventar, atender aos novos desafios e superar lacunas foi uma grande conquista para todos os envolvidos. Mas o maior feito foi, sem dúvida, a transformação das redes, que, ao combinarem desenvolvimento profissional e institucional, avançaram continuamente a cada ano. E os resultados apareceram, tanto nos indicadores de desempenho acadêmico dos estudantes, como no desenvolvimento dos profissionais e no melhor funcionamento das escolas e secretaria. Portanto, vigora uma dupla sustentabilidade: uma que diz respeito à vida longa do programa e outra ligada ao avanço contínuo da educação. Essa dupla sustentabilidade depende de produção contínua de conhecimento científico e profissional, por meio de um processo que integra gestores e acadêmicos, empregando foco na resolução de problemas cotidianos, bem como na formulação e na testagem de hipóteses relevantes. Além dos gestores locais, estão envolvidos profissionais de três áreas do Instituto Unibanco (implementação de projeto, desenvolvimento de soluções e gestão do conhecimento) e um grupo permanente de acadêmicos das áreas de educação, ciência política e economia⁵⁸.

Os insights que vêm dessa aliança dependem de um arcabouço comum que orienta as contribuições. Esse norte é dado pelo modelo de mudança do programa. A cada hipótese refutada ou comprovada, o modelo deve se ajustar. O último livro desta trilogia apresentará o modelo de mudança por trás do Jovem de Futuro, o qual vem permitindo a integração de todos os olhares e descobertas. A realidade está em constante transformação e o conhecimento é acumulado em ciclos. Para o desenvolvimento profissional dos gestores, o ciclo relevante é o do circuito de gestão. Para o aprimoramento do programa, o ciclo se traduz nas gerações. Não há avanço sem conhecimento. Ciência, desenvolvimento profissional e transformação da realidade são indissociáveis.

Em todo esse processo, olhar para o passado e entender como chegamos até aqui é apenas um novo ponto de partida para o avanço contínuo de um programa que busca contribuir para que todo jovem tenha direito a uma educação pública de qualidade.

.....

⁵⁸ Em 2015, o Instituto Unibanco criou o Centro de Pesquisa Transdisciplinar em Educação (CPTE). Ele é composto por pesquisadores, gestores e profissionais do Instituto e tem como objetivo produzir e analisar evidências que levem ao aprimoramento das políticas públicas de educação. O foco de interesse é a gestão educacional, e a produção toma como base o Jovem de Futuro. Para mais informações, consultar: <<https://www.institutounibanco.org.br/iniciativas/producao-de-conhecimento/centro-de-conhecimento/>>.

ANEXO

Tabela 5 - Cobertura máxima atingida nos estados parceiros do Jovem de Futuro



Geração	Estados parceiros	Nº de escolas	Nº de matrículas	Cobertura de escolas (%)		Cobertura de matrículas (%)	
				por UF	Brasil	por UF	Brasil
Primeira Geração	MG	44	40.516	2	0,2	6	0,6
	RJ	30	32.494	3	0,2	8	0,5
	RS	46	26.911	4	0,2	8	0,4
	SP	77	48.222	2	0,4	3	0,7
	Total	197	148.143	2	1,0	5	2,2
Segunda Geração	CE	439	248.612	69	2,3	76	3,6
	GO	580	196.488	93	3,0	93	2,9
	MS	271	76.195	88	1,4	88	1,1
	PA	455	298.118	86	2,4	93	4,2
	PI	412	104.550	86	2,2	90	1,5
	Total	2.157	923.963	84	11,3	87	13,6
Terceira Geração	CE	649	321.325	98	3,3	99	5,1
	ES	235	83.236	82	1,2	90	1,3
	GO	545	177.474	82	2,8	90	2,8
	MG	1.287	400.069	55	6,5	62	6,4
	PA	203	106.580	33	1,0	33	1,6
	PI	455	94.084	89	2,3	87	1,5
	RN	137	47.315	46	0,7	49	0,8
Total	3.511	1.230.083	65	17,8	69	19,6	

Nota

1. A cobertura de escolas e matrículas atendidas por estado diz respeito, respectivamente, ao total de escolas e matrículas atendidas pelo JF sobre o total de escolas e matrículas de EM dos estados. No caso das duas primeiras gerações, foram adotadas as informações referentes ao último ano de atendimento e da terceira, 2019.

2. A cobertura de escolas e matrículas atendidas em relação ao total brasileiro diz respeito, respectivamente, ao total de escolas e matrículas atendidas pelo JF no estado sobre o total de escolas e matrículas de EM existentes no Brasil. No caso das duas primeiras gerações, foram adotadas as informações referentes ao último ano de atendimento e da terceira, 2019.

Fonte: Elaboração própria

BIBLIOGRAFIA

ANGRIST, J. D.; PISCHKE, J. *Mostly Harmless Econometrics: An Empiricist's Companion*. Princeton: Princeton University Press, 2008.

_____. et al. Vouchers for Private Schooling in Colombia: Evidence from a Randomized Natural Experiment. *American Economic Review*, Nashville, v. 92, n. 5, p. 1535-58, 2002.

_____.; BETTINGER, E.; KREMER, M. Long-Term Educational Consequences of Secondary School Vouchers: Evidence from Administrative Records in Colombia. *American Economic Review*, Nashville, v. 96, n. 3, p. 847-62, 2006.

BANERJEE, A. et al. Can Information Campaigns Raise Awareness and Local Participation in Primary Education?. *Economic and Political Weekly*, Mumbai, v. 42, n. 15, p. 1365-72, 2007.

BARROS, R. P. Desenho da avaliação de impacto do Projeto Jovem de Futuro. São Paulo: Instituto Unibanco, 2016.

_____. et al. O impacto do Projeto Jovem de Futuro sobre a aprendizagem em escolas públicas. São Paulo: Instituto Unibanco, 2016.

_____. et al. Assessment of the Impact of the Jovem de Futuro Program on Learning. Nova York: The World Bank, 2018.

_____.; FRANCO, S. *Relatório metodológico: processo de aleatorização da avaliação de impacto do Jovem de Futuro*. São Paulo: Instituto Unibanco, 2018. Disponível em: <https://cedoc.observatoriodeeducacao.org.br/item/?cod=123456789_5232>. Acesso em: 2 maio 2020.

BLOOM, N. et al. Does Management Matter? Evidence from India. *The Quarterly Journal of Economics*, Cambridge, v. 128, n. 1, p. 1-51, 2013.

BLOOM, N.; LEMOS, R.; SADUN, R.; VAN REENEN, J. Does Management Matter in Schools?. *The Economic Journal*, Londres, v. 125, n. 584, p. 647-74, 2015.

BLUNDELL, R.; BOZIO, A.; LAROQUE, G. Extensive and Intensive Margins of Labour Supply: Work and Working Hours in the US, the UK and France. *Fiscal Studies*, Londres, v. 34, n. 1, p. 1-29, 2013.

BRANDÃO, D.; RIBEIRO, A. Teoria de mudança, 2017. Disponível em: <<http://move.social/teoria-de-mudanca/>>. Acesso em: 2 maio 2020.

BRASIL. INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA). *Avaliação de políticas públicas: guia prático de análise ex ante*. v. 1. Brasília: Ipea, 2018a.

_____. *Avaliação de políticas públicas: guia prático de análise ex post*. v. 2. Brasília: Ipea, 2018b.

BRASIL. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Ideb. Disponível em: <<http://inep.gov.br/web/guest/ideb>>. Acesso em: 2 maio 2020.

_____. Matrizes e escalas. Disponível em: <<http://provabrasil.inep.gov.br/escalas-de-proficiencia>>. Acesso em: 2 maio 2020.

_____. Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), 2017. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb/resultados>>. Acesso em: 2 maio 2020.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). Plano Nacional de Educação, 2014. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>>. Acesso em: 2 maio 2020.

DOBBIE, W.; FRYER, R. G. Getting Beneath the Veil of Effective Schools: Evidence from New York City. *The American Economic Journal: Applied Economics*, Santa Clara, v. 5, n. 4, p. 28-60, 2013.

DUFLO, E.; DUPAS, P.; KREMER, M. School Governance, Teacher Incentives, and Pupil-Teacher Ratios: Experimental Evidence from Kenyan Primary Schools. *Journal of Public Economics*, Amsterdã, v. 123, p. 92-110, 2015.

_____. Peer Effects, Teacher Incentives, and the Impact of Tracking: Evidence from a Randomized Evaluation in Kenya. *American Economic Review*, Nashville, v. 101, n. 5, p. 1739-74, 2011.

DUNCAN, G. J.; MAGNUSON, K. Investing in Preschool Programs. *The Journal of Economic Perspectives*, Nashville, v. 27, n. 2, p. 109-32, 2013.

FIRPO, S. P.; SILVEIRA, P. B. V.; MARTINS, C. C.; *Relatório de resultados: o papel do supervisor do Jovem de Futuro no Estado do Espírito Santo*. São Paulo: Instituto Unibanco, 2019.

FLESSA, J.; BRAMWELL, D.; FERNÁNDEZ, M.; WEINSTEIN, J. School Leadership in Latin America 2000-2016. *Educational Management Administration & Leadership*, Londres, v. 46, n. 2, p. 182-206, 2018.

FULLAN, M. Large-Scale Reform Comes of Age. *Journal of Educational Change*, Dordrecht, n. 10, p. 101-13, 2009.

FRYER, R. G. Injecting Charter School Best Practices in to Traditional Public Schools: Evidence from Field Experiments. *The Quarterly Journal of Economics*, Cambridge, v. 129, n. 3, p. 1355-1407, 2014.

_____. Management and Student Achievement: Evidence from a Randomized Field Experiment. *NBER Working Papers*, Cambridge, n. 23437, 2017. Disponível em: <<https://www.nber.org/papers/w23437>>. Acesso em: 2 maio 2020.

GERTLER, P. J. et al. *Impact Evaluation in Practice*. Nova York: The World Bank, 2016.

HENRIQUES, R.; CARVALHO, M.; BARROS, R. P. Avaliação de impacto em educação: a experiência exitosa do programa Jovem de Futuro em parceria com o poder público, 2020.

HENRIQUES, R. M. S.; ROCHA, H. C. Ensino médio no Espírito Santo: juventudes e garantia do direito à aprendizagem. In: HARTUNG, P. (org.). *Espírito Santo: como o governo capixaba enfrentou a crise, reconquistou o equilíbrio fiscal e inovou em políticas sociais*. Vitória: Governo do Espírito Santo, 2018.

HERMAN, R. et al. *Turning Around Chronically Low-Performing Schools: A Practice Guide* (NCEE 2008-4020). Washington: National Center for Education Evaluation and Regional Assistance; Institute of Education Sciences, 2008.

HILL, C. J. et al. Empirical Benchmarks for Interpreting Effect Sizes in Research. *Child Development Perspectives*, Chicago, v. 2, n. 3, p. 172-77, 2008.

INSTITUTO UNIBANCO. Relatórios de atividades: 2003 a 2017. Disponíveis em: <<https://www.institutounibanco.org.br/relatoriodeatividades/>>. Acesso em: 2 maio 2020.

_____. *Projeto Jovem de Futuro*, 2010.

_____. *Ensino Médio Inovador e Jovem de Futuro: por uma escola mais participativa, eficiente, criativa e transformadora*, 2013.

_____. *O Plano em Ação: circuito de gestão contínuo, integrado e com foco nos resultados de aprendizagem*, 2014.

_____. Sumário executivo sobre a memória e história do Projeto Jovem de Futuro, 2015.

_____. *Jovem de Futuro: conceitos, ações e teoria da mudança*, 2020 (no prelo).

LEITHWOOD, K. et al. *How Leadership Influences Student Learning*. Minneapolis; Toronto: Center for Applied Research and Educational Improvement; Ontario Institute for Studies in Education, 2004.

MACHADO, M. A. M. Desafios a serem enfrentados na capacitação de Gestores Escolares. *Em Aberto*, Brasília, v. 17, n. 72, p. 97-112, fev.-jun. 2000.

MURICI, I.; CHAVES, N. *Gestão para resultados na educação*. Nova Lima: Falconi, 2016.

OLIVEIRA, J. F.; FONSECA, M.; TOSCHI, M. S. O programa Fundescola: concepções, objetivos, componentes e abrangência – a perspectiva de melhoria da gestão do sistema e das escolas públicas. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 90, p. 127-47, 2005.

ORTEGÓN, E.; PACHECO, J. F.; PRIETO, A. *Metodología del marco lógico para la planificación, el seguimiento y la evaluación de proyectos y programas*. Santiago: Cepal, 2015.

PEREIRA, M. S. A utilização da matriz lógica em projetos sociais. *Pesquisas e Práticas Psicossociais*, São João del-Rei, v. 10, n. 2, p. 327-39, 2015.

PINK, D. H. *Drive: The Surprising Truth about what Motivates Us*. Nova York: Riverhead, 2011.

RITCHHART, R. et al. Thinking Routines: Establishing Patterns of Thinking in the Classroom. *AERA Conference*, São Francisco, 2006.

ROBINSON, V. M. J.; LLOYD, C. A.; ROWE, K. J. The Impact of Leadership on Student Outcomes: An Analysis of the Differential Effects of Leadership Types. *Educational Administration Quarterly*, Columbus, v. 44, n. 5, p. 635-74, 2008.

ROGERS, P. Theory of Change. *Methodological Briefs UNICEF. Impact Evaluation*, n. 2, Florença, 2014.

TAPLIN, D. H. et al. Theory of Change. *Technical Papers ActKnowledge*, Nova York, 2013.

_____; CLARK, H. Theory of Change Basics: A Primer on Theory of Change. *Technical Papers ActKnowledge*, Nova York, 2012.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. Cenários da educação. Disponível em: <<https://www.todospelaeducacao.org.br/pag/cenarios-da-educacao>>. Acesso em: 2 maio 2020.

WEINSTEIN, J.; HERNÁNDEZ, M. Birth Pains: Emerging School Leadership Policies in Eight School Systems of Latin America. *International Journal of Leadership in Education: Theory and Practice*, Londres, v. 19, n. 3, p. 241-63, 2016.

WILSON, D. Three Phases of Learning: *Learning in, from and for Action. Learning Innovations Laboratory Insights*. Cambridge: Harvard Graduate School of Education, 2009.



Este livro – o segundo da trilogia sobre o impacto, a história e o conceito do programa Jovem de Futuro – detalha a trajetória de um projeto piloto, implementado diretamente em 197 escolas, que ganhou escala e se tornou uma política de rede, tendo alcançado até 2020 4.718 estabelecimentos públicos de ensino médio em onze estados, de todas as regiões do Brasil.

Ao longo desse processo, o Jovem de Futuro foi constantemente aperfeiçoado na parceria público-privada com os gestores das redes estaduais de educação, gerando resultados positivos de aprendizagem, permanência de estudantes no ensino médio e diminuição da desigualdade.

Olhar para o passado e entender como chegamos até aqui é apenas um novo ponto de partida para o avanço contínuo de um programa movido pela ambição de que todo jovem tenha direito a uma educação pública de qualidade.



9 786586 069976