

RELATÓRIO DE PESQUISA

Avaliação responsiva em transformações profundas: o caso do programa Jovem de Futuro

■ **autores:** Telma Vinha // Cesar Augusto Amaral Nunes // Warley G. Correa // Soraia Campos



INSTITUTO UNIBANCO

Relatório de pesquisa – Avaliação responsiva em transformações profundas: o caso do programa Jovem de Futuro

Autores: Telma Vinha // Cesar Augusto Amaral Nunes //
Warley G. Correa // Soraia Campos

ISBN 978-85-60154-10-4

RESUMO

O presente estudo de avaliação responsiva pretendeu identificar mudanças, avanços e dificuldades decorrentes da implantação do programa Jovem de Futuro (JF) nas escolas, considerando para isso a perspectiva dos gestores, suas percepções sobre as ações desenvolvidas, assim como suas contribuições para o aperfeiçoamento do programa. Pretendeu também analisar a relação entre o desenvolvimento do JF com os contextos das escolas e os perfis dos gestores. Por meio de um programa de gestão das escolas, das diretorias regionais e das secretarias de Educação com duração de oito anos e três fases, o Jovem de Futuro visa a melhoria dos resultados de aprendizagem dos alunos do Ensino Médio. A avaliação responsiva ocorreu no período de 18 meses iniciais do programa que se refere à metade da 1ª fase, a implementação do Circuito de Gestão. Os participantes desta pesquisa foram 31 gestores de escolas estaduais do Rio Grande do Norte que aplicam o JF em suas instituições. A responsiva é uma avaliação qualitativa de programa que envolve a pesquisa-ação, em que os participantes são auxiliados a realizar suas próprias avaliações e as descobertas são utilizadas para melhorar a compreensão, decisões e ações nos diversos níveis. Nesse processo, foi utilizado um ambiente colaborativo on-line, o Knowledge Forum (KF), em que os gestores compartilharam narrativas sobre os avanços, as dificuldades, as estratégias, as condições e as contribuições do e para o programa. Também foram realizados encontros presenciais a cada 60 dias, em média, em que se discutiram a síntese das informações relatadas, as propostas apresentadas e a implantação do programa em suas escolas. A base de dados foi formada pelas diversas narrativas e comentários extraídos do KF, pelos registros orais feitos nos encontros presenciais e pelas informações e documentos inseridos pelas escolas e pelos supervisores no Sistema de Gestão de Projetos (SGP). A análise qualitativa foi realizada por triangulação, buscando evidências para os três indicadores inter-relacionados que permitiram compreender melhor o processo de transformação e o grau de intensidade: o alinhamento da escola com as ações propostas pelo programa; o engajamento coletivo, decorrente do envolvimento e da participação dos integrantes da instituição; e

ABSTRACT

This responsive assessment study aimed to identify changes, advances and difficulties resulting from the implementation of the Jovem de Futuro (JF) program in schools, considering the managers' perspective, their perceptions of the actions developed, as well as their contributions to the improvement of the program. It also intended to analyze the relationship between the development of the JF with the context of schools and with the profiles of managers. Through a management program for schools, regional offices and education departments lasting eight years and three phases, Jovem de Futuro aims to improve learning outcomes of high school students. The responsive assessment took place during the initial 18 months of the program, which refers to the half of the first phase, the implementation of the Management Circuit. The participants in this research were 31 managers of state schools in Rio Grande do Norte who receive JF in their institutions. The responsive assessment is a qualitative evaluation of a program that involves action research in which participants are helped to carry out their own evaluations, and the results are used to improve understanding, decisions and actions in different levels. In this process, an online collaborative environment (Knowledge Forum - KF) was used, in which managers shared narratives about the progress, difficulties, strategies, conditions and contributions to and from the program. Face-to-face meetings were also held every 60 days on average, in which the synthesis of the reported information, the proposals presented and the implementation of the program in their schools were discussed. The database was composed of the various narratives and comments extracted from the KF, of the oral records made in the face-to-face meetings and also of the information and documents inserted by the schools and supervisors in the Project Management System (SGP). The qualitative analysis was performed by triangulation, looking for evidence for the three interrelated indicators that allowed a better understanding of the transformation process and the degree of intensity: the alignment of the school with the actions proposed by the program; collective engagement, resulting from the involvement and participation of the institution's

Continua ▼

o posicionamento crítico com que implementam, adaptam e avaliam o programa. O conjunto de evidências e informações resultou em um estudo de caso de cada unidade escolar. A partir desses indicadores, as escolas foram classificadas em três diferentes grupos, ficando quase um terço em cada grupo: trajetória de progressão acentuada, trajetória de progressão restrita e trajetória sem progressão. A forma como o gestor implantou o programa em cada grupo de escolas difere, sendo que, no segundo, houve uma execução mais mecânica e irregular, e, no terceiro, aconteceu um menor número de ações relacionadas ao JF, ocorrendo muito pouco avanço. A avaliação responsiva mostrou que o programa atingiu seus objetivos principalmente para um perfil de gestores que demonstra maior autonomia, iniciativa, flexibilidade e adesão ao programa e capacidade de engajamento dos demais integrantes da escola. Apesar de o JF ser o mesmo para todas as escolas, os gestores o assimilam e desenvolvem-no de forma bastante diferenciada. Em vista disso, recomenda-se que o programa tenha ações formativas e de apoio aos gestores também diferenciados. Sugere-se também a incorporação pelas secretarias de Educação dos princípios e estratégias elementares dessa forma de avaliação, como a escuta e a responsividade contínuas, assim como o acompanhamento dos indicadores propostos (como parte do programa Jovem de Futuro).

PALAVRAS-CHAVE: avaliação de programas, Avaliação responsiva, Circuito de gestão, Programa Jovem de Futuro.

members; and the critical positioning with which they implement, adapt and evaluate the program. The set of evidence and information resulted in a case study for each school unit. Based on these indicators, schools were classified into three different groups, with almost one third in each group: markedly progressing trajectory, restricted progression trajectory and trajectory without progression. The way in which the manager implemented the program in each group of schools differs: in the second group, there was a more mechanical and irregular execution, while in the third group, there was a smaller number of actions related to the Jovem de Futuro, with very little progress. The responsive evaluation showed that the program achieved its objectives mainly for a profile of managers that demonstrates greater autonomy, initiative, flexibility and adherence to the program and the capacity of engagement of the other members of the school. Although the JF is the same program for all schools, the managers assimilate it and develop it in very different ways. Therefore, it is recommended that the program develops training and support actions for different managers. It is also suggested that the education departments incorporate the elementary principles and strategies of this form of assessment, such as continuous listening and responsiveness, as well as monitoring the proposed indicators (as part of the Jovem de Futuro program).

KEYWORDS: Program evaluation, Responsive assessment, Management circuit, Jovem de Futuro.

SUMÁRIO

Resumo	3	3. Resultados	28
1. Transformações profundas	6	3.1 Trajetória de progressão acentuada	30
1.1 A avaliação responsiva	7	3.2 Trajetória de progressão restrita	32
1.2 Aperfeiçoamento da avaliação responsiva: o uso de rubrica, da tecnologia no envolvimento de uma comunidade de compartilhamento on-line e do acompanhamento contínuo de um grupo de beneficiários	8	3.3 Considerações sobre os grupos com trajetórias de progressão acentuada e restrita	34
1.3 O programa Jovem de Futuro	12	3.4 Trajetória sem progressão	35
2. Os procedimentos metodológicos da avaliação responsiva no programa jovem de futuro	14	3.5 As escolas prioritárias	37
2.1 Objetivos	14	3.6 Considerações gerais	38
2.2 Desenho da avaliação responsiva para investigar a transformação sistêmica esperada no Jovem de Futuro	14	4. Considerações finais	41
2.3 A coleta de evidências de forma integrada ao Circuito de Gestão	18	Referências	43
2.4 Participantes	19	Apêndices	44
2.5 Síntese dos procedimentos	20		
2.6 Detalhamento	20		
2.7 Procedimentos de análise dos dados	21		

1. Transformações profundas

Podemos dizer que uma transformação é profunda quando novas práticas são incorporadas a ponto de gerar novos hábitos; quando essa nova forma de realizar as práticas acontece sem a necessidade de muita reflexão; quando passa a ser esperado pela maioria dos envolvidos que tais práticas sejam realizadas dessa maneira diferente. Num sistema educacional, cada categoria profissional tem o seu conjunto de práticas: gestores, professores, coordenadores, diretores regionais, etc. As práticas de um dependem das de outros e as afetam. Cada uma dessas categorias desempenha funções específicas e acaba por desenvolver uma linguagem própria para a interação entre pares – surgem jargões, significados são subentendidos, e uma valoração informal sobre o que é bom, o que dá certo, aparece como regulação do grupo ou da comunidade de prática. As mudanças profundas podem acontecer numa escala de tempo dilatada, de forma natural, como reação e interação com o resto da sociedade, ou podem ser induzidas intencionalmente por meio de um programa ou uma política (DONNOVAN, 2014).

Novos hábitos acabam por gerar novas estruturas. Podemos citar um exemplo para ilustrar: as práticas de pesquisa escolar foram se modificando e incorporando cada vez mais buscas on-line. Isso acarretou uma enorme diminuição no uso de enciclopédias em papel, uma resignificação do espaço das bibliotecas, a facilitação de acesso a partir de computadores e celulares, a incorporação de novos significados e linguagens para, por exemplo, verificar se a fonte é confiável, se os algoritmos de filtro de busca contêm vieses, se as informações são lidas ou apenas recortadas e coladas, etc. Essa relação é dinâmica: novos hábitos geram novas estruturas e, ao mesmo tempo, dependem delas para que sejam viabilizados a ponto de se tornar hábitos.

A transformação profunda ocorrerá se as próprias comunidades de prática reconhecerem e valorarem positivamente essas novas práticas e estruturas. Mesmo que existam intenções claras no processo de indução proporcionado por um programa ou política, é a interação entre os membros da comunidade que vai permitir a “avaliação informal”, a experimentação e a adaptação das práticas sugeridas. Essas práticas incorporadas, modificadas, disseminadas internamente, é que levam a novos hábitos, na maioria das vezes diferentes daqueles pretendidos por quem desenhou o programa ou a política.

Desse pequeno preâmbulo depreendem-se alguns dos motivos da dificuldade em tornar escaláveis

programas-piloto. Tais programas, com suas amostras controladas, nem sempre passam pelo crivo da comunidade de prática. Não é dada e sustentada uma autonomia para a criação de hábitos legítimos, emergentes, da própria comunidade. No mundo real “pós-piloto”, as práticas sugeridas serão criticadas, modificadas, abandonadas, e as estruturas criadas no momento do piloto podem mostrar-se insuficientes ou rígidas. Um movimento crescente, o *Design-Based Implementation Research* (Pesquisa sobre a Implementação Apoiada no Design), propõe incorporar no desenho do programa a capacidade de pesquisar se as estruturas criadas estão sendo adequadas, se a incorporação da linguagem e das práticas está acontecendo e, se não estiver, permitir que o próprio programa se modifique. São desenhos nos quais a implementação é monitorada e flexível, a avaliação é constante e busca saber se o programa está funcionando, para quem e em que contextos (FISHMAN et al., 2013).

Apesar das especificidades de cada cargo e caracterização de diferentes comunidades de prática, as funções dos gestores, professores, coordenadores, supervisores, diretores regionais, etc. são inter-relacionadas. Uma transformação profunda acaba por afetar as relações entre esses atores e também os papéis, expectativas e ações de estudantes e famílias. Um programa que intencionalmente induz uma transformação nesse nível de profundidade precisa ser pensado como tendo uma agenda de transformação social. Alguns dos métodos mais eficazes para avaliar programas com agenda social são: avaliação responsiva (ou centrada no beneficiário); avaliação construtivista; avaliação deliberativa democrática; e avaliação focada no uso (STUFFLEBEAM, 2001).

São esses métodos de avaliação de programas com agenda social que, potencialmente, permitem saber se as ações de indução para colocar em prática uma política ou programa promoveram a sustentabilidade, se os apoios e ações podem ser descontinuados e se as estruturas e hábitos não retrocederão aos estágios anteriores. As perguntas de avaliação pertinentes nesse caso são: as estruturas, linguagens e práticas criadas e sugeridas pelo programa fizeram sentido para os atores das diversas comunidades envolvidas? O programa foi implementado conforme o desenho original ou ocorreram modificações nas estruturas e práticas? Quais? Com que grau de êxito? É possível identificar hábitos que demonstrem que o programa atingiu certo grau de sustentabilidade?

Uma maneira de pensar e avaliar essa transformação sistêmica e sustentável é considerar que o novo conjunto de expectativas e as novas maneiras de agir e interagir caracterizam uma nova cultura.

Cultura é um termo difícil de definir porque grupos culturais são sempre heterogêneos internamente e contêm indivíduos que aderem a um conjunto de práticas e crenças diferentes. Além disso, as crenças e práticas centrais que são mais tipicamente associadas com um dado grupo também estão constantemente mudando e evoluindo com o passar do tempo. Entretanto, podemos estabelecer distinções entre aspectos materiais, sociais e subjetivos da cultura, ou seja, entre os artefatos materiais que são comumente utilizados pelos membros de um grupo cultural (por exemplo, ferramentas, comidas, vestuário, etc.), as instituições sociais do grupo (por exemplo, a linguagem, as convenções comunicativas, o folclore, a religião, etc.) e as crenças, valores, discursos e práticas que os membros do grupo comumente usam como referência para pensar e se relacionar com o mundo. A cultura é composta desses três aspectos, consistindo em uma rede de recursos materiais, sociais e subjetivos. O conjunto completo de recursos culturais é distribuído por todo o grupo, mas cada membro individual do grupo usa apenas um subconjunto do conjunto cultural completo de recursos que é potencialmente disponível a ele (BARRETT et al., 2014).

Podemos considerar que cada rede de ensino, cada escola e cada família tem a sua cultura. No entanto, elas se sobrepõem e estão constantemente se transformando. Um programa de intervenção no nível de rede de ensino – município ou estado – deve ser considerado como um potencial transformador de cultura nesse nível. Ações pontuais não têm o poder de gerar transformações que sejam sistêmicas e duradouras. Quanto mais profunda a transformação, maior o número de pessoas e papéis envolvidos, maior o número de ações necessárias, maior a necessidade de coordenação entre as ações e maior a necessidade de apoio e tempo para que essa transformação seja incorporada e consolidada como nova cultura.

A implantação de um programa é tão sensível quanto o desenho do próprio programa (FISHMAN et al., 2013; SABELLI; DEDE, 2013; BAXTER, 2017; SANNINO; ENGESTRÖM; LEMOS, 2016). Saber se um grupo ou comunidade está maduro para andar de forma autônoma após a introdução do programa é uma questão que só pode ser respondida se o próprio processo de implementação puder ser colocado sob análise, avaliado, não em função apenas da obtenção de resultados, mas também da transformação de cultura gerada pelo programa. Quanto maior a escala de intervenção, maior o número de grupos ou comunidades impactadas, maior a complexidade nos processos de implementação e maior a necessidade de avaliação que considere os diferentes contextos e processos de mudança de cultura.

Programas de intervenção que duram mais tempo em determinados locais, que se utilizam de ações distintas em diferentes contextos e que se contentam com resultados diferentes em diversos lugares

reconhecem a complexidade das transformações de cultura e, além das tradicionais, importantes e complementares avaliações experimentais ou quase-experimentais de impacto, incorporam também avaliações mais sistêmicas, que consideram os públicos e os contextos. As avaliações de impacto mostram “o que está funcionando”. As avaliações mais sistêmicas apontam “para quem e em que contextos” e muitas vezes misturam-se com o próprio processo de implementação dos programas (FISHMAN et al. 2013; NUNES; VINHA, 2016; DONNOVAN, 2014; PENUEL; GALLAGHER, 2017).

1.1 A avaliação responsiva

A implementação e a avaliação de programas em situações sociais ricas e complexas devem levar em conta os diferentes contextos e permitir que cada grupo social parta daquilo que tem e sabe, além de construir, com apoio do programa, o caminho mais apropriado considerando a sua realidade. Destacamos aqui uma nova versão da avaliação responsiva ou centrada no beneficiário (*client-centered studies*), de caráter inovador. Essa forma de avaliação foi originalmente elaborada na década de 1970 por Robert Stake, diretor do Center for Instructional Research and Curriculum Evaluation (CIRCE), da Universidade de Illinois. Para o autor, a avaliação responsiva “é uma busca e documentação da qualidade do programa. Ela é criteriosa tanto nas medidas quanto na interpretação” (STAKE, 2004, p.89). Nela o avaliador trabalha com e para o suporte de um grupo diverso de beneficiários, que inclui, por exemplo, os próprios professores e gestores que participam de um programa. Tais profissionais apoiam, administram, desenvolvem e operam o programa, procurando o avaliador para aconselhamento e esclarecimentos na compreensão, no julgamento e na melhoria do programa. Nesse sentido, o avaliador precisa interagir continuamente e responder às necessidades e questões avaliativas dos beneficiários, bem como dos criadores e mantenedores do programa.

A avaliação responsiva aproveita tanto o ponto de vista dos envolvidos (alunos, professores, gestores no nível da escola e da secretaria) como o de especialistas para caracterizar, investigar e julgar o programa. Nesse método, os beneficiários são também os que mais ganham e aprendem com a avaliação.

A autonomia é valorizada, e as pessoas envolvidas no programa são ajudadas tanto a avaliá-lo quanto a usar a avaliação para melhoria do programa em si ou de sua implementação local. Um aspecto relevante da avaliação centrada nos beneficiários é que ela envolve um processo de pesquisa-ação no qual as pessoas que desenham, implementam e usam o programa são ajudadas a conduzir suas próprias investigações e a usar esses resultados para melho-

rar sua compreensão, suas decisões e suas ações. Ela é respeitosa e democrática, porque considera e valida as ações da escola, dos professores, dos gestores e dos transformadores na promoção das constantes reflexões, melhorias e comunicações necessárias.

Seguindo os princípios de implementação flexível e participação democrática, os diversos beneficiários do programa podem ter percepções e mesmo objetivos diferentes daqueles desenhados pelos idealizadores do projeto. Podem, por exemplo, esperar e querer que as modificações no ambiente de aprendizagem (nos diversos contextos) sejam diferentes daquelas esperadas pelos idealizadores; podem acreditar que as etapas para implementar o programa sejam distintas daquelas imaginadas pelos que o elaboraram; podem ter expectativas de resultados diversos daqueles almejados pelos criadores. As diferenças ilustram pontos de partida distintos, complexidades não previstas e mesmo concepções e valores destoantes entre os diversos atores e a proposta contida no programa. Compreender e conviver com essas diferenças e gradualmente coordenar perspectivas para que haja maior convergência de visão, interesses e expectativas depende de abertura e adaptação, tanto por parte de quem desenha e implementa o programa como de quem o recebe. A avaliação responsiva tem por objetivo fazer essa mediação reflexiva. Nesse sentido, no processo de avaliação são coletados e comparados:

- os contextos (ideais versus esperados pelos diversos atores e observados nas diversas localidades);
- os processos (ideais versus esperados pelos diversos atores e observados nas diversas localidades);
- os resultados (idealizados versus esperados pelos diversos atores e observados nas diversas localidades).

Um dos instrumentos usados nesse processo são as narrativas, uma ferramenta valiosa e capaz de contribuir para a compreensão e o acompanhamento de um programa educacional e da mudança na cultura da escola. Stake (2004, p.248) destaca que “os relatos narrativos facilitam a experiência subjetiva, sem negligenciar muito a descrição formal e a inferência probatória”. Analisando os relatos narrativos, Warschauer (2001, p.190) reflete: “a escrita da experiência, quando é lida pelos outros, leva-nos a sair de nós mesmos para sermos capazes de partilhar os pensamentos, provocando passagem do implícito para o explícito.”

Contudo, é preciso ter alguns cuidados no emprego da avaliação responsiva. Para Stufflebeam (2001), uma “grande fraqueza” é a vulnerabilidade dessa

abordagem em relação à credibilidade externa, uma vez que os participantes que desenvolvem o programa de fato têm um controle considerável sobre a avaliação de seu trabalho. Uma outra ressalva necessária é que, por atuar muito próximos às partes interessadas, os avaliadores podem perder sua independência. O autor alerta também que essa abordagem pode não ser muito favorável em relatar a tempo conclusões claras, de forma a contribuir para tomada de decisões ou para indicação de responsabilidades. Além disso, em vez de conduzir a conclusões ou fechamentos, pelo fato de trazer perspectivas diferentes e, não raro, opostas, tal abordagem pode gerar adversidade, certa confusão e relações contenciosas entre as partes interessadas. É preciso ainda cautela para não se perder de forma improdutiva devido à enorme quantidade de dados e às inúmeras possibilidades de interpretações. Cada um desses pontos será considerado a seguir na versão ampliada da avaliação responsiva pelo uso da tecnologia, com a introdução de narrativas em um ambiente colaborativo on-line.

1.2 Aperfeiçoamento da avaliação responsiva: o uso de rubrica, da tecnologia no envolvimento de uma comunidade de compartilhamento on-line e do acompanhamento contínuo de um grupo de beneficiários

Existem algumas grandes vantagens em retomar nos dias de hoje a avaliação responsiva de Stake, minimizando as dificuldades relatadas acima e avançando significativamente no seu impacto. Os métodos e instrumentos usados na avaliação centrada no beneficiário permitem uma coleta abundante de dados, abrangendo estudos de caso, observações, estudos amostrais, relatos, histórias, narrativas, etc. Todos esses métodos consomem muito tempo na coleta e análise e impõem sérias limitações econômicas ao alcance da avaliação. O emprego de tecnologia no processo de registro de narrativas e compartilhamento pode contribuir para minimizar esses problemas. A avaliação proposta neste estudo é inspirada na responsiva, contudo, atualizada e ampliada.

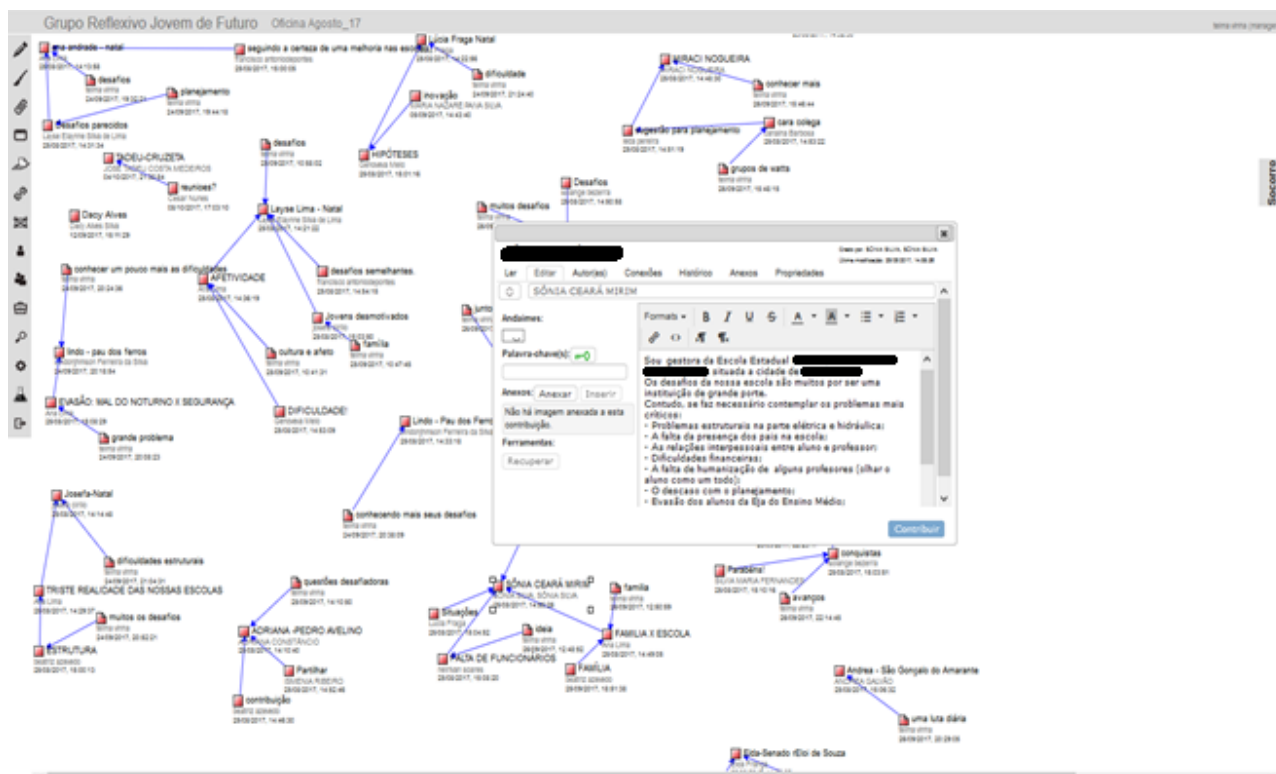
Uma estratégia eficiente para o registro e compartilhamento das narrativas dos participantes é o uso de um ambiente colaborativo on-line. Esse recurso, quando escolhido e configurado de maneira adequada, possibilita a comunicação direta entre os envolvidos e permite que todos visualizem perspectivas, estratégias, processos e reflexões contidos nas narrativas, relatem contribuições e sugestões para o programa, além de realizar “conexões” entre as narrativas. A tecnologia é usada como ferramenta importante nesse processo de registro, pois facilita a análise e a avaliação das evidências trazidas nos relatos. Assim, o processo de obtenção dos vários pontos de vista e do envolvimento dos diversos

atores atuando de forma colaborativa para investir o próprio programa é potencializado com o uso da tecnologia. Essa talvez seja a principal diferença em relação à abordagem tradicional da avaliação responsiva. Na versão tradicional, o avaliador externo interage constantemente com os beneficiários, precisa conquistar uma posição de autoridade reconhecida pelo grupo e contribui para que as intenções do programa sejam compreendidas por todos os envolvidos. No caso da responsiva ampliada pela tecnologia, conforme desenhado neste estudo, as interações entre os diversos envolvidos têm o papel de provocar reflexões, questionamentos e aprendizado mútuo que incide diretamente na

compreensão sobre o programa, ao mesmo tempo que provê, de forma natural e pouco invasiva, informações relevantes para a avaliação do programa.

Atualmente, existem ferramentas notáveis para estimular a construção coletiva do conhecimento de maneira compartilhada e efetiva. Um deles é o Knowledge Forum (KF)¹, concebido por Carl Bereiter e Marlene Scardamalia, da Universidade de Toronto. Esses pesquisadores vêm, desde a década de 1980, utilizando tais ambientes colaborativos para alavancar e viabilizar esse processo (BEREITER; SCARDAMALIA, 2003).

Figura 1 – Narrativas e interações no ambiente virtual Knowledge Forum



Fonte: Knowledge Forum. Disponível em: <<https://kf6.ikit.org/>>.

Outro aperfeiçoamento utilizado nesse processo ampliado de avaliação responsiva, que contribui para minimizar julgamentos e comentários subjetivos e aumentar o alinhamento dos vários atores frente às intenções do projeto, é a introdução de uma rubrica de avaliação, validada com os participantes e utilizada para favorecer a reflexão e análise sobre suas intervenções.

A rubrica, na perspectiva por nós adotada, é um esquema explícito de informações qualitativas que variam ao longo de um contínuo e promovem o pensamento e a aprendizagem em determinados conhecimentos ou competências (esses são os critérios da rubrica, linhas que compõem uma tabela). Para tanto, esse tipo de rubrica normalmente está associado a um processo de autoavaliação.

¹ O Knowledge Forum (KF) foi idealizado para ser um ambiente de construção coletiva de ideias. É acessado via browser e permite o upload de objetos de aprendizagem (roteiros, imagens, filmes, etc.). Disponível em: <<https://kf6.ikit.org/>>.

A rubrica é uma declaração da qualidade esperada em determinado conhecimento ou competência ao realizar uma atividade, ao participar de um processo ou ao elaborar algum produto. A qualidade em geral é descrita em quatro níveis (são as colunas da tabela). O primeiro conecta-se com um pensar e agir existente no grupo, apresentado por algumas pessoas, mas ainda incipiente ou insuficiente. A descrição desse nível é importante por reconhecer a realidade e explicitá-la sem camuflagem ou “vista grossa”. O nível mais alto é a declaração de metas, de objetivos, de manifestação de pensamento ou ação alinhados com o que é esperado. Os níveis intermediários servem como degraus no processo reflexivo de mudança de práticas e de rotinas existentes em direção às ações e reflexões desejadas. Um exemplo de critério que pode compor uma rubrica é a “capacidade de colaborar ao executar uma tarefa em grupo”. O primeiro nível de colaboração (insuficiente) seria o do aprendiz que quer fazer tudo sozinho ou daquele que não contribui com ideia ou trabalho nenhum para a tarefa. O nível mais alto é daquele que, além de contribuir com ideias e assumir parte das tarefas, ainda se encarrega de auxiliar na coordenação de perspectivas dos diferentes integrantes do grupo e esforça-se para inserir no processo colegas que estão com dificuldades de participar. Se o grupo está trabalhando para alcançar um objetivo comum, além da capacidade de colaborar, a rubrica pode conter, por exemplo, um critério sobre a qualidade do produto gerado pelo grupo (como uma solução original para um problema aberto).

As rubricas vêm sendo usadas há um bom tempo no processo de avaliação formativa como instrumento para promover o pensamento e a aprendizagem em transformações de larga escala envolvendo comunidades de prática (NUNES, 2014). No contexto da avaliação responsiva, uma rubrica criada e validada colaborativamente no início da implantação de um programa serve para confrontar os diversos contextos, operações e resultados observados com aqueles esperados e os desenhados como ideais. Nesse sentido, as autoavaliações com a rubrica contribuem para introduzir um vocabulário comum e provocar reflexões sobre: o grau de compreensão e conhecimento do programa, suas ferramentas, estratégias e resultados até os momentos de parada para autoavaliação; o posicionamento crítico de cada um, sua abertura para novas ideias e visões advindas de outros participantes; e a própria contribuição para implementar melhorias locais e para o programa de forma global.

Outro avanço tornado possível pelo uso da tecnologia é a explicitação de evidências em conexão com o

processo autoavaliativo. Ao publicar uma narrativa, o participante, por exemplo gestor ou professor, pode associar a esse registro (ou a partes dele) uma “etiqueta da rubrica” (nível em que se encontra), indicando que aquele trecho é uma evidência que justifica sua avaliação num ou noutro nível. A colocação das etiquetas pode ser feita em momentos de parada para reflexão e autoavaliação. Dessa forma, a fluência e a naturalidade na escrita das narrativas não são interrompidas.

Esse procedimento de avaliação valoriza a diversidade, a participação, a reflexão, a colaboração e o avanço no processo de aprendizagem. Os participantes são auxiliados a realizar suas próprias avaliações, e as descobertas são utilizadas para melhorar a compreensão, decisões e ações nos diversos níveis. Segundo Stufflebeam (2001), esse tipo de avaliação utiliza uma ampla forma de coleta de dados que contribui para analisar profundamente os principais interesses das partes envolvidas, buscando informações relevantes. Possibilita também examinar a lógica, os antecedentes (*background*), o processo e os resultados do programa. São empregados métodos qualitativos diversos (narrativas, documentos, entrevistas, depoimentos), e os resultados dessas diferentes fontes são analisados por triangulação. “A abordagem enfatiza a importância de se pesquisar amplamente por resultados, os pretendidos e os não planejados.” (STUFFLEBEAM, 2001, p.70). Os juízos e outros dados dos envolvidos são respeitados e incorporados nas avaliações. Destaca-se ainda que essa abordagem também prevê uma comunicação efetiva sobre as descobertas.

O terceiro aperfeiçoamento é o acompanhamento contínuo de um mesmo grupo de beneficiários ao longo do tempo. Como compartilham realidades análogas e vão, paulatinamente, conhecendo uns aos outros, acompanhando as transformações e as dificuldades, há um processo de regulação entre os pares. Geralmente, as avaliações coletam dados de grupos diferentes ou de um único grupo em momentos distintos, como fotografias. Esse acompanhamento contínuo ao longo de determinado período possibilita a “construção de um filme”, que mostra o processo de desenvolvimento de um programa em cada uma das escolas com suas semelhanças e diferenças, o que permite realizar proposições relacionadas aos contextos e as etapas do programa.

A seguir são apresentados, de forma sintética, os aspectos positivos e negativos da avaliação responsiva e os cuidados que estão sendo tomados neste estudo para minimizar os negativos.

A avaliação responsiva ampliada pela tecnologia, grupo contínuo e autoavaliações

Aspectos positivos
▪ Ajuda os atores envolvidos a conduzir suas próprias avaliações
▪ Engaja os atores na determinação das questões e procedimentos de avaliação
▪ Considera de forma legítima e aprofundada os interesses dos diversos atores
▪ Busca de forma ampla informações relevantes
▪ Examina a fundamentação lógica e a coerência do programa, os contextos, as operações e os resultados
▪ Considera a dinâmica natural do processo
▪ Identifica efeitos principais bem como paralelos
▪ Leva em conta de forma balanceada informações descritivas e julgamentos
▪ Engaja o conjunto de atores envolvidos
▪ Coleta e analisa julgamentos e contribuições dos atores envolvidos
▪ Realiza uma busca tanto convergente quanto divergente por conclusões
▪ Emprega de forma seletiva métodos diversos
▪ Faz análises por meio de triangulação de dados de diferentes fontes
▪ Trabalha para que a avaliação seja mais justa e participativa
▪ Possibilita o acompanhamento do processo de desenvolvimento do programa num continuum
▪ Promove a autorregulação do grupo
▪ É propositiva
▪ Enfatiza processos de comunicação efetiva dos resultados
▪ Promove o uso dos resultados

Aspectos negativos	Cuidados para minimizar os aspectos negativos
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Pode empoderar excessivamente os atores envolvidos de forma que enviem a avaliação ▪ Pode dar muita credibilidade às habilidades de avaliação dos participantes do programa ao considerá-los como fontes seguras de informação 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ As narrativas digitais, o uso das rubricas de autoavaliação e as discussões no ambiente colaborativo e presenciais em princípio permitem explicitar vieses relacionados às questões externas ao programa ▪ O detalhamento e a coerência das narrativas relatadas em momentos diferentes, assim como as intervenções no ambiente colaborativo e os esclarecimentos às dúvidas, servem de parâmetros para a qualidade das informações e interpretações dos diversos atores ▪ Os beneficiários conhecem a realidade uns dos outros e acompanham as mudanças e os desafios ao longo do tempo, num processo de autorregulação dos pares
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Os avaliadores podem perder a independência por meio de uma defesa incontestada do programa ▪ Qualidades divergentes podem gerar confusão e controvérsia 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Os avaliadores têm experiência em investigações qualitativas, processos democráticos de construção coletiva e aceitação de posicionamentos divergentes ▪ O reconhecimento inicial de que o problema é complexo e está embebido em emaranhados sociais, a caracterização dos diferentes contextos e a análise das operações e dos resultados considerando o que era esperado, o que era ideal e o que foi constatado em princípio permite entender e aceitar qualidades divergentes como naturais
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Pode cair num questionamento sem fim com uma multiplicidade de interpretações e contribuições 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ A criação da rubrica e propostas bem direcionadas permitem que as discussões e interpretações tenham um eixo central menos sujeito a questões subjetivas ▪ O uso dos registros de forma explícita e disseminada no ambiente on-line também contribui para maior objetividade de julgamentos e interpretações
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Difícil envolver os atores e mantê-los envolvidos de forma significativa e participativa 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ O uso do ambiente colaborativo para o processo de discussão e reflexão traz agilidade e o sentimento de crescimento como grupo, num processo no qual quanto mais participantes, melhor ▪ Os atores são constantemente incentivados a participar e recebem feedbacks dos pesquisadores e pares ▪ É esperada uma perda de sujeitos num processo como esse
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Pode ser inaceitável para quem busca conclusões inquestionáveis 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ A proposta dessa forma de avaliação é trazer informações amplas e distintas por envolver vários atores com perspectivas e expectativas diversas. Assim, tais dados podem contribuir efetivamente para o aperfeiçoamento de um programa destinado a realidades complexas
<ul style="list-style-type: none"> ▪ É vulnerável às más influências na avaliação por conflitos de interesse entre os atores envolvidos 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ A criação de comunidades de prática on-line, nas quais os beneficiários discutem o programa e avaliam criticamente suas próprias participações com base nas rubricas e evidências, funciona como autorregulação contra excessos ou visões muito parciais

Sintetizando, o modelo de avaliação responsiva com os aperfeiçoamentos que propomos (o uso da tecnologia para discussão e registros de narrativas, o emprego de rubricas e a explicitação de evidências, o acompanhamento contínuo de um mesmo grupo de beneficiários) permite obter importantes informações sobre os êxitos e dificuldades do programa, identificando também variáveis de contexto que influem, mas não são decorrentes dele, como a trajetória profissional, desafios que enfrentam, concepção de escola e de educação dos participantes, condições de infraestrutura, etc.

Essa forma de avaliação responsiva aqui proposta tem o potencial de ser implementada em escalas maiores do que a avaliação responsiva tradicional, contribuindo para trazer informações sobre:

- o grau de fidelidade com que o programa é implementado nos diferentes contextos (se as ações e protocolos propostos são seguidos, sofrem adaptações, ou nem são implementados);
- percepções e reflexões críticas dos envolvidos sobre o êxito do programa e a pertinência e viabilidade das ações em todos os casos (ações seguidas fielmente, adaptadas e não implementadas), além de informações mais isentas sobre os resultados obtidos por triangulação a partir de diferentes fontes;
- o grau de participação e transformação dos diversos atores envolvidos, indicando a maturidade da incorporação do programa como possível sinal de mudança de cultura e de sustentabilidade após o encerramento do apoio e acompanhamento externo.

1.3 O programa Jovem de Futuro

O Jovem de Futuro² (JF) é uma tecnologia educacional inicialmente elaborada em 2007 pelo Instituto Unibanco que visa “estimular o aprimoramento contínuo da gestão escolar, com o objetivo de melhorar os resultados de aprendizagem dos estudantes de escolas públicas de Ensino Médio”. Pretende favorecer a permanência dos estudantes na escola e a aprendizagem dos conteúdos adequados a cada ano dessa etapa da Educação Básica.

O projeto é implantado por meio de parceria com as secretarias estaduais e oferece “assessoria técnica, formação, instrumentos e sistemas aos diversos agentes e instâncias da educação”. Em síntese, são definidas metas tanto para a rede de ensino quanto

para cada escola. Para o alcance dessas metas, são elaborados planos de ação a partir de um diagnóstico, que são monitorados e avaliados. Isso permite identificar as ações que geram resultados para compartilhá-las, assim como corrigir rotas, modificando aquelas que não tiveram êxito.

O modelo de gestão que atualmente orienta a implementação do JF nos estados em que o projeto é desenvolvido é o da Gestão Escolar para Resultados de Aprendizagem (GEpR). Na GEpR, todos os processos que compõem a gestão escolar nas escolas devem estar a serviço da gestão pedagógica, dos resultados de aprendizagem.

Em uma escola que funciona bem, a aprendizagem é o foco e a prioridade de todos os integrantes da comunidade escolar. Dessa forma, a escola precisa ter professores bem preparados e comprometidos; um espaço saudável, seguro e acolhedor, que estimule e potencialize a aprendizagem; controle, eficácia e transparência no uso do dinheiro; e relações pautadas pelos princípios democráticos e inclusivos e pela ética.

Vale a pena destacar os princípios e valores que fundamentam a GEpR: participação; altas expectativas e valorização; respeito a contextos diversos; necessidade de inovar; e equidade.

O Jovem de Futuro é focado na melhoria dos processos de gestão desde o nível das escolas até o nível das secretarias estaduais de Educação, passando pelas diretorias regionais. O programa busca uma transformação sistêmica tendo como um dos principais agentes de transformação os supervisores educacionais, que recebem formações e acompanhamento periódicos, atuam juntos aos gestores de cada escola, alimentam sistemas digitais com dados e registros de processos, além de fazer a interface com as diretorias regionais de Educação. Apesar do foco na gestão, o programa busca uma atuação sistêmica ao sugerir a composição de equipes nas escolas envolvendo gestores, professores, alunos e pais, que participam de processos reflexivos e decisórios sobre identificação de problemas e ações para resolvê-los.

A transformação é pensada como gradual, passando pela incorporação do Circuito de Gestão – ciclo de identificação de problemas, elaboração colaborativa de planos de ação, execução, avaliação e redirecionamentos para novos circuitos. Essas etapas são registradas pelos envolvidos numa plataforma, o Sistema de Gestão de Projetos (SGP)³. A intenção é que esses processos executivos-reflexivos sejam incorporados pelas diversas comunidades escolares e passem a fazer parte da cultura. O apoio direto do

² Site do programa: <<http://www.institutounibanco.org.br/jovem-de-futuro/>>.

³ O SGP contém dados de cada escola, como desempenho, frequência, abandono, metas, planos de ação (identificação e resolução de problemas), atas das reuniões e visitas técnicas realizadas e avaliações das tentativas de solucionar os problemas.

Instituto Unibanco para a obtenção de resultados e a incorporação dos processos de gestão é de pelo menos três anos em cada estado. Após esse período, durante mais três anos o Instituto Unibanco acompanha o estado, provendo apoio de forma indireta e incentivando uma maior autonomia. Depois dessa fase, durante dois anos mais, há um acompanha-

mento para verificar como e quanto o programa foi adaptado e incorporado, demonstrando a sustentabilidade dos princípios que o norteiam. Uma intervenção como essa, com duração de oito anos e um distanciamento crescente para incentivar a autonomia e buscar a sustentabilidade, é raridade e caso exemplar.

2. Os procedimentos metodológicos da avaliação responsiva no programa jovem de futuro

2.1 Objetivos

Por meio do estímulo ao aprimoramento contínuo da gestão escolar, o Jovem de Futuro tem como objetivo melhorar os resultados de aprendizagem dos estudantes de escolas públicas de Ensino Médio. Nesse processo, o programa afeta o clima e o funcionamento das escolas, bem como as relações com as diretorias regionais e com a secretaria, e também depende deles, o que caracteriza um cenário rico e desafiador para sua implementação. Diante dessa complexidade, o presente estudo de avaliação responsiva pretende identificar mudanças, avanços e dificuldades decorrentes da implantação do programa nas escolas, considerando para isso a perspectiva dos gestores, suas percepções sobre as ações realizadas, assim como suas contribuições para o aperfeiçoamento do Jovem de Futuro. Pretende também analisar a relação entre o desenvolvimento do programa com os contextos das escolas e os perfis dos gestores e ainda avaliar se começa a haver a criação de hábitos que indiquem o potencial de sustentabilidade do programa.

2.2 Desenho da avaliação responsiva para investigar a transformação sistêmica esperada no Jovem de Futuro

A avaliação responsiva é centrada nos beneficiários, nas pessoas que recebem o programa. O Jovem de Futuro é um programa focado na melhoria por meio da gestão das escolas, das diretorias regionais e das secretarias de Educação. Os beneficiários envolvidos diretamente nesta avaliação responsiva, aqueles que julgam e contribuem para melhorias do programa, são gestores de escolas que aplicam o JF. O processo envolve encontros presenciais e interações em ambiente colaborativo on-line. A composição desse grupo de beneficiários e a descrição do processo serão relatados mais adiante.

A avaliação responsiva do programa Jovem de Futuro está desenhada para acompanhar variações em três grandes indicadores:

1. o grau de alinhamento das ações dos gestores com as ações propostas pelo programa;

2. o engajamento coletivo, pelo envolvimento cada vez maior dos integrantes da escola nas atividades participativas e pela sustentabilidade;
3. o posicionamento crítico com que implementam, adaptam e avaliam o programa.

Os três indicadores são qualitativos, inter-relacionados e permitem compreender melhor o processo de transformação. Os graus de alinhamento, criticidade e engajamento vão se modificando com o desenrolar do programa.

O primeiro indicador aponta como as ações da escola estão alinhadas ao que é proposto pelo programa Jovem de Futuro nas diversas etapas do Circuito de Gestão. Pode ser identificado pela maneira como os gestores mudam sua linguagem para incorporar, dar sentido, e até mesmo modificar as estruturas sugeridas – o Circuito de Gestão, com todos os seus protocolos e ações participativas. Indica se as ações do programa estão sendo efetivamente implantadas, se novos hábitos estão sendo criados, se o programa faz sentido, possibilitando uma transformação de cultura. Consideramos que o alinhamento é mais do que simplesmente adesão ao programa, é implementar o Circuito inteiro de forma coerente com o programa, incorporando-o à rotina da escola. Os critérios que indicam o grau de alinhamento são:

- compreensão dos objetivos e métodos propostos pelo programa;
- conhecimento sobre o protocolo de execução das etapas do Circuito de Gestão;
- realização das etapas do Circuito de Gestão segundo orientações do protocolo;
- execução das ações planejadas;
- utilização crescente de expressões/terminologias presentes no Circuito de Gestão.

O indicador de engajamento coletivo analisa como os diversos atores da escola estão envolvidos nas ações do Jovem de Futuro. Quanto maior o engajamento, maior a possibilidade de transformações na instituição, de mudança de cultura e de sustentabilidade do projeto. Foram considerados os seguintes critérios para esse indicador:

- representatividade dos diversos segmentos da escola na composição do grupo gestor;
- qualidade da participação dos integrantes no grupo gestor;

- participação coletiva nas visitas técnicas;
- envolvimento coletivo na realização das etapas do Circuito de Gestão;
- implicação de diversos atores na execução das ações planejadas pela escola.

O posicionamento crítico é o indicador que se refere a como o gestor embasa seu posicionamento frente à implementação do programa, à necessidade de modificações e aperfeiçoamento das ações e à avaliação do Jovem de Futuro. Não se trata apenas de criticidade ou reflexão crítica, engloba também atitudes, adaptações necessárias ao contexto em que o programa foi implantado. Os critérios para esse indicador são:

- identificação e tentativa de coordenação de diferentes perspectivas envolvidas;
- percepção de diferentes determinantes para uma mesma situação;
- percepção de responsabilidades pessoais, da escola, da secretaria e do programa relacionados a um mesmo problema ou solução;
- implicação de si mesmo e da escola na superação de obstáculos;
- elaboração de estratégias para a superação de dificuldades.

Os três indicadores qualitativos descritos acima estão estreitamente relacionados a alguns requisitos de contexto e funcionamento exigidos para que o programa JF alcance seus efeitos primários: a implementação do Circuito de Gestão e o desenvolvimento da competência de gestão. A teoria da mudança na qual se baseia o programa JF aponta a necessidade de que o Circuito seja realizado em sua totalidade e repetido três vezes a cada ano letivo, o que se relaciona intimamente com o que é observado por esta avaliação para a classificação do grau de alinhamento das ações dos gestores com as ações propostas pelo programa. Outro requisito para o alcance dos efeitos esperados é a necessidade de que os gestores envolvam professores, funcionários e estudantes na execução do Circuito, e de que todos estes participantes compartilhem a corresponsabilização pelo planejamento e pela realização das ações e por seus resultados. A corresponsabilização e a participação do coletivo escolar estão entre os aspectos que constituem o indicador denominado engajamento coletivo. O programa JF necessita ainda de razoável nível de criticidade entre os envolvidos em sua implementação, e que estes sejam capazes de identificar os problemas da escola e refletir sobre as causas, buscando solucioná-las. Essa criticidade está relacionada aos aspectos que

compõem o indicador denominado posicionamento crítico.

Dentro do modelo lógico, focando na escola, o primeiro indicador, grau de alinhamento, está relacionado à implementação do Circuito de Gestão e à melhoria no funcionamento da instituição. Este e os outros dois indicadores (engajamento coletivo e posicionamento crítico) estão diretamente relacionados à melhoria da qualidade da gestão e ao desenvolvimento de competências de gestão para o avanço. Os três indicadores são inter-relacionados e complementares. É importante ressaltar que não se trata apenas de identificar o indicador, o que fará a diferença é a intensidade em que aparecem.

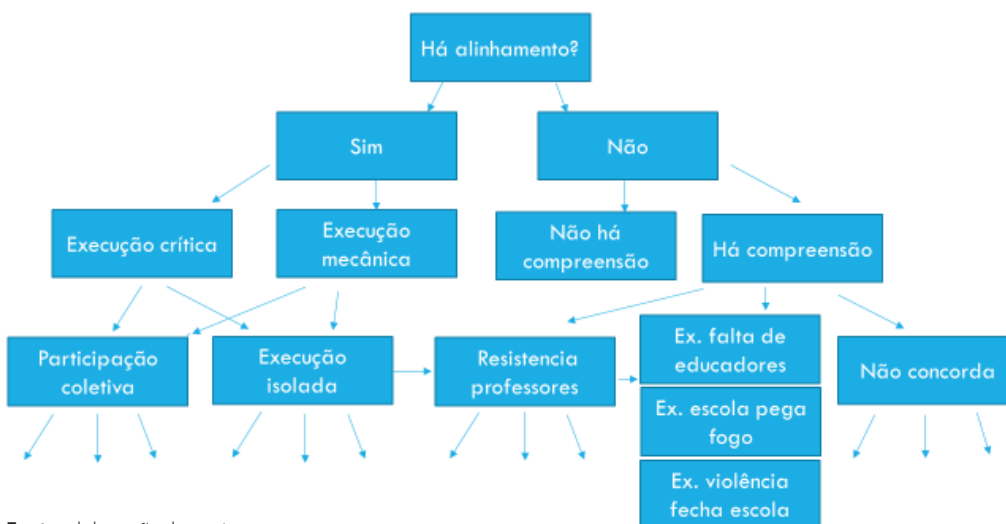
Para entender os motivos do aumento ou diminuição no grau de alinhamento, na criticidade e no engajamento, provoca-se a geração de evidências segundo uma “árvore de possibilidades”. As evidências aparecem nas perguntas, provocações e interações entre gestores e destes com a equipe externa que conduz a avaliação responsiva. Essas evidências ficam registradas nos ambientes on-line que sustentam as comunidades ou são relatadas nos momentos de encontros presenciais. A produção de evidências que emergem de forma natural e, quando necessário, provocada nas comunidades substitui a necessidade de entrevistas e grupos focais específicos. Essas evidências permitem identificar em que ramo da árvore de possibilidades se encontram gestores e escolas e como passam de um ramo a outro conforme o programa se desenvolve. A seguir, como exemplo, um trecho da árvore de possibilidades e suas ramificações com relação ao indicador do grau de alinhamento:

- Se **não** há alinhamento entre as ações propostas pelo programa e as ações realizadas pela escola, o motivo é falta de compreensão sobre o programa, falta de condições de infraestrutura ou discordância com os pressupostos do programa?
 - Se há falta de compreensão, o motivo é falha de comunicação, problemas de formação relacionada ao programa ou insuficiência na formação prévia como gestor/educador?
 - Se há discordância com os pressupostos do programa, quem discorda tem clareza do que deve ser feito? Realizou alterações? Estão sendo implementadas?
- Se **há** alinhamento entre as ações propostas pelo programa e as realizadas pela escola, essas ações são executadas de forma mecânica ou de forma reflexiva?
 - Se as ações são realizadas de forma reflexiva, essa reflexão envolve apenas a dupla gestora (diretor e coordenador)? Envolve também o grupo gestor (comitê montado para o

- programa com professores, alunos e pais)? Envolve todos os professores da escola?
 - de envolver as pessoas, de promover formações, de mudar relacionamentos, etc.?
- o As reflexões geram propostas de modificações apenas nas ações analisadas ou também sobre o programa, a maneira de realizar os circuitos, A árvore de possibilidades relacionada ao grau de alinhamento pode ser representada pelo diagrama da figura 2:

Figura 2 – Representação da árvore de possibilidades relacionada ao grau de alinhamento

Alinhamento com o circuito de gestão



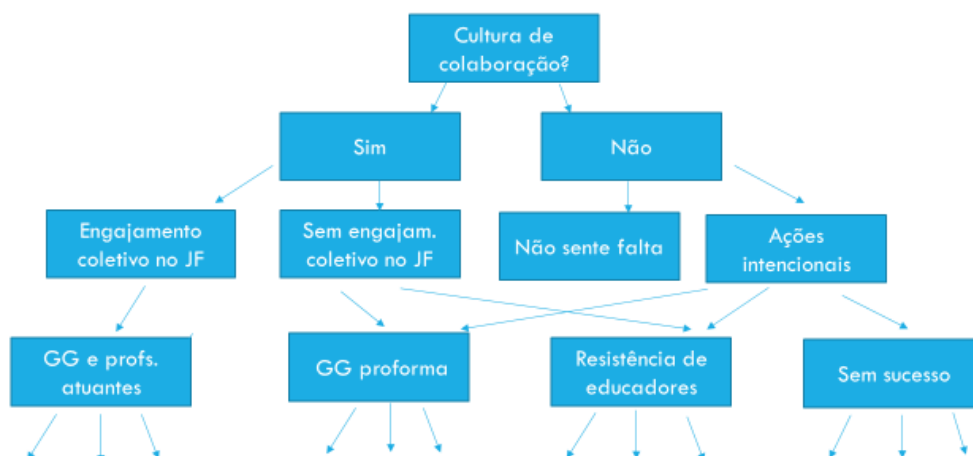
Fonte: elaboração dos autores.

A maneira como essa árvore de possibilidades é criada lembra os sistemas binários de bifurcação utilizados no *analytical hierarchy process* (SATTY, 1980) para apoiar e analisar tomadas de decisão (VELASQUEZ; HESTER, 2013). O mesmo tipo de árvore de possibilidades é criado partindo-se dos

outros dois indicadores (se há posicionamento crítico e engajamento coletivo). As árvores de possibilidades relacionadas ao engajamento coletivo e ao posicionamento crítico estão representadas pelos diagramas das figuras 3 e 4.

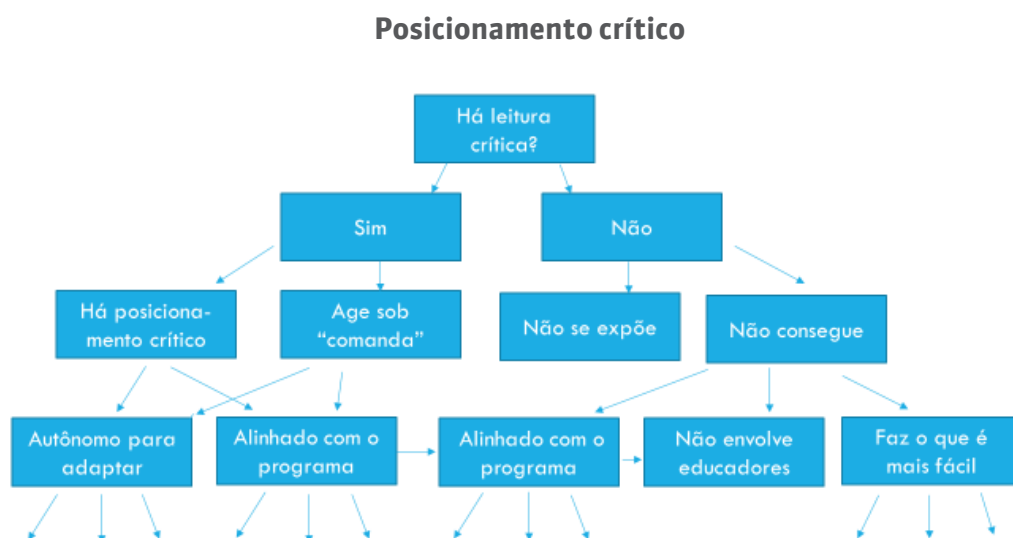
Figura 3 – Representação da árvore de possibilidades relacionada ao grau de engajamento coletivo

Engajamento coletivo



Fonte: elaboração dos autores.

Figura 4 – Representação da árvore de possibilidades relacionada ao grau de posicionamento crítico



Fonte: elaboração dos autores.

Inevitavelmente, as bifurcações criadas a partir de qualquer dos três indicadores vão se abrindo e chegam a um ponto em que cruzam com o indicador seguinte. Os três indicadores são destacáveis, mas inter-relacionados. Nesse caso, a analogia mais adequada seria com o *analytical network process* (SATTY, 2006). Uma escola pode estar realizando as atividades de forma totalmente alinhada com o que o programa sugere, mas fazer isso de forma acrítica, mecânica e envolvendo poucos profissionais. Outra pode estar realizando ações menos alinhadas com o programa, mas envolver muitos profissionais, os quais criticamente sugerem modificações que acreditam serem melhores do que a proposta original.

A combinação dos três indicadores pela avaliação responsiva gera inúmeras possibilidades e nuances que permitem acompanhar se o movimento acontece na direção desejada: se, com o passar do tempo, as escolas e os gestores vão se alinhando mais com a proposta do programa a ponto de gerar indícios de incorporação da linguagem do Circuito de Gestão e de estabelecer hábitos que podem indicar mudança de cultura; se aumenta o grau de criticidade com que realizam o Circuito de Gestão e a complexidade dos problemas que dão conta de resolver; se o processo se torna cada vez mais participativo e colaborativo dentro das escolas, indicando maior sustentabilidade.

Como se pode depreender, abrindo os motivos pelos quais pode haver maior ou menor alinhamento,

posicionamento crítico e engajamento coletivo, constrói-se uma árvore que vai se desdobrando até um ponto em que é possível coletar dados e fazer inferências. Os dados, sempre incompletos, difusos e em evolução, são coletados por meio das narrativas que os gestores registram on-line, do que relatam oralmente em encontros presenciais bimestrais e de eventuais entrevistas não estruturadas; e tudo isso, em conjunto com o cruzamento de dados registrados no SGP, nos permite criar um estudo de caso para cada escola. O estudo de caso de cada escola vai sendo composto gradualmente conforme se sabe mais sobre o gestor e a comunidade escolar, com informações como as ações na instituição, a participação dos coordenadores e professores, o atingimento das metas, entre outras. As narrativas (KF e transcritas) dos gestores e supervisores⁴ são inseridas em arquivos específicos das respectivas escolas. Posteriormente, essas narrativas são analisadas em busca de evidências dos indicadores qualitativos. Após essa primeira análise, são relacionadas e comparadas com os demais dados acessados pelo SGP (atas, planos de ação, formação do grupo gestor e outros). A partir da análise desse conjunto de dados é realizada uma **síntese descritiva do perfil do gestor e do processo de implementação vivenciado pela escola** no programa Jovem de Futuro.

Na avaliação responsiva, os gestores são convidados a julgar o programa e opinar sobre ele – um papel crucial tanto para contribuir com o JF como para desenvolver sua compreensão e visão crítica. Eles

⁴ Foram realizados dois encontros com os supervisores (setembro e novembro de 2018), os quais contribuíram para que compreendêssemos melhor o trabalho desenvolvido por eles nas escolas, suas dificuldades, contribuições e perspectiva sobre a implantação do Jovem de Futuro. Na rede estadual de educação do Rio Grande do Norte, os supervisores são denominados assessores.

recebem informações sobre como o programa está andando em outras escolas que não as suas, além de sínteses e análises escritas pela equipe de avaliação externa sobre o JF. Quando emitem suas opiniões e julgamentos, são provocados a pensar sobre o que está dando certo, o que pode ser melhorado, o que deve ser adaptado e até mesmo excluído. Ao fazer essa análise, é esperado que considerem o que é papel do programa, o que são questões particulares da própria escola e quais questões envolvem a secretaria de Educação estadual ou suas diretorias regionais. São provocados a pensar coletivamente em sugestões que sejam possíveis de ser implementadas dentro das condições existentes de tempo, pessoal, recursos, organização, entre outras. Essa análise pressupõe posicionamento crítico, compreensão e clareza quanto ao programa Jovem de Futuro, mas também quanto à organização e às possibilidades do sistema educacional como um todo. As manifestações dos gestores refletem seu grau de criticidade, compreensão e alinhamento com o programa. A implementação do Jovem de Futuro acontece de forma cíclica (por meio do Circuito de Gestão) e, como foi anteriormente mencionado, é apoiada diretamente durante três anos e indiretamente durante mais três anos, tempo suficiente para que sejam desenvolvidos a compreensão sobre o programa e o uso de evidências para apoiar as transformações e para que as estruturas criadas e os novos hábitos se estabeleçam. A interação entre gestores nas comunidades on-line contribui para o desenvolvimento do olhar crítico e a criação de propostas viáveis de melhoria do programa ao combinar seus julgamentos e perspectivas.

Idealmente, ao final dos três anos de implementação do Jovem de Futuro, todas as escolas deveriam ter compreendido muito bem o programa, estar realizando ações alinhadas com o modelo sugerido, ter engajado a comunidade escolar e desenvolvido capacidade crítica para analisar e reagir a eventuais distorções ou resultados negativos. O resultado real será diferente do ideal, e eventuais divergências podem indicar problemas com o programa (falhas de formação, modelo de gestão muito rígido, expectativas altas ou baixas demais, etc.), com a estrutura das escolas, regionais e secretaria (infraestrutura, organização, pessoal, etc.), de formação dos gestores e educadores, ou ainda apontar que as concepções e os pressupostos do JF não são totalmente adequados para a realidade na qual é implementado.

2.3 A coleta de evidências de forma integrada ao Circuito de Gestão

O principal componente do programa Jovem de Futuro é o Circuito de Gestão. Esse circuito, repetido anualmente, começa com o estabelecimento e a pactuação de metas de desempenho em Língua

Portuguesa e Matemática, correção de fluxo e diminuição de evasão. As metas são estabelecidas para cada escola, mas definidas no nível da secretaria de Educação, e tomam por base o desempenho das escolas do estado nos últimos anos. Escolas com um histórico de desempenho e evolução mais críticos são classificadas como prioritárias e recebem maior atenção dentro do processo.

No início da implementação do Circuito de Gestão, inúmeras questões podem interferir na aceitação e compreensão do programa e na potencial transformação das escolas: estas reconhecem a secretaria como instância legítima para definir as metas para si? As escolas entendem e concordam com um programa que coloca o foco nos processos de gestão e não na formação de professores e melhoria das condições de infraestrutura? Compreendem que esse programa não dará conta de resolver todos os problemas, mas pode ser uma contribuição importante num processo de melhoria contínua? Entendem e concordam que a melhoria acontecerá num processo gradual, participativo, organizado e baseado na coleta de evidências? As escolas estão de acordo com a escolha dos indicadores baseados em desempenho de Língua Portuguesa, Matemática e fluxo? Existe resistência pelo fato de o programa ser proposto e apoiado por um instituto ligado ao terceiro setor? A secretaria de Educação tem ascendência legítima para ser vista como autoridade competente para implantar a transformação, ou trocas constantes, fatos políticos, histórico de desavenças provocam desconfiança e descrédito que geram resistências? As escolas têm um histórico de participação e deliberação para receber de maneira crítica e reflexiva um programa como o Jovem de Futuro, ou este chega para os gestores, que o impõem ao restante da comunidade escolar?

A avaliação responsiva não tenta responder literalmente cada uma dessas questões, mas reconhece que, por trás delas, estão parte dos pressupostos do desenho do Jovem de Futuro. O monitoramento dessas questões, cujas respostas vão se modificando e transformando com o passar do tempo, traz luz quanto à aceitação, às diferenças de compreensão e ao grau de participação coletiva dos envolvidos no programa. Esses graus de aceitação, compreensão e participação coletiva são diferentes para cada escola e constituem variáveis dinâmicas, que se modificam conforme o Circuito de Gestão se repete ano a ano.

No Circuito de Gestão, após o estabelecimento de metas, são criadas pequenas estruturas organizacionais e introduzidos vários protocolos para incentivar que as escolas, com a ajuda dos supervisores educacionais, identifiquem problemas cujas soluções possam contribuir para a melhoria nos indicadores definidos pelo programa. É elaborado de forma participativa um plano de ação para esses problemas, monitora-se a execução e avaliam-se os resulta-

dos, fechando o ciclo com um plano para correção de rotas. É esperado que, por ano, sejam realizados três ciclos.

Nesse nível de ações de implementação do Jovem de Futuro, um novo conjunto de questões faz sentido para perscrutar a compreensão, o alinhamento e os indícios de sustentabilidade. As estruturas de organização propostas para implementar o Circuito de Gestão na escola contemplam uma dupla gestora composta pelo diretor e pelo coordenador pedagógico e um grupo gestor formado por representantes de professores, alunos e pais. Essas estruturas foram criadas, fizeram sentido, estão sendo efetivas para o ciclo de identificação e resolução de problemas? A ideia é que os processos de identificação e resolução de problemas seja participativo e coletivo. Estão sendo? O fato de envolver primordialmente as áreas de Matemática e Língua Portuguesa traz limitações ao envolvimento de outros professores? O foco no aumento de desempenho e na diminuição de evasão limita o tipo de problema abordado ou é visto como positivo pela escola? O tempo de duração dos ciclos limita o tipo de problema? A escola vê esses problemas como prioritários, que precisa de fato resolver, ou como aqueles que deve solucionar para dar satisfação à secretaria por participar do programa? Qual a qualidade dos planos? Qual a pertinência das ações para resolver os problemas identificados? Qual o papel dos supervisores na condução dos encontros quinzenais? São propositivos? Influenciam nas decisões? Qual a influência do uso do sistema SGP para registros de atas, planos, resultados? A maneira de pensar – como ciclo de identificação, planejamento, execução e avaliação da resolução de problemas de forma participativa e baseada em evidências –

está sendo incorporada a ponto de ser usada em outras questões que não aquelas inseridas no SGP? A escola faz modificações ou adaptações importantes nos protocolos sugeridos?

Essas e muitas outras perguntas podem ser feitas, mas, novamente, o importante não é respondê-las literalmente e sim entender o acompanhamento da implantação do Jovem de Futuro em cada escola tendo essas questões como norteadoras, cujas informações irão compor os indicadores que mostrarão se o programa faz sentido, se foi compreendido na sua plenitude, se está sendo implementado de maneira fidedigna, se tem indícios de sustentabilidade e se está mudando hábitos a ponto de gerar uma nova cultura de gestão e resolução de problemas nas escolas, nas regionais e na secretaria.

2.4 Participantes

O desenho da avaliação responsiva partiu de um conjunto de gestores convidados a participar voluntariamente⁵. Esses gestores desenvolvem o Jovem de Futuro desde agosto de 2017 no Rio Grande do Norte. Em um dos encontros do programa em que a dupla gestora de cada escola participante estava presente, foi realizada a apresentação dos objetivos e da metodologia da avaliação responsiva e feito o convite. Do total de 141 participantes das escolas de tratamento⁶, houve a adesão de gestores⁷ de 31 unidades, sendo 24 diretores, uma vice-diretora, cinco coordenadores e uma assistente administrativa.

O quadro 1 mostra como as escolas estão categorizadas quanto à concentração em sua regional de ensino e quanto ao rendimento acadêmico.⁸

Quadro 1 – Categorização das escolas de tratamento e da amostra (Rio Grande do Norte)

Categorização	Quantidade de escolas de tratamento	Quantidade de escolas de tratamento que integraram este estudo
Concentração baixa e rendimento baixo	27	7
Concentração baixa e rendimento alto	34	11
Concentração alta e rendimento baixo	44	7
Concentração alta e rendimento alto	36	6
Total	141	31

Fonte: elaboração dos autores.

⁵ O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa da Unicamp (CAAE: 83191717.1.0000.8142).

⁶ A avaliação responsiva aconteceu em paralelo a uma avaliação de impacto experimental, que contou também com 99 escolas controle.

⁷ O gestor da rede estadual é um professor da escola eleito para um mandato de três anos como diretor, podendo se reeleger mais uma vez. Ele escolhe o coordenador pedagógico entre os demais professores.

⁸ As classificações das escolas participantes segundo as categorias descritas acima demonstram a diversidade e a representatividade em relação ao grupo de tratamento, mas não tivemos como objetivo realizar análises com os dados da avaliação responsiva a partir de tais critérios.

Em 2017, cada uma das 16 regionais de ensino do estado do Rio Grande do Norte possuía um número de escolas participantes do Jovem de Futuro que variava entre duas a 34 escolas. A média simples do número de escolas no programa entre as 16 regionais é 8,94. As escolas participantes deste estudo e pertencentes a regionais de ensino que possuíam nove ou mais escolas no JF foram classificadas como de concentração alta. Já as escolas pertencentes a regionais que possuíam oito ou menos escolas participantes foram classificadas como de concentração baixa.

Para a classificação da categoria rendimento acadêmico, foi utilizada como referência a média simples do índice Ideb* 2016 estabelecida entre as 31 escolas participantes: 2,10. As que possuíam índice Ideb* 2016 igual ou superior a 2,10 foram classificadas como escolas de rendimento acadêmico alto, enquanto as demais foram classificadas como de rendimento acadêmico baixo.

Dessas 31 escolas, quatro são consideradas prioritárias por ter rendimento e condições consideradas muito preocupantes. Essas escolas recebem atenção especial dentro do programa, com visitas semanais dos supervisores ao invés de quinzenais, como as outras escolas. A caracterização de cada unidade (nome codificado, cidade codificada, segmento, número de alunos e professores e nota do Ideb do EF) está no apêndice A.

Os gestores dessas escolas, ao se encontrar presencialmente e on-line, discutir suas práticas de gestão, comparar suas realidades com a de seus pares, refletir sobre suas relações com as diretorias regionais, a secretaria estadual de Educação e avaliar que transformações estão ocorrendo com a chegada do Jovem de Futuro em suas escolas, formam a comunidade de compartilhamento na avaliação responsiva deste estudo.

A equipe de avaliação foi composta por dois pesquisadores seniores e por dois em nível de pós-graduação, um doutorando e outro mestrando, na área de Educação.

2.5 Síntese dos procedimentos

Ao invés de dar prioridade a entrevistas, questionários e grupos focais pontuais, este desenho da avaliação responsiva prioriza a configuração de uma

comunidade de compartilhamento envolvendo os gestores que participam voluntariamente.

No desenvolvimento deste estudo, foram realizados encontros presenciais a cada 60 dias, em média, e ocorreram interações a distância na plataforma colaborativa on-line Knowledge Forum (KF6)⁹. Nesses encontros presenciais, além de serem estudados processos coerentes com os princípios envolvidos (colaborativos, construtivos, formativos), foram apresentadas e discutidas as sínteses dos relatos feitos no KF6, mostrando os avanços, dificuldades, sugestões e modificações implementadas. Esse processo envolveu a comparação, a argumentação, a crítica, a reelaboração e o resumo de ideias.

Também foram realizadas devolutivas para a secretaria de Educação¹⁰, para a equipe do *Think Tank* do Instituto Unibanco e para profissionais relacionados ao programa Jovem de Futuro (caracterização dos contextos, avanços e dificuldades nas escolas, sugestões).

2.6 Detalhamento

O estudo começou efetivamente em agosto de 2017, com o primeiro encontro. Desde então, foram realizados mais sete encontros, cada um com seis horas de duração em média, sendo o último em novembro de 2018 (ver apêndice B). Foram 18 meses de estudo, que correspondem à primeira fase de implantação do Jovem de Futuro.

Com exceção do primeiro, em que grande parte do tempo foi utilizada para que os participantes compreendessem a pesquisa, se conhecessem e aprendessem a utilizar o ambiente colaborativo (KF6) já realizando narrativas, em geral os encontros seguem a seguinte estrutura (flexível): são compartilhadas experiências; é apresentada e discutida uma síntese das narrativas que os gestores fizeram no KF6; são estudados¹¹ temáticas e procedimentos que contribuem para a vivência dos princípios supracitados (participação; valorização; diálogo; diversidade; colaboração), como ação formativa; são realizados momentos de autoavaliação utilizando uma rubrica elaborada especificamente para esse fim (ver apêndice C); é desenvolvida uma proposta no KF6 seguindo a estratégia de árvore de possibilidades descrita acima; combina-se uma nova participação no KF6 para ser realizada entre os encontros; e avalia-se o dia de trabalho.

⁹ <https://kf6.ikit.org/>

¹⁰ A primeira foi realizada em março de 2018, a segunda em setembro de 2019.

¹¹ Nos encontros presenciais, os gestores colaboravam conosco avaliando o programa e dialogando sobre suas práticas. Consideramos que seria importante haver também um momento formativo intencional no decorrer de cada encontro, com o estudo de conteúdos que fizessem sentido para os gestores e, contribuíssem para ajudá-los a lidar com os desafios que enfrentam de forma coerente com os princípios norteadores. Esses momentos tinham duração de 1h30 e favoreceram o interesse e a participação desses especialistas nos encontros. Os temas estudados foram: as estratégias para utilizar uma linguagem mais construtiva nas relações; os problemas de convivência na escola; as rotinas para tornar o pensamento visível e o uso de rubricas no processo de avaliação formativa; as incivildades em sala de aula; as assembleias ou rodas de diálogo com os alunos; a mediação de conflitos; o clima escolar.

As propostas a ser desenvolvidas tinham relação com os indicadores monitorados e com as etapas do Circuito de Gestão. A partir de questões principais que pautavam as propostas realizadas no KF6, os participantes eram incentivados a realizar narrativas com relatos, reflexões e experiências. Também eram estimulados a ler, comentar e contribuir com os colegas. Alguns exemplos de propostas centrais desenvolvidas foram:

1. *Quais os desafios que enfrenta como gestor na escola?*
2. *Quais as suas expectativas com a chegada do programa Jovem de Futuro?*
3. *Conte-nos sua trajetória como gestor.*
4. *Como foi a chegada do Jovem de Futuro à escola? (Uso da rotina da bússola¹²).*
 - 4.1 *Análise da síntese das sugestões dadas com relação à chegada do programa Jovem de Futuro à escola.*
5. *Conte-nos sobre a relação com o assessor (supervisor) e como ele tem atuado em sua escola.*
6. *O JF propõe algumas estruturas organizacionais. Por exemplo, a formação de um grupo gestor e um trabalho muito intensivo com a dupla gestora (coordenador e diretor) para, a partir daí, chegar a professores, alunos e comunidade. Essa organização está funcionando na sua escola? Dificuldades, sugestões?*
7. *Depois de quase um ano de implantação do JF em sua escola, quais sugestões de melhoria do programa você daria?*
8. *Quais foram os problemas que vocês na sua escola elegeram para incluir no sistema SGP no primeiro circuito? E quais foram os problemas escolhidos e incluídos no SGP no circuito que está acontecendo agora?*
9. *No começo do segundo semestre, vocês já conseguem ter uma ideia se estão alcançando os resultados que esperavam com o Jovem de Futuro? Refletindo sobre essa questão, solicitamos que façam um balanço do que foi feito, avaliem se os resultados têm sido os que vocês esperavam, refletindo de forma crítica: o que dependia do programa? O que dependia da escola? E da secretaria? Quais outros fatores podem estar envolvidos para não terem alcançado os resultados que pretendiam? O que acreditam ser necessário para melhores resultados?*
10. *Descreva brevemente como vê o nível de enraizamento do programa JF na sua escola (pessoas que participam, que “compraram a ideia”, resistências enfrentadas, qualidade da participação do grupo gestor, apoio da comunidade...). O que você faria para fortalecer esse enraizamento do JF na escola no ano que vem? Que ajuda você gostaria de ter para isso?*
11. *Quais as mudanças que ocorreram na escola e pessoais?*
12. *O que você gostaria de aprender para ser um gestor ainda melhor?*

Os exemplos de telas do ambiente KF6 com a participação e exemplos de narrativas dos gestores estão no apêndice D.

É importante destacar que em cima das respostas de cada participante eram feitas novas perguntas pelos pesquisadores visando compreender melhor algum aspecto presente nas narrativas ou aprofundar as ideias relatadas, em um processo interativo. Além disso, foi realizado um processo de construção coletiva, de forma que o grupo refletisse sobre as propostas apresentadas e analisasse criticamente a viabilidade e as consequências, assumindo um posicionamento coletivo. Exemplos iniciais desse posicionamento coletivo que implica a coordenação de diferentes perspectivas aconteceram em assuntos como “melhorar a chegada do JF a novas escolas” e “melhorar o processo formativo”.

Ressaltamos que o compartilhamento desses registros era feito diretamente nos espaços de colaboração entre os gestores, de tal forma que os julgamentos e comentários podiam ser verificados, questionados, classificados, observados, generalizados, etc. Além disso, o trabalho do avaliador de disseminar informações, estratégias, solução de problemas e outras questões ficava facilitado e acontecia de forma descentralizada, pelo fato de os vários gestores interagirem no mesmo ambiente e terem acesso às narrativas, comentários e discussões uns dos outros.

2.7 Procedimentos de análise dos dados

Foi visto que, com o objetivo de aproximar-se da realidade de cada um dos gestores e de sua respectiva escola, os pesquisadores provocaram reflexões nos encontros presenciais e por meio do ambiente colaborativo on-line. As narrativas foram realizadas como respostas aos questionamentos dos pesquisadores e demais gestores participantes que contribuí-

¹² A rotina de pensamento da bússola é utilizada para examinar propostas de forma mais aprofundada, refletindo a partir de cada ponto cardeal: N, aspectos negativos; O, aspectos positivos; S, sugestões; L, o que mais precisa ser conhecido.

ram, compartilharam e colaboraram no avanço das diferentes perspectivas. Compõem o conteúdo das narrativas: as descrições das percepções, experiências vivenciadas nas respectivas escolas e reflexões; os comentários sobre os relatos dos colegas; os questionamentos e as sugestões apresentadas.

Essas narrativas originaram um conjunto de relatos de cada um dos participantes do estudo, que foram organizados em dois arquivos: um contendo as narrativas encontradas no ambiente colaborativo (KF6) e outro com as narrativas dos registros orais (os encontros foram gravados e transcritos). Foi elaborada uma única planilha com o nome dos participantes e suas respectivas escolas. Para cada escola, foram feitas colunas com os temas abordados e as datas em que as narrativas foram registradas, e os dados foram inseridos nas colunas correspondentes. Também foram coletadas as seguintes informações do SGP: a formação do grupo gestor, os participantes das visitas técnicas (VT), os relatos/atas das VT, os planos de ações (as causas diagnosticadas e as ações planejadas), a execução e a avaliação das ações, a SMAR¹³, o resultado do Ideb, a meta da unidade, a classificação (ranking), o rendimento, a área de concentração populacional, o indicador de rendimento, quem é o supervisor, qual a regional, como é formado o grupo gestor e quem é a dupla gestora.

Após a organização desse arquivo base, foram analisados os dados de cada escola em busca de evidências relacionadas aos três indicadores norteadores deste estudo: o alinhamento entre as ações desenvolvidas na escola com a proposta do programa JF; o engajamento coletivo, ou seja, a participação de representantes dos diferentes segmentos da escola nas ações relacionadas ao Circuito de Gestão; e o posicionamento crítico. A partir da identificação e da análise das evidências, além dos dados extraídos do SGP, foi realizada uma síntese para cada um dos gestores com informações baseadas nos indicadores e também relacionadas à forma como está interagindo com a implantação do programa na escola, caracterizando-se como um estudo de caso.

Os indicadores foram buscados nas evidências encontradas no conjunto de dados organizados para cada uma das escolas. Após essa etapa, foi analisado o conjunto de evidências de cada indicador, ao qual foi atribuída uma classificação de intensidade: fraco, parcial e elevado. Nas análises em que não foi possível encontrar evidências sobre determinado indicador, os pesquisadores optaram por denominar “sem evidências”.

Os perfis dos gestores classificados com elevado alinhamento foram aqueles em que os pesquisadores

identificaram evidências de compreensão detalhada sobre os objetivos do programa, os protocolos, as atividades e as diferentes etapas do Circuito de Gestão e a confirmação da realização das ações pelos registros do SGP. Constatou-se a utilização de terminologias relacionadas ao circuito e a execução das ações planejadas. A classificação alinhamento parcial foi atribuída aos perfis cujos dados trouxeram essas evidências de forma mais pontual ou menos detalhada e/ou menor compreensão do programa, de seus objetivos, etapas e protocolos. Fraco alinhamento foi a classificação atribuída quando as evidências encontradas indicavam pouca compreensão ou entendimento equivocado sobre os objetivos e métodos propostos pelo programa, além de dificuldade em planejar e/ou executar as ações.

Foram classificados como indicadores de elevado engajamento coletivo os dados do perfil que evidenciaram tanto a participação de representantes dos diferentes segmentos da escola nas reuniões de planejamento e nas visitas técnicas como na responsabilização e execução das ações planejadas. O engajamento coletivo parcial foi a classificação atribuída quando foram encontradas evidências de dificuldades nesse envolvimento e na participação coletiva (participações pontuais ou de alguns poucos professores ou pais). O fraco engajamento foi decorrente da concentração das ações e da participação principalmente na equipe gestora e em docentes das áreas de Língua Portuguesa e Matemática.

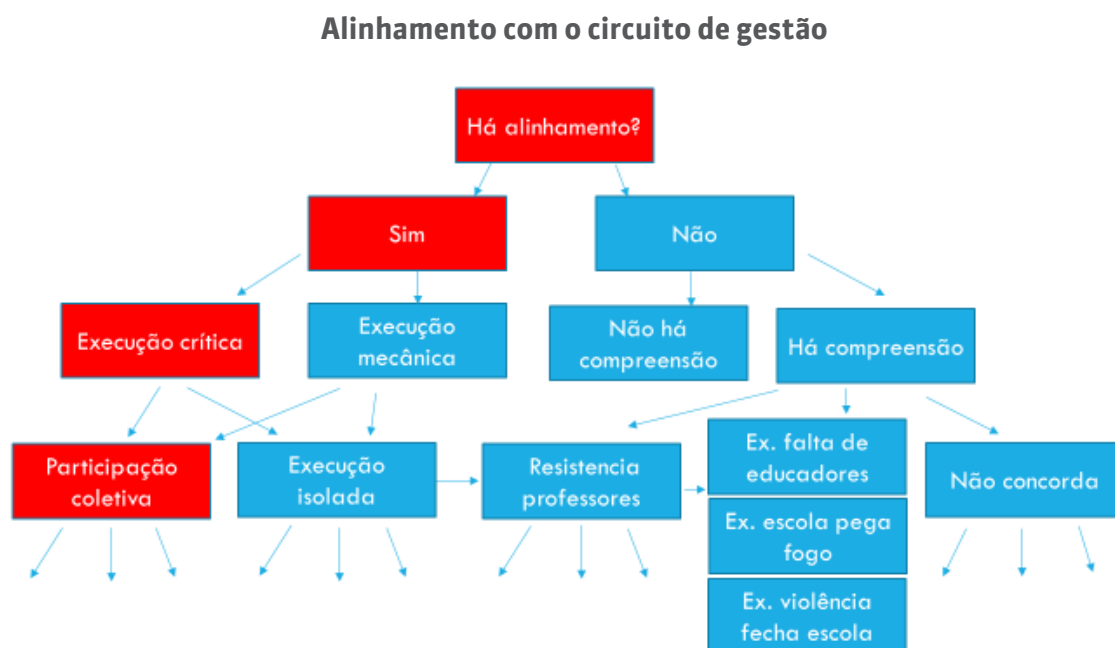
O elevado posicionamento crítico foi considerado quando foram encontradas evidências sobre a capacidade de identificar e coordenar as diferentes perspectivas e antecipar as consequências das ações. E também quando apareciam análises mais elaboradas sobre as variáveis que poderiam interferir numa situação (percepção de responsabilidades da gestão, da escola, da secretaria e do programa relacionados a um mesmo problema ou solução), sobre a implicação da equipe e da escola como agentes de transformação, ou ainda quando traziam evidências que apontavam a presença de reflexão crítica, uma adaptação necessária ao contexto e à realidade da escola. O perfil foi classificado como parcial posicionamento crítico quando o gestor demonstrava compreensão ou perspectiva mais restrita dos problemas, crença de que escola possuía pouco poder de transformação diante dos desafios e dificuldade de antecipar as consequências efetivas das ações propostas. Também quando eram encontradas evidências de que os protocolos, atividades e etapas do circuito eram realizadas mais mecanicamente, sem as necessárias adaptações. Foram classificados como fraco posicionamento crítico os perfis de gestores cujos dados traziam evidências de que os proble-

¹³ Sistemática de Monitoramento de Avaliação (SMAR) é uma pausa em todo o sistema para que se faça um balanço coletivo do que foi feito e dos resultados preliminares alcançados.

mas eram na sua maioria exteriores à escola ou atribuídos aos alunos ou professores, mas a gestão/escola era quase impotente para transformá-los, além de apresentar percepções não raro distorcidas das consequências das ações propostas. E também quando encontradas evidências de que os protocolos, atividades e etapas do circuito nem sempre podiam ser realizados pelas inúmeras dificuldades que a escola passava.

Os esquemas das árvores de possibilidades de cada indicador, apresentados a seguir, ilustram os caminhos da análise da intensidade que foi encontrada neste estudo a partir das evidências levantadas (considerando o período de 18 meses de avaliação responsiva que incidiu na primeira fase de implantação do Jovem de Futuro). As figuras 5, 6 e 7 referem-se à progressão continuada; as figuras 8, 9 e 10, à progressão restrita; e as figuras 11, 12 e 13, aos sem progressão.

Figura 5 – Progressão continuada: árvore de possibilidades relacionada ao grau de alinhamento



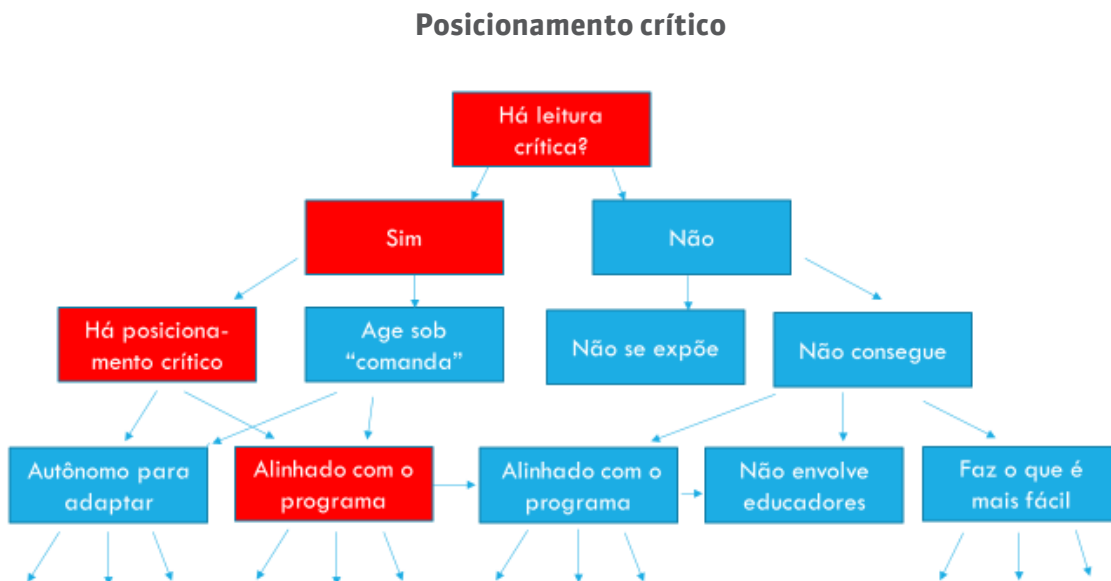
Fonte: elaboração dos autores.

Figura 6 – Progressão continuada: árvore de possibilidades relacionada ao grau de engajamento coletivo



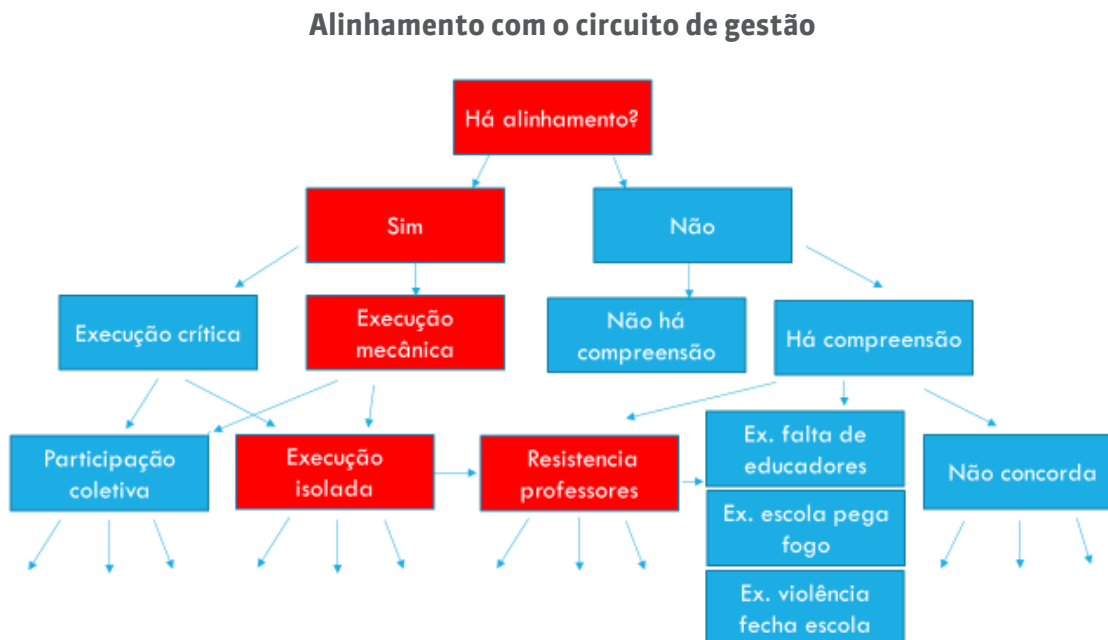
Fonte: elaboração dos autores.

Figura 7 – Progressão continuada: árvore de possibilidades relacionada ao grau de posicionamento crítico



Fonte: elaboração dos autores.

Figura 8 – Progressão restrita: árvore de possibilidades relacionada ao grau de alinhamento



Fonte: elaboração dos autores.

Figura 9 – Progressão restrita: árvore de possibilidades relacionada ao grau de engajamento coletivo



Fonte: elaboração dos autores.

Figura 10 – Progressão restrita: árvore de possibilidades relacionada ao grau de posicionamento crítico



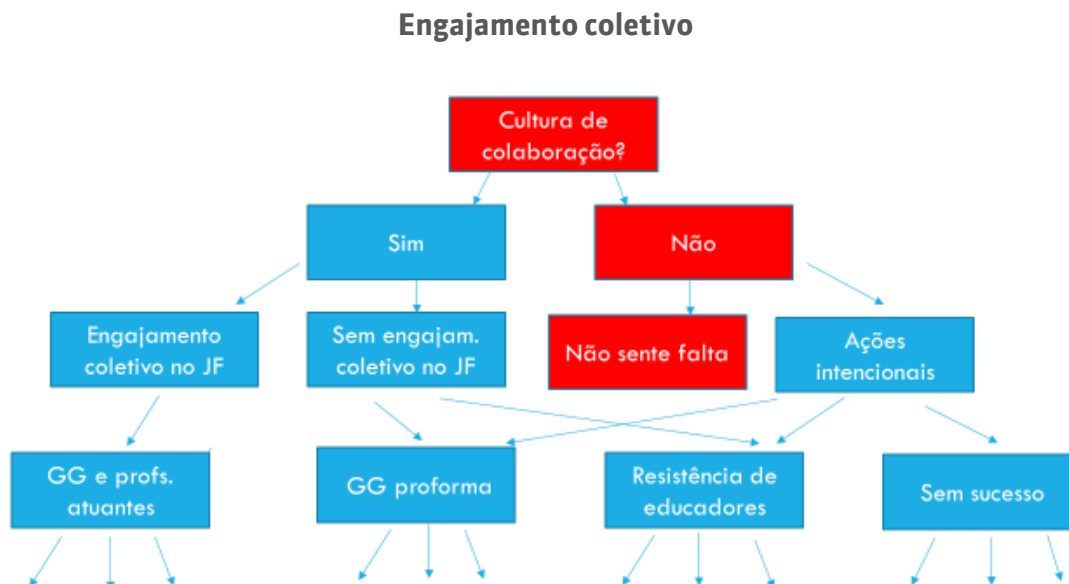
Fonte: elaboração dos autores.

Figura 11 – Sem progressão: árvore de possibilidades relacionada ao grau de alinhamento



Fonte: elaboração dos autores.

Figura 12 – Sem progressão: árvore de possibilidades relacionada ao grau de engajamento coletivo



Fonte: elaboração dos autores.

Figura 13 – Sem progressão: árvore de possibilidades relacionada ao posicionamento crítico



Fonte: elaboração dos autores.

A partir dos dados e considerando as árvores de possibilidades, as análises foram feitas por dois pesquisadores separadamente. Após o término, as análises individuais foram trocadas e revistas, comparando-se os resultados, as sínteses e classificações. Os aspectos divergentes das análises foram discutidos e refletidos até que se chegasse a um consenso. As divergências que se mantiveram foram separadas. Em seguida, um terceiro pesquisador analisou o processo e os resultados encontrados, discutindo novamente as dúvidas e as divergências e buscando consenso. As evidências sobre as quais

não houve concordância em relação à sua natureza ou classificação foram desconsideradas.

Esse processo de análise dos dados, como relatado, ocorreu em dois momentos diferentes da avaliação responsiva. A primeira análise aconteceu em julho de 2018 e a segunda, em fevereiro de 2019.

A partir de cada estudo de caso foi elaborada uma síntese considerando os indicadores supracitados e as classificações de intensidade. Os resultados serão apresentados a seguir.

3. Resultados

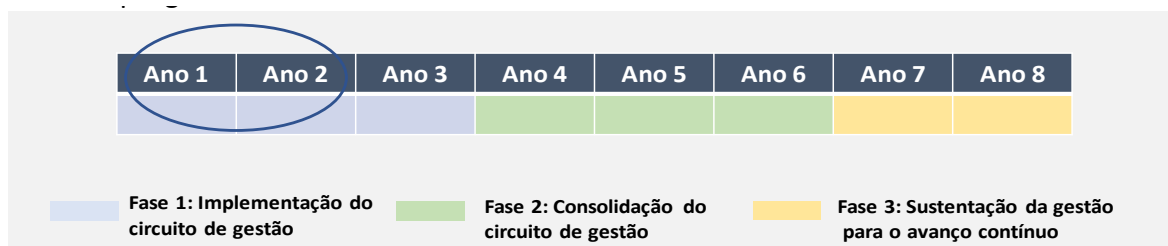
A partir das narrativas dos 31 gestores participantes e de suas interações com os colegas registradas no ambiente colaborativo KF6, os relatos são extraídos e organizados em arquivos individuais, um para cada participante, somando-se aos registros das narrativas orais coletadas nos encontros presenciais que ocorreram desde o início da pesquisa e das informações inseridas no SGP (formação do grupo gestor, participantes das visitas técnicas e relatos/atas dessas visitas, planos de ação – causas diagnósticas e ações planejadas –, execução e avaliação das ações, SMAR e outros dados da escola¹⁴), num processo de triangulação dos dados. Assim são constituídos os estudos de caso. Com o tempo, há um processo de assimilação progressiva do programa pelos participantes, que foi sendo acompanhado

pela avaliação responsiva. Todos os estudos de caso, com as evidências identificadas e as sínteses (geral, do assessor/supervisor, das árvores de possibilidades e da trajetória da escola), encontram-se no apêndice F (a relação entre os gestores e pseudônimos está no apêndice E).¹⁵

Ressalta-se que, enquanto o estudo de caso possibilita compreender o processo de implantação do programa e seu desenvolvimento em cada escola, o conjunto desses estudos permite compreender o processo como um todo para esses participantes.

É importante destacar que os dados foram coletados durante os primeiros 18 meses de implantação do Jovem de Futuro no Rio Grande do Norte, sendo que o programa tem a duração de oito anos e três fases, como mostra o diagrama a seguir. Assim, os resultados referem-se à metade da primeira fase: implementação do Circuito de Gestão.

Figura 14 – Fases do programa Jovem de Futuro no estado



○ Período em que foi realizada a avaliação responsiva

Fonte: Modelo Lógico do Circuito de Gestão – Programa Jovem de Futuro

A presente avaliação buscou evidências da progressão das escolas participantes em relação à implementação do programa JF considerando três indicadores qualitativos, classificados como elevado, parcial e fraco. Não foi atribuída classificação a algum indicador quando os pesquisadores consideraram as evidências insuficientes para tanto.

Com o intuito de acompanhar a evolução das escolas e observar sua progressão no decorrer desses 18

meses de início do programa JF, as análises foram realizadas em dois diferentes momentos do período de avaliação: o primeiro, após 11 meses do início da avaliação responsiva; o segundo, sete meses mais tarde. A figura 15 apresenta a classificação atribuída a cada um dos gestores¹⁶ das 31 escolas participantes para os três indicadores nos dois momentos de análise.

¹⁴ O resultado do Ideb, a meta da escola, a classificação (ranking), o rendimento, a área de concentração populacional, o indicador de rendimento, o nome do supervisor, a regional, como é formado o grupo gestor e quem é a dupla gestora.

¹⁵ Para preservar a identidade dos profissionais participantes do estudo, os apêndices E e F foram retirados do presente relatório.

¹⁶ Os nomes foram modificados. Substituímos por pseudônimos para resguardar a privacidade dos participantes. A relação entre nomes e pseudônimos estão no apêndice E.

Figura 15 – Evolução das classificações dos indicadores qualitativos

Gestor	Alinhamento		Engajamento coletivo		Posicionamento crítico	
	Jul./18	Fev./19	Jul./18	Fev./19	Jul./18	Fev./19
Ariana	Parcial	Parcial	Parcial	Fraco		
Anita	Parcial	Parcial	Fraco	Parcial		Parcial
Antônia	Fraco	Parcial	Fraco	Fraco		
Angelo	Parcial	Parcial	Parcial	Fraco		
Elaine	Parcial	Parcial	Fraco	Parcial	Fraco	Parcial
Evair	Parcial	Elevado	Fraco	Parcial		Parcial
Eliete	Elevado	Elevado	Parcial	Elevado		Parcial
Francieli		Fraco		Fraco		
Franco	Fraco	Fraco		Fraco		
Gerusa	Parcial	Elevado	Fraco	Parcial	Parcial	Elevado
Gilberto	Fraco	Parcial	Fraco	Parcial		Fraco
Irene	Parcial	Elevado	Fraco	Elevado		Elevado
Iara	Parcial	Elevado	Fraco	Parcial		Elevado
Jaqueline	Parcial	Elevado	Parcial	Elevado		Elevado
Januário	Parcial	Parcial	Parcial	Parcial		Parcial
Joaquim	Fraco	Parcial	Parcial	Parcial		Elevado
Juliana		Fraco		Parcial		Fraco
Laís	Parcial	Parcial	Fraco	Fraco		Fraco
Letícia		Parcial		Fraco		Fraco
Lindomar	Parcial	Fraco	Fraco	Fraco		Fraco
Luciana		Fraco		Fraco		
Mário	Elevado	Elevado	Fraco	Elevado		Elevado
Mariana		Fraco		Parcial		Fraco
Marta	Elevado	Elevado	Fraco	Fraco		Elevado
Mercedes	Parcial	Elevado	Parcial	Parcial	Parcial	Parcial
Milton		Fraco		Fraco		Fraco
Nicolas	Parcial	Elevado	Parcial	Elevado		Parcial
Pedro	Fraco	Fraco	Fraco	Fraco		Fraco
Silvana	Parcial	Elevado	Fraco	Parcial	Parcial	Elevado
Simone	Elevado	Elevado	Fraco	Parcial		Elevado
Suzana	Fraco	Parcial	Fraco	Parcial		Fraco

Fonte: elaboração dos autores.

Relembramos que a ausência de classificação dos indicadores qualitativos de engajamento coletivo e posicionamento crítico revelam que as evidências contidas nas narrativas foram insuficientes e/ou inexistentes para sua análise e especificação. Nesse sentido, a não atribuição do indicador em julho de 2018 para determinado gestor e a presença deste em fevereiro de 2019 não significa que houve evolução.

A análise das classificações atribuídas às escolas apontou semelhanças entre algumas delas em

relação às suas trajetórias de progressão. Das 31 escolas participantes da avaliação responsiva, 28 foram classificadas em três diferentes grupos: trajetória de progressão acentuada, trajetória de progressão restrita e trajetória sem progressão. Três escolas não foram classificadas porque apresentaram trajetórias de progressão incomuns, diferentes entre si e sem os mesmos padrões de progressão que caracterizam os três grupos de escolas apresentados (Ariana, Lindomar e Marta).

Dirigindo nossos olhares para a intensidade dos indicadores, verificamos que há mais gestores com grau elevado e parcial de alinhamento com o Circuito de Gestão (74,2%), mas o engajamento coletivo é uma dimensão em que encontram mais dificuldades, posto que a maior parte (83,9%) apresenta um parcial ou fraco engajamento. Em relação a seis gestores (19,4%) não encontramos

evidências suficientes para analisar o grau de pensamento crítico, sendo o restante distribuído de maneira parecida nos três graus. A tabela 1 apresenta a frequência e o índice percentual de participantes classificados segundo os graus de intensidade para cada um dos três indicadores qualitativos, após a análise dos dados que ocorreu em fevereiro de 2019.

Tabela 1 -- Frequência e índice percentual de classificação de intensidade dos indicadores qualitativos

	Fraco f (%)	Parcial f (%)	Elevado f (%)	Indefinido f (%)	Total f (%)
Alinhamento	08 (25,8)	11 (35,5)	12 (38,7)	0 (0)	31 (100%)
Engajamento coletivo	12 (38,7)	14 (45,2)	5 (16,1)	0 (0)	31 (100%)
Posicionamento crítico	09 (29,0)	7 (22,6)	9 (29,0)	6 (19,4)	31 (100%)

Fonte: elaboração dos autores.

Apresentaremos nas próximas páginas os resultados de cada grupo de escola e alguns excertos extraídos das narrativas dos gestores que visam ilustrar as inferências; em seguida, serão realizadas sugestões relacionadas ao grupo de análise nos seguintes eixos: assessoria técnica, formação, mobilização, governança e avaliação. As recomendações foram apresentadas com base na análise do grupo de escolas considerando a inter-relação entre os indicadores, a intensidade e as trajetórias dos gestores que o compuseram. Assim, não podem ser relacionadas a apenas um ou outro indicador específico. Algumas dessas recomendações podem ser incorporadas ao programa Jovem de Futuro.

3.1 Trajetória de progressão acentuada

O grupo que teve suas trajetórias de progressão classificadas como acentuadas, expostas na figura 16, é composto por oito escolas que apresentaram considerável crescimento do alinhamento entre suas ações e o que é proposto pelo JF. Contatou-se que, nessas escolas, os gestores compreenderam bem o programa e as etapas do Circuito de Gestão. Conforme foram desenvolvendo o Circuito de Gestão, também passaram a demonstrar mais evidências de posicionamento crítico. Apesar de vivenciarem dificuldades iniciais em relação ao engajamento coletivo, foi percebido maior crescimento nesse aspecto, seja na participação no grupo gestor, seja no planejamento ou na execução das ações decorrentes do Circuito de Gestão.

Figura 16 – Evolução das classificações dos indicadores qualitativos

Gestor	Alinhamento		Engajamento coletivo		Posicionamento crítico	
	Jul./18	Fev./19	Jul./18	Fev./19	Jul./18	Fev./19
Eliete	Elevado	Elevado	Parcial	Elevado		Parcial
Irene	Parcial	Elevado	Fraco	Elevado		Elevado
Iara	Parcial	Elevado	Fraco	Parcial		Elevado
Jaqueline	Parcial	Elevado	Parcial	Elevado		Elevado
Mário	Elevado	Elevado	Fraco	Elevado		Elevado
Nicolas	Parcial	Elevado	Parcial	Elevado		Parcial
Silvana	Parcial	Elevado	Fraco	Parcial	Parcial	Elevado
Simone	Elevado	Elevado	Fraco	Parcial		Elevado

Fonte: elaboração dos autores.

Os excertos extraídos dos bancos de dados apresentados a seguir ilustram o que foi exposto:

“Ouvindo o depoimento de alguns colegas nos nossos encontros, percebo que a nossa escola encontra-se em uma situação um pouco melhor, e aqui destaco alguns pontos: bom relacionamento da comunidade escolar, líderes de salas atuantes junto à gestão e às turmas, participação efetiva dos pais nos conselhos escolares, instituição do conselho de classe com foco na aprendizagem dos alunos a partir da análise dos resultados, parceria com secretarias municipais... Com a chegada do Jovem de Futuro, é notável a melhoria no trabalho desenvolvido pela escola, como: planejamento (mesmo sendo realizado parcialmente no coletivo) tendo como foco a necessidade do aluno, registro de atividades realizadas em tempo hábil, reorganização das ações, monitoramento dos resultados a tempo de realizar intervenções onde necessário, apropriação de metodologias inovadoras através de projetos, a valorização e um olhar diferenciado para os nossos jovens...” (Eliete, evidências de alinhamento e engajamento coletivo, tema melhoria sobre a escola, agosto de 2018).

“Os problemas que discutimos e que foram incluídos para fazer parte do sistema SGP no primeiro circuito de 2017 foram: a falta de professores de diversas disciplinas e, principalmente, devido a essa falta, a redução de aulas dos componentes de Língua Portuguesa e Matemática, falta de coordenador, de horário para planejamento, alto índice de alunos em progressão parcial, desmotivação e desistência. Para o circuito desse ano, conseguimos superar parte desses problemas, como a falta de professores, quadro completo é uma realidade na nossa escola. Também conseguimos organizar um calendário de reuniões e horário de planejamento, mas ainda foram repetidos alguns dos problemas, como a falta de coordenador, a defasagem de conteúdos relacionados a anos anteriores, alunos em APP, a desmotivação, desistência e reprovação. Estamos com um planejamento das ações para superar essas dificuldades e acreditamos que possamos melhorar os nossos índices.” (Iara, evidências de posicionamento crítico, tema identificação de problemas, maio de 2018).

“As coisas na minha escola estão correndo bem e os registros on-line estão sendo feitos pelos professores. O plano de ação é feito em cima dos problemas percebidos na escola e desenvolvido pelos gestores, professores, alunos e pais. Os professores participam bem do planejamento e execução das ações. Quando planejada uma ação de Português, colocamos como responsável um professor de História. Ele se torna o mediador e todos dão sugestões para o desenvolvimento das atividades.” (Jaqueline, evidências de engajamento coletivo, tema atualização sobre momento da escola, setembro de 2018).

Esse grupo também apresentou outras características que chamaram a atenção dos pesquisadores. Uma delas é que foi incorporado o emprego de evidências e dados para o planejamento, o monitoramento e a avaliação das ações, com a realização uma análise e a busca do aperfeiçoamento.

“Chamamos de escola viva, porque o JF trouxe dinamismo e continuidade das ações. Permitiu refletir sobre a aprendizagem, pois não tínhamos a cultura de a cada bimestre avaliar, reavaliar, monitorar. Tínhamos os resultados internos e divulgávamos na primeira jornada pedagógica. Tínhamos reflexões tímidas, os professores faziam seus planejamentos individuais, mas não tínhamos o foco de irmos aos números e compararmos os resultados de cada bimestre. Agora fomos educados para esta realidade. Hoje a escola tem mais vida.” (Mario, evidências de alinhamento, tema mudanças na escola, novembro de 2018).

Também houve a introdução paulatina de formação na escola na busca de aperfeiçoamento contínuo e de melhores resultados. Inicialmente, as atividades formativas eram raras ou quase inexistentes e, gradativamente, os gestores começaram a inserir estudos mais específicos em momentos de planejamento e realizar encontros de formação. Muitas vezes foram trabalhados conteúdos já estudados por eles nas formações do JF, nas devolutivas pedagógicas e nos encontros da avaliação responsiva. Outras vezes, os temas de estudo eram relacionados ao diagnóstico dos problemas identificados e ao constatar-se o pouco alcance de um resultado pretendido (Circuito de Gestão), por exemplo, desinteresse ou desmotivação dos alunos e práticas pedagógicas ineficientes.

“Não falta formação para coordenador e diretor, há muitas. O que falta é levar o que as formações ensinam para a escola. A formação de avaliação oferecida pelo JF foi muito boa e conseguimos levar à escola, sendo usada pelos professores. Também há ações interdisciplinares, como a de uma professora de Matemática e um de Física que planejam ações juntos. Também faço observação das aulas, deixo uma ficha de observação com os professores mostrando o que observarei e depois dou uma devolutiva.” (Jaqueline, evidências de posicionamento crítico, tema atualização sobre o momento da escola, setembro de 2018).

Essas escolas valorizam a sustentabilidade do JF e se preocupam com ela; e, visando a continuidade e fortalecimento do programa, apresentam sugestões como: a permanência e a ampliação das ações de formação e acompanhamento do JF por mais tempo; visitas de pessoas diretamente ligadas ao Instituto Unibanco nas escolas porque motiva o grupo; encontro com escolas de outros estados participantes do programa há mais tempo ou divulgação de experiências bem-sucedidas.

“Para que a nossa escola continue avançando, esperamos que o Jovem de Futuro continue nos apoiando (...) e que nos ajude a encontrar estratégias para diminuir a evasão na 1ª série do Ensino Médio.” (Iara, tema sugestões de melhorias para o programa, agosto de 2018).

A partir dos resultados e análises das escolas que apresentaram progressão acentuada, com base nos eixos propostos, apresentamos algumas recomendações direcionadas a esse grupo.

Com relação à *assessoria técnica*, recomenda-se que dê continuidade à recorrência do Circuito de Gestão, visto que muitas ações apresentaram melhores resultados e foram aplicadas de maneira mais assertiva conforme ocorriam os circuitos.

É válido possibilitar a ampliação gradual do repertório de forma que os gestores possam compreender melhor os desafios que enfrentam e consigam propor ações coordenadas mais eficazes para lidar com eles. Sugere-se também um aprofundamento na *formação* para uso de dados e evidências. Outros estudos também contribuiriam para o avanço desse grupo, como procedimentos para a melhoria da qualidade da convivência e métodos ativos de ensino-aprendizagem.

Pensando na *mobilização*, é importante que esses gestores se sintam reconhecidos e valorizados pelo trabalho que estão desenvolvendo na escola.

É recomendável também cuidar da sucessão da equipe gestora de forma a dar continuidade ao processo que está sendo desenvolvido. Seria interessante envolver esses profissionais em comunidades de práticas e na formação de novos gestores (*governança*). A implantação de estratégias para uma cultura colaborativa e o compartilhamento de experiências entre as escolas devem ser consideradas ações potentes.

Visando a melhoria contínua, sugere-se a implantação de processos de autodiagnóstico e *avaliação*

formativa, como rubricas, para promover reflexão e avanço qualitativo. A continuidade da avaliação responsiva trará importantes feedbacks sobre como o programa se consolida nas escolas e sugestões de aprimoramento.

3.2 Trajetória de progressão restrita

A figura 17 apresenta dez escolas que tiveram suas trajetórias de progressão classificadas como restritas. Esse grupo reúne escolas que apresentam pouco avanço em relação ao alinhamento de suas ações ao programa, ao engajamento coletivo e ao posicionamento crítico. Nessas instituições, o processo de implementação do JF é liderado por gestores que compreendem os objetivos do programa e as etapas que compõem o Circuito de Gestão. Há alinhamento entre as ações da escola e o que é proposto pelo JF, mas a execução acontece de forma irregular e mecânica, restringindo-se ao seguimento dos protocolos, com menor flexibilidade ou adaptação, e são poucos os integrantes da unidade que participam do grupo gestor e das ações desenvolvidas. A dificuldade em conquistar o engajamento coletivo e realizar as transformações necessárias parece ser decorrente da ausência de cultura de colaboração, da centralização da gestão e do envolvimento com as diversas demandas da escola. Outro fator bastante mencionado para justificar essa dificuldade é a resistência de professores às mudanças.

Figura 17 – Trajetória de progressão restrita

Gestor	Alinhamento		Engajamento coletivo		Posicionamento crítico	
	Jul./18	Fev./19	Jul./18	Fev./19	Jul./18	Fev./19
Anita	Parcial	Parcial	Fraco	Parcial		Parcial
Antônia	Fraco	Parcial	Fraco	Fraco	Elevado	
Elaine	Parcial	Parcial	Fraco	Parcial	Fraco	Parcial
Evair	Parcial	Elevado	Fraco	Parcial		Parcial
Gerusa	Parcial	Elevado	Fraco	Parcial	Parcial	Elevado
Januário	Parcial	Parcial	Parcial	Parcial		Parcial
Joaquim	Fraco	Parcial	Parcial	Parcial		Elevado
Laís	Parcial	Parcial	Fraco	Fraco		Fraco
Mercedes	Parcial	Elevado	Parcial	Parcial	Parcial	Parcial
Suzana	Fraco	Parcial	Fraco	Parcial		Fraco

Fonte: elaboração dos autores.

Os excertos abaixo exemplificam algumas das características desse grupo:

“Acredito que há sim uma necessidade grande de trabalharmos o engajamento de professores e alunos, sugiro reuniões periódicas com todo o grupo gestor, com a participação efetiva do grupo de docentes e discente. Esses encontros deveriam acontecer com o assessor da Direc e a equipe gestora, em encontros mensais. (...) Ainda contamos com uma resistência razoável por parte de nossa equipe, porém sentimos que no ano letivo de 2019 poderemos acrescentar um pouco mais.” (Anita, evidência de parcial engajamento coletivo e parcial posicionamento crítico, tema engajamento de professores e alunos, setembro de 2018).

“Ações programadas para Português não tiveram resultados pela dificuldade em lidar com os professores desengajados. Não percebem apoio da secretaria para tratar o problema do alto índice de absenteísmo e ausência de empenho e realização de outras atividades.” (Elaine, evidências de parcial engajamento coletivo, tema planejamento e execução, dezembro de 2017).

“Os problemas identificados no ano de 2017, para os quais foram elaboradas ações e que algumas tiveram resultados satisfatórios em partes e outras não foram realizadas.” (Elaine, evidência de alinhamento parcial, tema identificação de problemas, maio de 2018).

“Principais desafios: despertar nos docentes o compromisso com a escola e com a aprendizagem do aluno, que o docente pare para se colocar no lugar do outro, que o docente entenda a necessidade de planejar, as inúmeras faltas dos professores ao trabalho, os alunos tiram notas suficientes para serem aprovados com louvor, mas demonstram claramente que não aprenderam o conteúdo, ou seja, têm a nota, mas não têm proficiência, a falta de professores e de pessoal de apoio atrapalha no desenvolvimento das aulas, alunos nos corredores porque os professores liberam antes de acabar a aula; a falta vontade de aprender por parte de alguns alunos. Preciso de ajuda urgente de algo que desperte na maioria dos professores compromisso! Tem sido muito desgastante o fato tudo causar polêmica pelo simples fato de dizer ao colega a necessidade de ele contribuir para o bom andamento da escola.” (Gerusa, evidência de parcial posicionamento crítico, tema desafios, agosto de 2017).

Esses gestores demonstram esforço e tentativa de desenvolver o Circuito de Gestão, ainda que mecanicamente; contudo, os sérios problemas da escola os desmotivam e dificultam a progressão (violência no entorno, dificuldades nas relações interpessoais, resistência de professores, alta precariedade da infraestrutura, falta de funcionários, etc.).

“Sempre elogiei muito o JF e este grupo, mas a nossa escola precisa de ajuda. A média do Ideb é muito baixa e recebemos a assessora toda semana. Tivemos problemas de relacionamento na escola. Mas não deixamos de trabalhar.” (Anita, tema julgamento, setembro de 2018).

“Dessa maneira, continua-se com os mesmos problemas para o ano de 2018. Os que foram trabalhados em partes vamos aprimorar as ações, e os demais, fazer do início. Por exemplo: falta de motivação dos alunos, falta de professores para várias disciplinas inclusive a disciplina de Português, a não aceitação do professor em dar ênfase a ações que contribuem para o desempenho do aluno nas disciplinas críticas, como é o caso das disciplinas de Português e Matemática. E a estrutura física da escola, que continua um caos.” (Elaine, tema identificação de problemas, maio de 2018).

“Professores desmotivados, resistentes a algumas ideias novas, cansados – muitos têm mais de um vínculo e precisam completar sua carga horária em mais de duas escolas; alguns estão desacreditados dos projetos que a escola recebe através da SEEC.” (Lais, tema desafios, agosto de 2018).

Algumas dificuldades que apareciam desde o início da avaliação responsiva permaneceram nas narrativas desses gestores meses depois, porém pouco estavam presentes nos planos de ação elaborados pelas escolas, provavelmente porque não são dimensões monitoradas diretamente, como a indisciplina, a falta de participação da família, a desmotivação e resistência dos professores às mudanças.

Identificamos de forma mais expressiva nesse grupo de gestores menor repertório para a criação de alternativas viáveis de desenvolvimento. É possível verificar que, inicialmente, ao apontar os desafios da escola, predominava a culpabilização do aluno (por exemplo, a desmotivação) e da família (por exemplo, ausente da escola) e, às vezes, também do professor. Nota-se que, em algumas escolas, parece diminuir a culpabilização do aluno, aumentam falas relacionadas às dificuldades com o professor no sentido da necessária mudança nas metodologias empregadas em sala de aula e sobre como engajá-los; e ainda permanece a culpabilização da família.

“Nosso maior problema ainda consiste na falta de interesse nos estudos por parte da maioria dos nossos alunos... Alguns professores têm a determinação de não se colocar à frente daqueles alunos que “não querem nada” e decidem tirando-os da sala de aula, causando com isso um maior desinteresse do próprio aluno e, por final, causa um grande desconforto no espaço escolar. Não aceitam colocar em prática ações para resgatar esse interesse.” (Anita, tema identificação de problemas, maio de 2018).

“Para a melhora dos planos há necessidade de formação na área pedagógica. Os professores têm o conhecimento específico de suas disciplinas, mas não conhecem as práticas e metodologias de ensino.” (Elaine, tema atualização do momento da escola, setembro de 2018).

“Falta de participação efetiva dos pais no acompanhamento da vida escolar dos seus filhos.” (Joaquim, agosto de 2018)

Foram elaboradas algumas recomendações relacionadas ao grupo de escolas que apresentaram progressão restrita, classificadas em eixos.

Esse grupo depende mais do auxílio efetivo do supervisor. É preciso incentivar a recorrência do Circuito de Gestão, com o acompanhamento desse profissional apoiando a escola, ajudando no diagnóstico e nas estratégias dos planos de ação, contribuindo para a implicação da escola nos problemas e na ampliação das possibilidades de ação (*assessoria técnica*). Essas escolas precisam também de auxílio para a construção de relações de confiança, apoio e o cuidado com os professores, alunos e demais atores da instituição, de forma a melhorar a qualidade do clima relacional. Essas contribuições podem ser feitas com a ajuda do supervisor e por meio de *formações*, tanto para os supervisores quanto para a equipe gestora (ampliação de repertório, convivência, formação guiada e básica para liderança, pensamento estratégico e sistêmico). É válido um processo de *avaliação* diagnóstica, que traga informações de diversas perspectivas sobre os desafios e avanços da escola e possa ajudar com os dados para a promoção de reflexões constantes, e também avaliação formativa para a promoção do desenvolvimento. Além de auxílio externo, é pertinente a elaboração de materiais que ajudem a envolver e engajar professores, alunos e comunidade (*mobilização*). Para finalizar, é importante que a regional acompanhe de forma mais próxima a relação do supervisor com essas escolas, o apoio que está sendo dado, as dificuldades, e se está havendo avanço (*governança*).

3.3 Considerações sobre os grupos com trajetórias de progressão acentuada e restrita

Há aspectos comuns entre as escolas que tiveram suas trajetórias classificadas como de progressão acentuada e de progressão restrita. As considerações apresentadas a seguir contemplam ambos os grupos por haver características semelhantes identificadas nas narrativas desses gestores.

As escolas desses dois grupos reconhecem a importância de ter metas claras, algo que não tinham antes do JF. Elas também valorizam o compartilhamento de boas práticas e apresentam sugestões para ampliar esses momentos, por exemplo que as rodas de conversa para compartilhamento (que acontecem nas Direcs) ocorram com grupos menores (menos escolas em cada encontro) e com todo o grupo gestor, podendo assim ser apresentado um maior número de ações ocorridas em cada unidade e haver uma discussão mais profunda sobre elas.

“Atualmente, as escolas passaram a refletir com base em evidências, procuram elaborar seus planos de ação procurando identificar as causas raízes do baixo desempenho dos alunos. Muito já se discutiu sobre os componentes do Ideb, formas de cálculo, interpretação dos níveis de proficiência, metas interdiárias, metas, além do cuidado com os indicadores estruturantes.” (Irene, tema Circuito de Gestão, setembro de 2018).

Nesses grupos também é possível identificar que houve um aumento progressivo do reconhecimento da importância do engajamento e da participação dos alunos. Inclusive solicitam outras formas de intensificar essa participação e protagonismo dos estudantes.

“Para o planejamento das ações, trouxemos o maior número possível de alunos, professores e pais para participar da formulação das ações. Muita participação dos alunos.” (Irene, temas observações gerais, setembro de 2018).

“Dentre as mudanças vistas na nossa escola destacamos a participação mais efetiva de todos os professores, maior adesão dos alunos em todas as ações, até naquelas que não estavam registradas no plano de ação da escola. (...) Foi necessário muito empenho para envolver todos nos projetos e no Circuito de Gestão, mas deu certo.” (Evair, tema mudanças na escola, novembro de 2018).

Esses gestores também percebem a importância de um trabalho com o conhecimento mais efetivo nas disciplinas para o alcance de melhores resultados de rendimento e aprovação, porém esbarram na dificuldade de mudança na prática pedagógica e no engajamento dos professores. Defendem a oferta de cursos de formação envolvendo os professores porque sabem que muitas transformações devem ocorrer na sala de aula.

“Após algumas ações do JF em nossa escola, é unânime a reação da maioria dos profissionais da educação em questionar o motivo pelo qual as formações não atendem diretamente aos professores. Desta forma, sugerimos que o JF proporcionasse seminários de formação para os professores.” (Joaquim, tema sugestão, outubro de 2017).

Os gestores representantes destas escolas consideram que outras dimensões importantes são pouco consideradas, que há ênfase no desempenho de Língua Portuguesa e Matemática em detrimento de outras demandas da escola, o que prejudica o envolvimento dos professores das demais disciplinas¹⁷. Defendem ainda o desenvolvimento de outras formas de avaliação das ações executadas e da aprendizagem dos alunos.

¹⁷ A Secretaria de Estado da Educação e da Cultura estabeleceu que seriam priorizadas: proficiência em Língua Portuguesa e Matemática e taxa de aprovação na 1ª série do Ensino Médio.

Após essas considerações apresentaremos os resultados do terceiro grupo de escolas, em que foram encontradas evidências de trajetórias sem progressão.

3.4 Trajetória sem progressão

Essas dez escolas, agrupadas por semelhanças em suas trajetórias, foram classificadas como sem progressão e estão relacionadas na figura 18. Nessas instituições, muitas ações de implementação do JF são

negligenciadas ou executadas em desacordo com a forma como é proposto pelo protocolo de implementação. Os gestores que lideram as ações do programa parecem não compreender as etapas do Circuito de Gestão e até mesmo os objetivos do JF. Há evidências de ausência de envolvimento do coletivo escolar e de ações intencionais para a superação desse obstáculo. Tivemos dificuldade em encontrar evidências de posicionamento crítico e, quando identificadas, foram classificadas como fracas.

Figura 18 – Trajetória de progressão acentuada

Gestor	Alinhamento		Engajamento coletivo		Posicionamento crítico	
	Jul./18	Fev./19	Jul./18	Fev./19	Jul./18	Fev./19
Angelo	Parcial	Parcial	Parcial	Fraco		
Francieli		Fraco		Fraco		
Franco	Fraco	Fraco		Fraco		
Gilberto	Fraco	Parcial	Fraco	Parcial		Fraco
Juliana		Fraco		Parcial		Fraco
Letícia		Parcial		Fraco		Fraco
Luciana		Fraco		Fraco		
Mariana		Fraco		Parcial		Fraco
Milton		Fraco		Fraco		Fraco
Pedro	Fraco	Fraco	Fraco	Fraco		Fraco

Fonte: elaboração dos autores.

Os excertos das narrativas ilustram os graus dos indicadores que também aparecem nas análises.

“O Jovem de Futuro tem contribuído para melhor aprendizagem, pois trabalhamos com a participação da maioria dos funcionários. Mas, para atingir a meta, precisamos de maior apoio da SEEC, pois a falta de professor impede de uma boa qualificação dos alunos e há muitos problemas de relacionamento entre alunos e professores. Acredito que o ponto eletrônico irá contribuir muito para bom funcionamento e organização das instituições públicas. Concordo que o registro da aula-atividade no SIGEDUC é muito importante e contribui para que os professores cumpram sua carga horário e reclamem menos.” (Gilberto, evidência de fraco posicionamento crítico, tema melhoria da secretaria, agosto de 2018)

“Acredito que os professores precisam ter mais responsabilidade, fazer o que lhes compete.” (Milton, evidência de fraco engajamento coletivo, tema engajamento de professores e alunos, setembro de 2018).

Algo que chamou atenção é que algumas escolas, mesmo com muitas dificuldades, começaram o

programa entusiasmadas com metas ambiciosas e, como os resultados não foram os que esperavam, desanimaram. No decorrer dos meses foram diminuindo os registros no SGP e as narrativas da avaliação responsiva nas interações on-line.

“Mas temos uma falha. Chego aqui em uma avaliação desta e digo para vocês e os colegas, nós não temos nenhum registro dos projetos no sistema. Mas na escola encontra. Temos as fotos com os registros nossos. Peço os registros dos projetos, mas não temos. Os projetos acontecem. Pedimos ações da secretaria para que ajudem a fazer os professores registrarem.” (Mariana, evidências de fraco alinhamento, tema o que participar traz, novembro de 2018).

“Ações programadas para Português não tiveram resultados pela dificuldade em lidar com os professores desengajados. Não percebem apoio da secretaria para tratar o problema do alto índice de absenteísmo e ausência de empenho.” (Angelo, tema planejamento e execução, dezembro de 2017).

As dificuldades que enfrentam paralisam, justificando o não desenvolvimento de ações transformadoras

¹⁸ Sistema Integrado de Gestão Escolar (Secretaria de Estado da Educação e da Cultura do Rio Grande do Norte).

e os resultados obtidos: precária infraestrutura, ausência de profissionais, falta dos professores, desmotivação dos docentes, não participação da família, alunos desengajados e com defasagem de séries anteriores, violência. Alguns gestores ocupam expressiva parte do tempo atuando de forma mais assistencialista: atendendo e cuidando de famílias e jovens em conflito ou em situação de vulnerabilidade social, condutas de risco (envolvimento com drogas, ideação suicida, agressividade, etc.).

“Temos muito o desafio dos alunos estarem recebendo convites de facções criminosas e usuários de droga. Alunos pedem ajuda pois os escuto. Estamos conquistando os professores para ajudar alunos que não sabem o que fazer. Nossa função é muito difícil, pois a dinâmica da escola é muito complexa. (...) Fica difícil avançar sem apoio e condições.” (Suzana, tema mudança da escola, novembro de 2018).

“A nossa situação dentro de uma escola pequena, 300 e poucos alunos, com Fundamental de manhã e Médio à tarde, o clima é este. A gente olha para o teto, tem buraco. Os sanitários é um Deus nos acuda. Tudo isso a gente precisa. Gera clima desfavorável. Não temos um ambiente legal para fazermos um trabalho de qualidade.” (Mariana, tema o que a participação traz, novembro de 2018).

“Podemos identificar que as rodas de conversa com os alunos têm sido muito valiosas, mesmo diante de tantas dificuldades para gerenciar uma escola com falta de professores. E que não encontramos solução.” (Gilberto, tema identificação de problemas, maio de 2018).

Há pouco engajamento coletivo. E, assim como no grupo de progressão restrita, alguns alegam forte resistência de professores.

“Alguns professores não reconhecem o JF, inclusive não reconhecem as plataformas digitais. Eles não inserem os dados no sistema. [Alguns] punem alunos com avaliações e notas vermelhas, levam os índices da escola para baixo. (...) É necessária a transformação da cultura e isto exige a retirada das pessoas da zona de conforto.” (Milton, evidência de fraco engajamento coletivo, tema atualização do momento de implementação da escola, setembro de 2018).

Sentem-se impotentes para lidar com várias dificuldades das escolas. Suas narrativas revelam ausência de estratégias para envolvimento, convencimento e cobrança de responsabilidade de professores que não cumprem os compromissos. Para resolvê-las, esperam mais ações externas, como maior intervenção da secretaria e dos supervisores. Também sugerem a participação de professores em formações e nos encontros de formação do Jovem de Futuro.

“É necessário uma reunião com a presença dos professores que não estão engajados e não lançam notas, com o assessor e alguém da secretaria. E que a SEEC valorize os professores da educação através de for-

mação, motivando-os.” (Gilberto, tema expectativas, agosto de 2017).

“[É preciso] que a secretaria nos dê mais suporte, mais apoio aos gestores no sentido de proteger e assegurar, como exemplo, documentar com algo que a gente leve para a escola e exponha a toda comunidade escolar para que se sintam na obrigação de fazer o trabalho de cada um.” (Mariana, evidência de fraco posicionamento crítico, tema melhoria da secretaria, setembro 2018).

“[Sugiro] implantar com urgência um ponto eletrônico para as escolas da rede estadual, a fim de melhorar o controle de frequência dos funcionários e melhorar a gestão.” (Milton, evidência de fraco posicionamento crítico, tema melhoria da secretaria, agosto 2018).

Nota-se também a forte presença de uma “sociabilidade amistosa” que evita confrontos. Também apresentam respostas socialmente desejáveis e apontam que estão avançando, mas, ao verificarmos evidências e ações, tal avanço não é confirmado.

“Todos são lindos, se empenham muito. Eu confio nos profissionais da educação na melhoria da aprendizagem. Que os órgãos competentes vejam com um olhar diferenciado para a educação e que todos se envolvam na melhoria do ensino aprendizagem.” (Francieli, tema observações gerais, setembro de 2018).

“Nossos professores são todos formados nas áreas em que lecionam. Todos esforçados, têm bons trabalhos e conteúdo. (...) Sou muito grata ao JF, porque o JF fez com que nosso professor registre presença e a aula deles. Alguns professores registram na própria aula. Mas outros registram tudo no papel como antes, mas estão tentando.” (Mariana, tema o que traz participar, novembro de 2018).

Considerando o exposto para esse terceiro grupo, as recomendações são mais diretivas e preveem ações que sugerem maior suporte e acompanhamento.

É válida a elaboração de roteiros e protocolos mais específicos para situações cotidianas e que o supervisor atue como tutor, acompanhando mais proximamente esses gestores, auxiliando-os não apenas nos planejamentos, mas também nos encaminhamentos (*assessoria técnica*). Ajudar o gestor a organizar efetivamente as funções na escola de forma que, mais do que o foco na atenção (situações emergenciais), desenvolvam também ações planejadas a partir de poucas e factíveis metas. Além de um processo de *avaliação* formativa, com o objetivo de contribuir nas etapas a serem superadas, são bem-vindas formações a partir de problemas reais, com procedimentos concretos, ações mais diretivas e reflexão sobre o papel do diretor e formas de atuação.

Apesar de ser da alçada da secretaria de educação, pode-se contribuir para que sejam desenhadas formas de avaliação do trabalho desenvolvido pelos

gestores de acordo com a realidade e as condições de cada escola, de forma que possam ser auxiliados e, se não houver avanços, ser substituídos (*governança*). Pode-se também auxiliar no aperfeiçoamento do processo de eleição por pares dos gestores para diminuir o “coleguismo” que pode advir desse sistema (*mobilização*).

3.5 As escolas prioritárias

Devido a um histórico de desempenho e de evolução mais críticos, algumas escolas são consideradas como prioritárias e recebem tratamento diferenciado do programa, com visitas semanais do supervisor (nas demais, as visitas ocorrem quinzenalmente).

Das 31 instituições que compuseram a nossa amostra, quatro eram prioritárias e integraram os grupos de progressão restrita e sem progressão. Essas unidades escolares foram também analisadas como um quarto grupo (fig. 19).

Apesar de serem prioritárias, apresentaram trajetórias de progressão distintas quando observadas as classificações atribuídas a cada uma segundo os três indicadores qualitativos elaborados por esta avaliação. Talvez isso tenha ocorrido porque a diferença no desempenho entre essas unidades e outras da rede estadual não eram tão expressivas.

Figura 19 – Escolas prioritárias

Gestor	Alinhamento		Engajamento coletivo		Posicionamento crítico	
	Jul./18	Fev./19	Jul./18	Fev./19	Jul./18	Fev./19
Ariana	Parcial	Parcial	Parcial	Fraco		
Anita	Parcial	Parcial	Fraco	Parcial		Parcial
Pedro	Fraco	Fraco	Fraco	Fraco		Fraco
Suzana	Fraco	Parcial	Fraco	Parcial		Fraco

Fonte: elaboração dos autores.

As diferenças mantiveram-se também em relação à participação dos gestores na avaliação responsiva. Uma gestora (Ariana) deixou de frequentar as reuniões presenciais e de contribuir com seus relatos no ambiente virtual em maio de 2018. Outro gestor (Pedro) pouco relatou no ambiente on-line ou posicionou-se nas discussões coletivas, apesar de ter estado sempre presente às reuniões. Duas diretoras relataram transformações em seus hábitos de gestão, como passar a monitorar as metas, porém, enquanto uma delas apresenta posicionamento crítico e gestão estratégica (Anita), a outra evidencia realizar uma execução mecânica do Circuito de Gestão (Suzana). Ambas consideraram que houve crescimento em suas habilidades e conhecimentos como gestoras ao longo do JF e também foram demonstrando compreender, cada vez mais, a importância do engajamento coletivo (que ainda precisa ser melhorado) e da importância da participação ativa dos alunos.

Os relatos dos gestores apontam ainda algumas semelhanças entre essas escolas. Elas enfrentam uma realidade bastante difícil e complexa. Possuem sérios problemas de infraestrutura, evasão escolar, baixa assiduidade dos alunos (principalmente no

período noturno¹⁹), indisciplina, e dificuldades de convivência estão presentes nos relatos desses gestores desde o início desta avaliação. Precisam lidar com alunos usuários de drogas, com elevados índices de gravidez na adolescência, entre outros desafios. Uma das escolas precisa encerrar suas atividades na metade do período noturno devido à violência no entorno.

“Temos muito o desafio de os alunos estarem recebendo convites de facções criminosas e usuários de droga.” (Suzana, tema mudanças na escola, dezembro de 2018).

“A maior dificuldade da escola são os relacionamentos humanos. (...) Os professores de outras áreas, que têm alto índice de reprovação, tiram [o aluno] fora da sala com qualquer justificativa.” (Anita, maio de 2018).

Duas gestoras organizaram com detalhes seus planos de ação; contudo, algumas metas foram superestimadas e algumas ações foram pouco efetivas para a superação dos problemas. Solicitam maior auxílio e apoio. Também gostariam que houvesse formações para seus professores e ajuda para engajar os docentes e alunos.

¹⁹ Das 297 escolas de Ensino Médio da rede estadual de educação do Rio Grande do Norte, 165 oferecem o período noturno.

“O resultado colhido na nossa escola não foi o esperado. Ficamos decepcionados, pois na apresentação das avaliações entre o 1º e o 2º bimestre tivemos uma derrocada de quase 50% no rendimento dos nossos alunos, e mais grave ainda porque no 2º bimestre tivemos um trabalho de mostra cultural muito bonito e que percebemos a participação de quase todos os alunos. Passamos nas salas de aula e indagamos aos estudantes sobre a percepção deles com relação aos seus rendimentos e quase todos foram positivos em dizer que suas notas melhoraram do 1º bimestre para o 2º bimestre. Então a pergunta que nós fazemos: é qual o real motivo? (...) Nossa escola precisa de ajuda.” (Anita, tema julgamento, setembro de 2018).

Esses gestores relatam ter sido surpreendidos ao saber que suas escolas eram prioritárias e que tinham resultados tão ruins. Contam que a vinda do JF gerou resistência de professores no início, por várias razões, como o monitoramento (horários, aulas dadas e frequência) e o estabelecimento de metas. Contaram que essa resistência ao programa estava sendo superada com o tempo, mas que eles se deparavam com muitas dificuldades para realizar mudanças na prática pedagógica do professor. Também demonstravam dificuldades para a realização do planejamento coletivo com os docentes (porque alguns moravam em outras cidades e davam aulas em outras escolas) e no engajamento do coletivo nas atividades de gestão e execução das ações derivadas do Circuito de Gestão.

Dirigindo o olhar brevemente para os assessores (supervisores) que acompanham essas escolas, contata-se que eles valorizam o programa JF e possuem boa relação com os gestores. Porém, sentem-se, não raro, impotentes para contribuir efetivamente diante de tantos desafios. Narram as dificuldades que essas escolas possuem, sem saber como podem ajudar mais. Sentem falta de maior repertório e preparo para auxiliar as escolas na superação dessas dificuldades. Os profissionais destinados a essas escolas deveriam ser os mais preparados e experientes para auxiliar essas unidades. Além das recomendações colocadas nas considerações finais, sugere-se que sejam seguidas as dos grupos com ausência de progressão e progressão restrita.

“A escola sempre apresenta problemas com a estrutura física e falta de professor, falta de pessoal administrativo, como também problemas com o SIGEduc, onde os dados são lançados e desaparecem. Falta de internet e recursos financeiros para atender as necessidades da escola e mais um grande problema é com o transporte escolar.” (Angelo, tema dificuldades não relacionadas ao JF, assessor escola prioritária, novembro de 2018).

3.6 Considerações gerais

No decorrer dos 18 meses em que a avaliação responsiva acompanhou as 31 escolas estaduais que integram o Jovem de Futuro, os pesquisadores identificaram narrativas que evidenciaram a impor-

tância desse programa para os gestores e a concordância com seus princípios e objetivos.

Em todos os grupos, independentemente da trajetória, é unânime a aceitação do Jovem de Futuro por parte desses gestores. Apresentavam desde o início altas expectativas com relação ao alcance dos objetivos em suas escolas. Ao longo do tempo, com o desenvolvimento do programa e maior compreensão de seu funcionamento, passaram a ter expectativas mais realistas. Compreendem que o JF tem foco na gestão e apresentam expectativas de alcance de melhores resultados de desempenho. Mesmos os classificados como escolas com “trajetórias sem progressão” valorizam o programa.

“Na verdade, o programa Jovem de Futuro deu um grande avanço na educação de nossas escolas. Estudos dos nossos professores, rever as práticas adotadas pelos mesmos, como está a situação dos professores das escolas, o que podemos melhorar e como fazer isto.” (Lindomar, tema melhoria do programa, agosto de 2018).

“Vemos os resultados do Jovem de Futuro na escola, na medida em que houve mais acompanhamento, monitoramento e avaliação por parte da equipe gestora. A escola criou um plano de ação para cada ano com atividades inovadoras que objetivam melhorar a aprendizagem e consequentemente os resultados. Observamos a contento que houve uma significativa melhoria na aprendizagem, resultados esperados.” (Milton, tema observações gerais, setembro de 2018).

Segundo os gestores, houve uma demora para que os atores da escola compreendessem o programa. Muitos apresentaram dificuldades para explicar o funcionamento do JF na prática e esclarecer dúvidas. Os gestores consideraram que seria interessante que fossem elaborados materiais (folders, pequenos vídeos, ppt) para ser utilizados pelos gestores para apresentar o programa à comunidade escolar, assim como fosse incentivada a organização de um seminário ou mesa-redonda com a presença de representantes das regionais devido à relevância do projeto.

As narrativas evidenciaram melhora na organização e no funcionamento da escola: monitoramento das aulas dadas e horários; maior atenção ao transporte dos alunos; a equipe gestora está mais atenta às faltas e evasão dos alunos; entre outros. A ausência de profissionais nas escolas foi amenizada, contudo, ainda há escolas em que faltam professores, funcionários e especialistas. Todavia, os problemas de infraestrutura permaneceram.

“Com o programa do Jovem de Futuro notamos que a equipe de coordenadores e gestores aprendeu formas e estratégias de acompanhamento da frequência, das notas e das aulas dadas. Notamos também que os alunos ficaram mais motivados e o plano de ação ajudou a dar um up na escola, uma renovação.” (Milton, tema mudanças na escola, novembro de 2018).

“Estrutura física precária para atender a demanda das atividades. A escola não dispõe de um espaço para a prática de atividades físicas e eventos.” (Eliete, tema desafios, maio de 2018).

“Para o circuito desse ano, conseguimos superar parte desses problemas, como a falta de professores, quadro completo é uma realidade na nossa escola.” (Iara, tema identificação de problemas, maio de 2018).

Ao acompanhar as narrativas, nota-se que no, primeiro ano, o foco da gestão estava mais concentrado na organização da escola; contudo, conforme essas questões foram sendo encaminhadas, a preocupação passou a ser, principalmente, os professores (metodologias das aulas, resistências, relações).

“A escola procura inserir no seu currículo metodologias inovadoras tendo em vista combater os problemas expostos e garantir a melhoria da aprendizagem dos alunos.” (Eliete, tema identificação de problemas, maio de 2018).

Chamamos atenção para a compreensão que os gestores tinham sobre o significado de gestão democrática. Inicialmente foi identificado que gestão democrática era sinônimo de eleição de diretor, e visões distintas sobre prós e contras desse processo foram registradas (mas todos consideravam ser melhor do que a função ser exercida por indicação como era anteriormente). Com o desenvolvimento do JF, esse significado vai sendo ampliado, e passa a aparecer cada vez mais nas narrativas a importância de maior participação dos alunos e dos professores na gestão da escola, do envolvimento e do comprometimento.

“É preciso favorecer o protagonismo dos alunos, reunindo-os com a equipe pedagógica, auxiliá-los a entrar no programa JF, com informações e ajuda para interação. Precisa de maior comunicação dos gestores para favorecer a inserção dos alunos nas ações do JF.” (Mariana, tema observações gerais, setembro de 2018).

“Dificuldade de mobilização de alguns professores para a participação da gestão da escola.” (Silvana, tema observações gerais, maio 2018).

A crítica da falta de participação e parceria com as famílias aparece desde o início da avaliação responsiva e permanece durante todo o processo. Destaca-se, contudo, que a compreensão da parceria entre a família e a escola parecia ser unilateral, só ocorrendo quando os pais “ajudavam” a escola naquilo que ela esperava deles: demonstrando interesse pelo que acontecia com os filhos, participando das reuniões e cobrando deles um bom comportamento na classe, empenho nos estudos e na realização das tarefas. Não se tratava, portanto, de uma parceria em que ambas as instituições se agregam para desenvolver objetivos comuns, dialogando e construindo acordos com partilha de compromissos e responsabilidades

entre si. Em alguns gestores, essa crença era ainda mais forte, como se a escola fosse impotente perante a família. Vale a pena o programa trabalhar mais essa questão na formação com os gestores.

“Apesar de no momento não identificar resistência ao programa, ainda precisamos de maior participação dos pais na escola, principalmente nas reuniões de pais e professores.” (Marta, tema enraizamento, novembro de 2018).

“Mesmo sendo convidados, os pais não comparecem à escola, eles alegam que não têm tempo. Já tentamos de várias formas, mas ainda não conseguimos essa participação.” (Francieli, tema grupo gestor participativo, setembro de 2018).

“Falta de participação efetiva dos pais no acompanhamento da vida escolar dos seus filhos.” (Eliete, tema melhoria da escola, agosto de 2018).

No geral, os gestores reconhecem e defendem a importância da realização de planejamentos coletivos, que começaram de forma mais sistematizada na rede com o programa Jovem de Futuro. Contudo, muitos têm dificuldade de conseguir efetivamente realizá-los com os professores devido à dificuldade de reuni-los no mesmo dia e horário. Um número expressivo de gestores registra a angústia e a preocupação em conseguir realizar esses momentos e atribui tal dificuldade em grande parte aos professores, que, para complementar sua carga horária, assumem turmas em escolas distantes umas das outras. Não raro, os encontros de planejamento ocorrem em intervalos grandes, e alguns diretores o fazem dispensando o dia de aula para conseguir reunir os professores.

“No Ensino Médio não conseguimos o planejamento coletivo, são professores de diversas cidades diferentes ou com outras escolas, então faço atendimentos individuais para desenvolver o planejamento. Foram aconselhados a cancelar as aulas de 15 em 15 dias para os professores fazerem o planejamento coletivo. Mesmo assim é muito difícil reunir todos os professores.” (Elaine, tema observações gerais, setembro de 2018).

“[Dificuldade na] disponibilidade dos professores para participar do planejamento coletivo e reuniões. Nossos professores, em sua maioria, residem e possuem vínculos em outros municípios, dessa forma fica difícil reunir todos, pois precisam cumprir com a carga horária em outras escolas.” (Eliete, tema desafios, agosto de 2017).

Como anteriormente comentado, alguns desafios das escolas apontados pelos gestores no início da avaliação responsiva que não são monitorados diretamente continuaram aparecendo nas narrativas ao longo do ano subsequente e foram pouco presentes nos planos de ação, tais como indisciplina, falta de participação da família, desmotivação e resistência dos professores às mudanças.

Nas escolas estaduais do Rio Grande do Norte, a função do supervisor (assessor) que visita e acompanha as escolas a cada quinze dias foi implantada com o programa JF. No início da avaliação responsiva, constatou-se que esse profissional era valorizado pelos gestores e visto como a “ponte de contato” com a secretaria. Com o passar do tempo, vão reconhecendo o supervisor como interlocutor, validando sua atuação junto à escola. A maioria dos gestores demonstrou estar satisfeita com a presença do supervisor e por ter uma relação positiva com esse profissional, mas também compartilha que nem sempre ele consegue ajudá-los nas dificuldades identificadas. Os gestores colocam também que, algumas vezes, não há retorno das demandas da escola relacionadas à secretaria (demora na resposta ou ausência de retorno). Ficou evidente, com a análise dos dados, a grande dependência da qualidade e da concepção de educação do assessor (importância de atuar para mudar paradigmas).

“O assessor pedagógico é um grande aliado nesse processo, e na nossa escola esse acompanhamento é realizado de forma muito positiva.” (Eliete, tema Circuito de Gestão, setembro de 2018).

Em vista da importância da atuação do supervisor nesse processo de transformação e melhoria contínua da escola, é válido o fortalecimento da formação e o acompanhamento dos supervisores, direcionando aqueles mais experientes e bem formados às escolas com mais necessidades. As trocas horizontais entre os assessores pode ser um potente mecanismo de apoio e formação.

Ao analisar as narrativas dos gestores, encontramos várias ações que podem ser recomendadas. Contu-

do, entre muitas, selecionamos algumas poucas recomendações gerais relacionadas à secretaria de Educação do Rio Grande do Norte: cuidar das condições básicas – como suprir a falta de profissionais (professores, especialistas e funcionários), melhorar a infraestrutura bastante precária em muitas escolas e articular para que haja maior segurança, principalmente no entorno de unidades situadas em regiões vulneráveis; identificar, articular e fortalecer a parceria das redes de apoio e proteção à infância e juventude com os centros escolares; aperfeiçoar o processo de eleição dos gestores com mecanismos mistos, como a inclusão de seleção considerando habilidades e conhecimento e de apoio e acompanhamento do progresso e dificuldades enfrentados pelo gestor; implantar processos formativos a partir do levantamento dos desafios mais proeminentes (construção curricular local, planejamento, metodologias mais ativas, avaliação, clima escolar, gestão de sala de aula, etc.); desenvolver um programa mais sistematizado para auxiliar na superação da defasagem na aprendizagem dos alunos; propiciar condições para que o planejamento coletivo seja efetivamente realizado nas escolas, por exemplo, organizando a grade horária da rede de forma que em um dos dias da semana não haverá aulas de determinada área do conhecimento para que os docentes tenham condições de se reunir; elaborar orientações mais específicas sobre como os gestores podem proceder em caso de negligência, faltas e atrasos constantes de professores; introduzir um processo de escuta dos gestores e assessores, com retorno mais rápido das demandas, mesmo que não atendidas; maior acompanhamento das regionais e formação aos assessores.

4. Considerações finais

Foi visto que o programa Jovem de Futuro afeta as condições, o clima e o funcionamento das escolas e as relações com as diretorias regionais e com a secretaria e deles depende, portanto é preciso considerar esse conjunto de elementos inter-relacionados na sua implementação. A implementação e a avaliação de programas em situações sociais ricas e complexas são altamente desafiadoras. Pelo fato de os avaliadores trabalharem diretamente com os envolvidos no programa, investigando como compreendem, como implementam, os desafios e os avanços, podendo esclarecer questões e obtendo propostas para melhoria, a avaliação responsiva complementa outras formas de avaliação como a experimental, porque possibilita uma investigação qualitativa profunda, permitindo conhecer melhor questões importantes.

A avaliação responsiva aqui realizada apresenta aperfeiçoamentos da proposta originalmente elaborada por Stake, com o emprego da tecnologia (narrativas em um ambiente colaborativo on-line), do acompanhamento contínuo de um mesmo grupo de gestores ao longo do tempo e de rubricas. Dessa forma, gestores de escolas públicas de Ensino Médio que implantaram o JF compartilharam realidades semelhantes e, aos poucos, foram conhecendo uns aos outros, realizando trocas presenciais e on-line, observando que o colega também enfrentava dificuldades, acompanhando as mudanças e os desafios, o que resultou em um processo de regulação entre os pares. Isso dificulta o falseamento das respostas e contribui para a coerência e o acompanhamento das narrativas.

Tivemos como objetivo identificar mudanças, avanços e dificuldades decorrentes da implantação do programa nas escolas, considerando para isso a perspectiva dos gestores participantes, suas percepções sobre as ações realizadas, assim como suas contribuições para o aperfeiçoamento do JF. Pretendemos também analisar a relação entre o desenvolvimento do programa com os contextos das escolas e os perfis dos gestores e ainda avaliar se começa a haver a criação de hábitos que indiquem o potencial de sustentabilidade do JF.

Diferente de outras avaliações que mostram “fotografias” do momento em que os dados são coletados, por acompanhar o mesmo grupo de beneficiários de um programa em determinado período de tempo, este modelo de avaliação responsiva é processual, posto que os dados vão sendo coletados em vários momentos e organizados como um “filme”, mostrando as mudanças que acontecem. No caso do presente estudo, essa avaliação ocorreu

durante 18 meses circunscritos à primeira fase do programa, possibilitando mostrar o processo de desenvolvimento do JF em cada uma das escolas, com suas semelhanças e singularidades, e apresentando proposições relacionadas aos contextos e à implementação do Circuito de Gestão.

A partir dos dados coletados, foram elaborados estudos de caso que permitiram compreender o processo de implantação do programa e como foi o desenvolvimento em cada escola. Buscou-se identificar e analisar as evidências relacionadas a três indicadores na direção de maior ou menor alinhamento, engajamento coletivo e posicionamento crítico.

O conjunto de estudos de caso nos permitiu elaborar categorias de análise relacionadas ao progresso desses participantes considerando os três indicadores. As escolas foram classificadas em três diferentes grupos: trajetória de progressão acentuada (8), trajetória de progressão restrita (10) e trajetória sem progressão (10). Considerando a etapa em que esse processo de avaliação foi realizado, encontramos um número maior de gestores com grau elevado e parcial de alinhamento com o Circuito de Gestão, mas o engajamento coletivo é uma dimensão em que encontram mais dificuldades, sendo que a maioria apresenta um parcial ou fraco engajamento. Em parte deles não foi possível identificar evidências de pensamento crítico.

Os resultados indicam que, apesar de o programa ser o mesmo para todas as escolas, os gestores o assimilam e desenvolvem de forma bastante diferenciada. Isso denota que o JF atinge seus objetivos principalmente para um perfil de gestor que parece apresentar maior autonomia, iniciativa, flexibilidade e aderência ao programa e capacidade de engajamento dos demais integrantes da escola. O programa atinge, porém com limitações, um segundo grupo de gestores, que consegue organizar o funcionamento da escola e realizar o Circuito de Gestão, mas de uma forma irregular e mais mecânica, com centralização da gestão e pouco engajamento coletivo. Esses gestores muitas vezes enfrentam resistência dos professores e não sabem ao certo como proceder para realizar as transformações necessárias, superar as dificuldades e continuar avançando.

Contudo, há um grupo de gestores que pouco realizam o Circuito de Gestão e, quando o fazem, são ações pontuais; assim, os resultados são pouco efetivos. Esses gestores não raro estão envolvidos com as inúmeras dificuldades e demandas das escolas, esperam intervenções externas que os ajudem para que as transformações ocorram e evitam desgastes com seus colegas docentes.

Esses resultados sugerem a validade de o programa ser mais flexível, com formação e direcionamentos diferentes para cada grupo, inclusive com relação ao apoio e acompanhamento dos supervisores e das regionais.

Destaca-se ainda que, apesar de algumas características comuns, não foi encontrado um perfil semelhante de progressão relacionado aos indicadores das quatro escolas prioritárias que participaram deste estudo. É preciso haver maior investigação e acompanhamento dessas unidades para compreender melhor como atuam, os avanços e dificuldades que enfrentam e como o programa se desenvolve.

A avaliação responsiva, com o rigor metodológico empregado e com a construção e análise do conjunto de estudos de caso, é difícil e trabalhosa, sendo indicada para ser desenvolvida por quem tem experiência na área da pesquisa qualitativa. Contudo, seus princípios e estratégias elementares, como a

escuta e a responsividade contínuas, assim como o acompanhamento dos indicadores propostos, podem ser desenvolvidos nas redes de ensino pelos próprios profissionais dessas instituições e incorporado ao programa Jovem de Futuro. Implantar um processo de monitoramento mais responsivo pelas secretarias de Educação como parte do programa pode trazer contribuições para melhorias e adequações tanto no desenvolvimento do JF quanto na compreensão do que está acontecendo nas escolas, de forma a fazer os ajustes de rota necessários para o avanço contínuo.

É válido também fomentar a construção paulatina de registros sucintos de cada escola pelo supervisor (pequenos estudos de caso) e a discussão dessas trajetórias com a regional de forma periódica, com um olhar mais individualizado para cada unidade. Com isso, haverá maior possibilidade de oferecer auxílios mais adequados às necessidades da escola e às características do gestor.

Referências

- BARRETT, M. D. M. M. et al. Developing intercultural competence through education. **Council of Europe Pestalozzi Series**, 1(3), 132. Ret, v. 1, n. 3, p. 1-33, 2014.
- BAXTER, J. School inspectors, policy implementers, policy shapers: influences and activities. In: BAXTER, J. (Ed.). **School Inspectors: Policy Implementers, Policy Shapers in National Policy Contexts**. Accountability and Educational Improvement. London: Springer, 2017. p. (In press).
- BEREITER, C.; SCARDAMALIA, M. Learning to work creatively with knowledge. In: **Powerful learning environments: Unravelling basic components and dimensions**. [s.l: s.n.]. p. 55-68, 2003.
- DONNOVAN, S. **Innovation and Induction Corridors: A Proposal for Integrating Research, Development and Teacher Professional Preparation**. [s.l: s.n.]. Disponível em: <http://serpinstitute.org/assets/donovan_iic.pdf>. Acesso em: 28 jul. 2019.
- FISHMAN, B. et al. Design-based implementation research: An emerging model for transforming the relationship of research and practice. **National Society of the Study of Education**, v. 112, n. 2, p. 136-156, 2013.
- NUNES, C. A. A. **Repensando a avaliação**. [s.l: s.n.]. Disponível em: <<http://www.lapef.fe.usp.br/rived/textoscomplementares/texto1mod8.pdf>>. Acesso em: 28 jul. 2019.
- NUNES, C. A. A.; VINHA, T. P. **Large scale principle-based transformations with embedded knowledge building processes**. Knowledge Building Summer Institute: Multi-Level Knowledge Innovation Networks. Anais [...]. Singapore: 2016 Disponível em: <http://ikit.org/summer_institute/KBSI2016-FinalPapers/large_scale_transformations.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2019.
- PENUEL, W. R.; GALLAGHER, D. J. **Creating Research-Practice Partnerships in Education**. [s.l.] Harvard Education Press, 2017.
- SABELLI, N.; DEDE, C. Empowering DBIR: The need for infrastructure. **National Society for the Study of Education Yearbook**, v. 2, n. 112, p. 464-480, 2013.
- SANNINO, A.; ENGESTRÖM, Y.; LEMOS, M. Formative Interventions for Expansive Learning and Transformative Agency. **Journal of the Learning Sciences**, 2016.
- SATTY, T. Rank from comparisons and from ratings in the analytic hierarchy/network processes. **European Journal of Operational Research**, 168: 557-570, 2006.
- _____. **The analytic hierarchy process: Planning, priority setting, resource allocation**. New York: McGraw-Hill, 1980.
- STAKE, R.E. **Standards-Based and Responsive Evaluation**. London: SAGE Publications, 2004.
- STUFFLEBEAM, D. L. **Evaluations Models, New Directions for Evaluation**. Jossey-Bass, Spring, n. 89, 2001.
- VELASQUEZ, M; HESTER, P. T. An Analysis of Multi-Criteria Decision Making Methods. **International Journal of Operations Research**, v. 10, n. 2, p. 56-66, 2013.
- WARSCHAUER, C. **Rodas em rede: oportunidades formativas na escola e fora dela**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

Apêndices

APÊNDICE A – A CARACTERIZAÇÃO DE CADA UNIDADE

Escola*	Cidade*	Segmento	Número de alunos ens. médio (2018)	Ideb
A	P	EF EM	105	3
B	N	EF EM	209	1,8
C	G	EF EM	490	2,52
D	C	EF EM	329	3,14
E	S	EM	140	1,99
F	A	EM	486	3,53
G	F	EF EM	90	3,98
H	R	EM	259	2,91
I	N	EF EM	323	1,74
J	T	EF EM	598	2,09
K	M	EM	343	2,13
L	J	EF EM	147	3,15
M	B	EM	337	3,27
N	Z	EM	122	3,05
O	O	EF EM	88	2,66
P	U	EF EM	180	2,91
Q	N	EM	23	2,6
R	N	EM	79	2,42
S	I	EM	259	3,37
T	D	EM	319	3,41
U	N	EM	790	3,49
V	K	EM	154	2,54

Escola*	Cidade*	Segmento	Número de alunos ens. médio (2018)	Ideb
W	E	EM	107	3,14
X	W	EM	121	2,98
Y	X	EM	196	3,02
Z	Y	EF EM	59	4,06
AA	BB	EM	484	2,05
BB	AA	EM	560	2,48
CC	DD	EM	284	3,14
DD	CC	EM	53	3,55
EE	FF	EM	292	1,83

* Escola e cidade codificadas

APÊNDICE B – OS ENCONTROS COM A EQUIPE DA AVALIAÇÃO RESPONSIVA

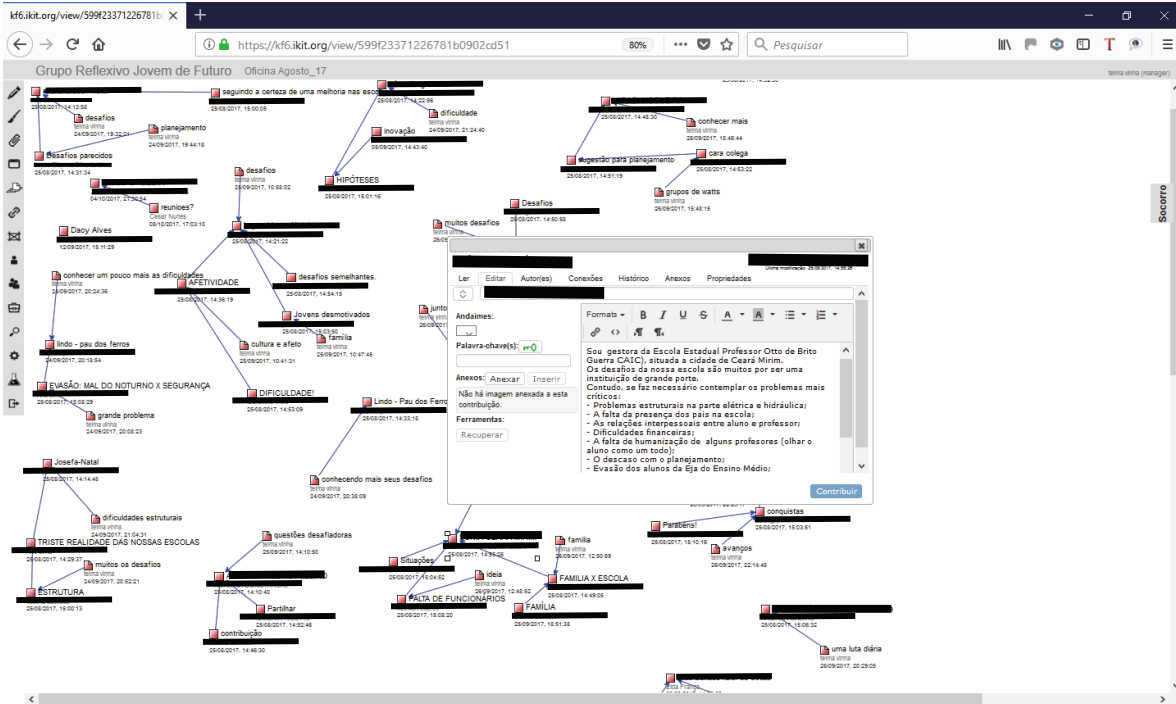
GRUPO	2017	2018
GESTORES	Agosto, outubro, dezembro	Maio, agosto, setembro, novembro
SUPERVISORES		Setembro, novembro

APÊNDICE C – A RUBRICA DE PARTICIPAÇÃO NA COMUNIDADE DE COMPARTILHAMENTO ON-LINE RELACIONADA AO JF

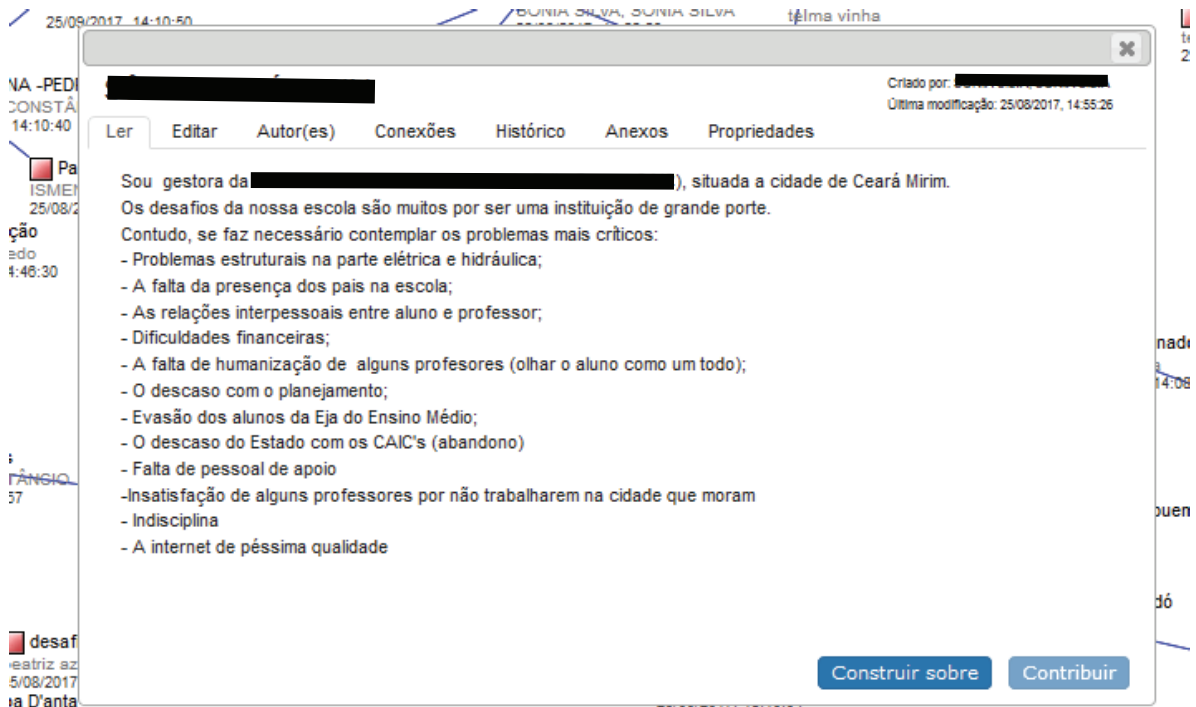
	1	2	3
Publicações no ambiente e relatos nos encontros presenciais	Nem sempre que pedem público no ambiente.	Não estabeleço paralelo entre as ações que narro e as ações propostas ou esperadas no JF. Não me preocupo em descrever quem participa das ações na escola.	Consigno relatar se as atividades foram realizadas de forma alinhada com o que o JF propõe, mas não relato se foram boas ou eficazes. Conto quem esteve envolvido, mas não como participou. As sugestões de melhoria não são para o JF
Interação com os colegas e com a equipe de avaliação do JF	Não leio e não comento as publicações dos outros	Leio algumas publicações dos colegas sem me preocupar em identificar algo que possa usar. Quase não faço comentários nem dou sugestões para o JF	Aproveito as boas ideias e práticas que identifico dos colegas. Meus comentários são quase sempre só de incentivo para os colegas. Apresento minhas sugestões de melhoria do JF sem necessariamente coordenar com as dos colegas.

APÊNDICE D – EXEMPLOS DE TELAS DO AMBIENTE KF6

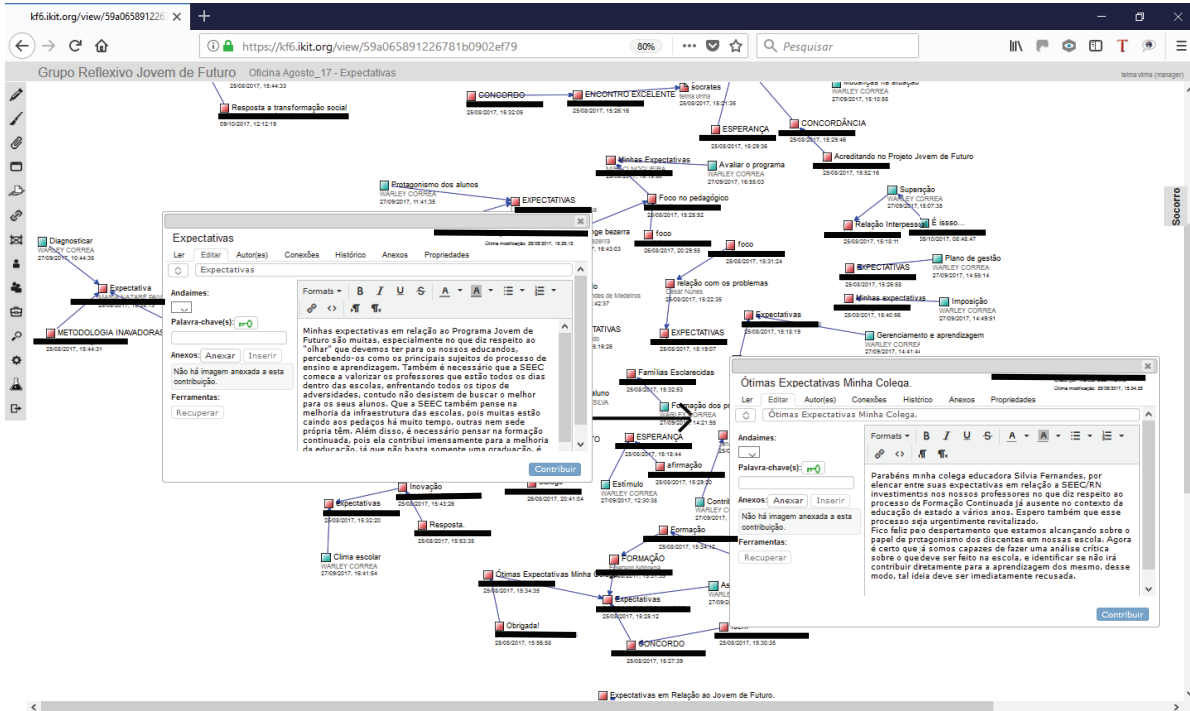
1) Quais os desafios que enfrenta como gestor na escola?



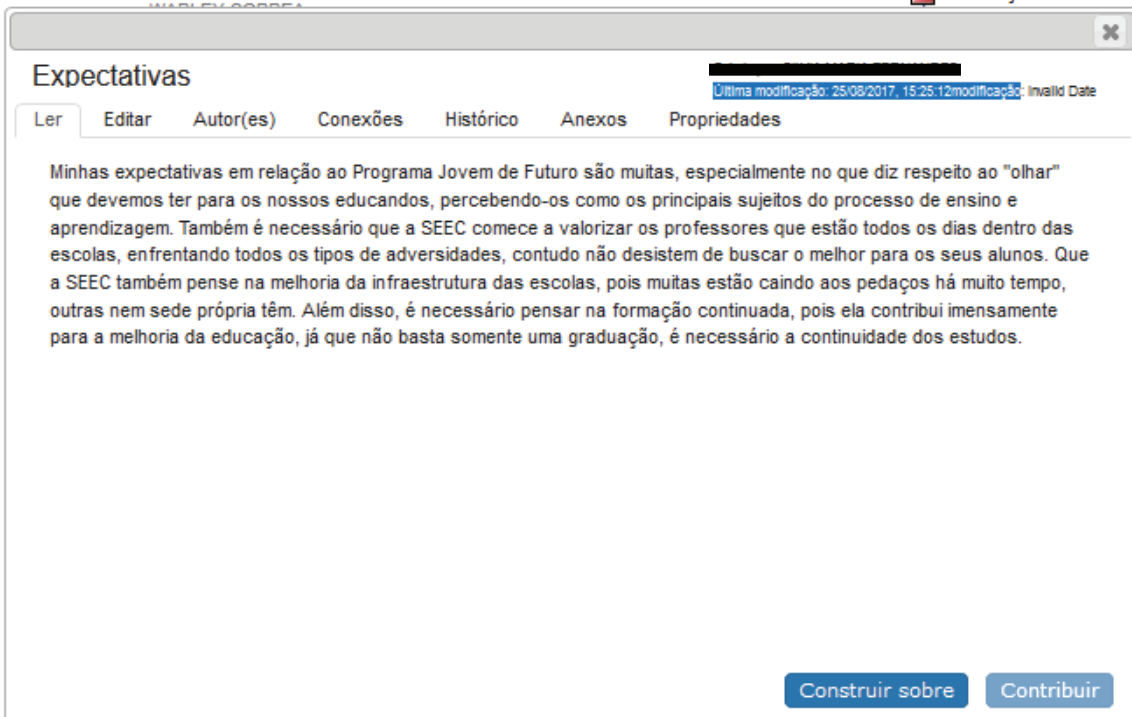
Relato do gestor



2) Quais as suas expectativas com a chegada do programa Jovem de Futuro?



Relato do gestor



Comentário de um colega

25/08/2017 15:25:12

Ótimas Expectativas Minha Colega. Última modificação: 25/08/2017, 15:34:35

Ler Editar Autor(es) Conexões Histórico Anexos Propriedades

Parabéns minha colega educadora [REDACTED], por elencar entre suas expectativas em relação a SEEC/RN investimentos nos nossos professores no que diz respeito ao processo de Formação Continuada já ausente no contexto da educação do estado a vários anos. Espero também que esse processo seja urgentemente revitalizado. Fico feliz pelo despertar que estamos alcançando sobre o papel de protagonismo dos discentes em nossas escola. Agora é certo que já somos capazes de fazer uma análise crítica sobre o que deve ser feito na escola, e identificar se não irá contribuir diretamente para a aprendizagem dos mesmo, desse modo, tal ideia deve ser imediatamente recusada.

Construir sobre
Contribuir

25/08/2017, 15:37:38

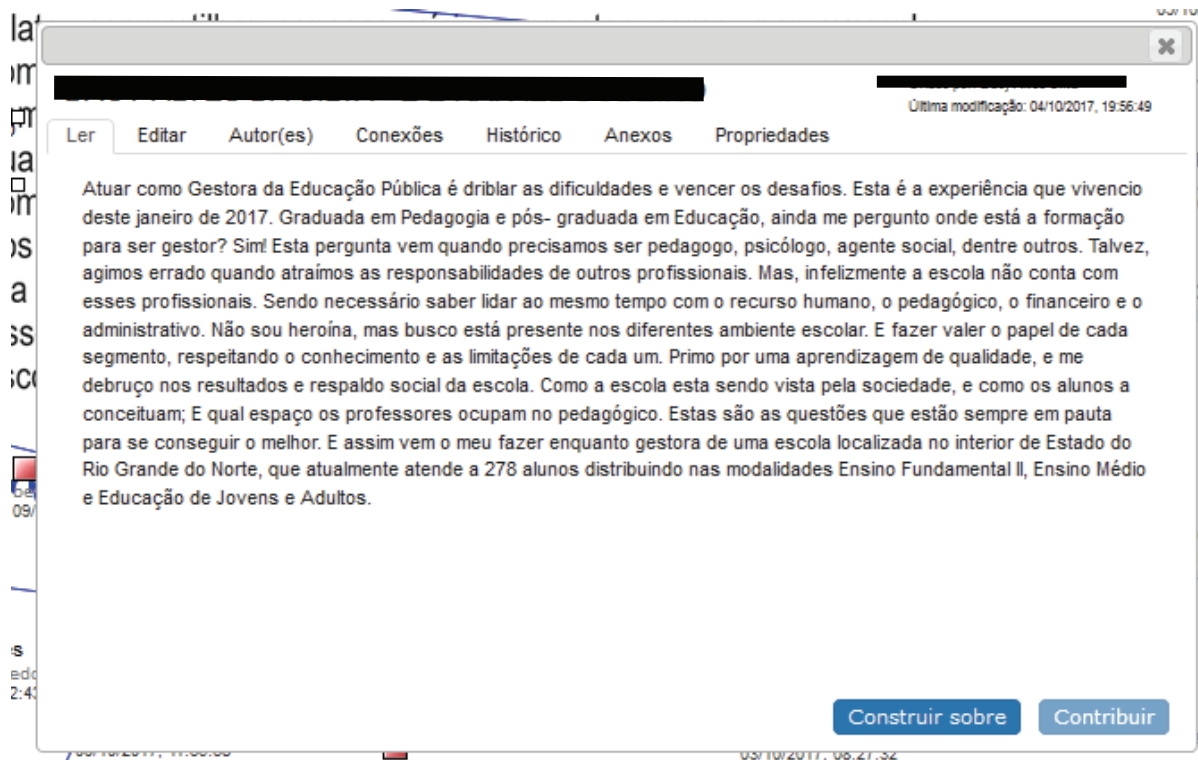
3) Conte-nos sua trajetória como gestor escolar.

The screenshot displays a workspace on Kf6.Kit.org for the 'Grupo Reflexivo Jovem de Futuro' with the theme 'Trajetória como Gestor'. The workspace contains a network of documents connected by lines. A central document, 'TRAJETÓRIA DO GESTOR DA ESCOLA PÚBLICA', is open, showing the following text:

Estou sendo do Gestor pela 3ª vez da escola [REDACTED] localizada na cidade de Santo Antônio/RN, no agrado potiguar, há vinte e sete anos na sala de aula como professor lecionando a disciplina de Matemática com muito dedicação, durante este período consegui conquistar a confiança dos meus colegas de trabalho, sobretudo através do comprometimento com o trabalho, sempre procurei contribuir com as atividades educacionais da escola, participei do conselho escolar bastante atuante entre outros, com essas atitudes nos foi adquirida confiança para que na escolha do gestor todos os professores e funcionários me apoiassem para ser o candidato a gestor daquela instituição. Bem como os alunos também apoiaram em sua grande maioria. No início tive muitas dificuldades no que se refere a estrutura do quadro de professores e funcionários, equipamentos, estrutura precária, professores desmotivados e alunos. Aos poucos foram melhorando, hoje temos todos os professores, conseguimos adquirir alguns equipamentos, temos suportes pedagógicos, estamos criando dinâmica para a melhoria, infelizmente a grande dificuldade que não conseguimos resolver ainda é a questão da infraestrutura, como a falta de laboratório de informática e oficina equipadas, os que existem estão todos sucateados, refeitório, banheiros e uma quadra de esporte já que é a única escola de ensino médio da cidade e atende hoje a 1.029 alunos.

Other documents visible in the workspace include 'TRAJETÓRIA NA ESCOLA', 'A PESSOA CERTA', 'PARTICÍPIO DA GESTÃO', 'PEQUENO ROTEIRO COMO GESTORA', 'MEU DIÁRIO DE BORDO NA ESCOLA', 'TRAJETÓRIA COMO GESTOR', 'APOSENTADORIA', 'Ela faz isso', 'DEDICAÇÃO', 'TRAJETÓRIA DO GESTOR DA ESCOLA PÚBLICA', 'MO GESTORA', 'De professora a Gestora', and 'Anel'.

Relato de dois gestores



la
m
Pr
la
m
S
a
SS
iC

Última modificação: 04/10/2017, 19:56:49

Ler Editar Autor(es) Conexões Histórico Anexos Propriedades

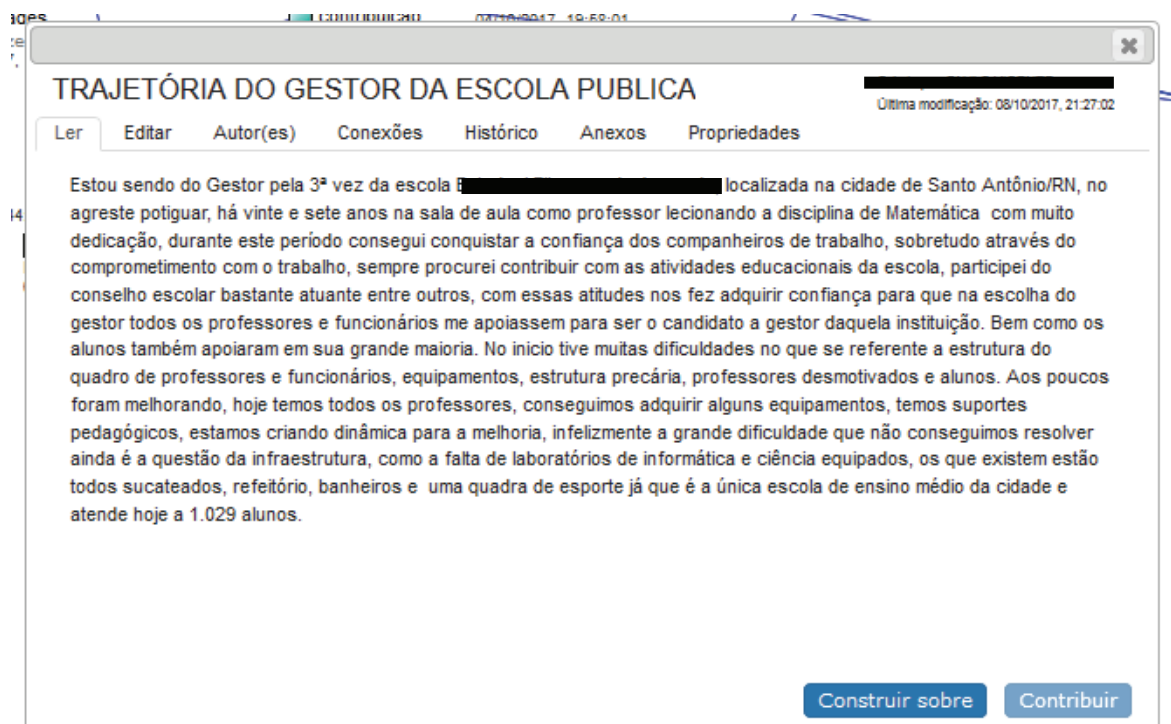
Atuar como Gestora da Educação Pública é driblar as dificuldades e vencer os desafios. Esta é a experiência que vivencio deste janeiro de 2017. Graduada em Pedagogia e pós- graduada em Educação, ainda me pergunto onde está a formação para ser gestor? Sim! Esta pergunta vem quando precisamos ser pedagogo, psicólogo, agente social, dentre outros. Talvez, agimos errado quando atraímos as responsabilidades de outros profissionais. Mas, infelizmente a escola não conta com esses profissionais. Sendo necessário saber lidar ao mesmo tempo com o recurso humano, o pedagógico, o financeiro e o administrativo. Não sou heroína, mas busco está presente nos diferentes ambiente escolar. E fazer valer o papel de cada segmento, respeitando o conhecimento e as limitações de cada um. Primo por uma aprendizagem de qualidade, e me debruço nos resultados e respaldo social da escola. Como a escola esta sendo vista pela sociedade, e como os alunos a conceituam; E qual espaço os professores ocupam no pedagógico. Estas são as questões que estão sempre em pauta para se conseguir o melhor. E assim vem o meu fazer enquanto gestora de uma escola localizada no interior de Estado do Rio Grande do Norte, que atualmente atende a 278 alunos distribuindo nas modalidades Ensino Fundamental II, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos.

09/

2:40

Construir sobre Contribuir

03/10/2017, 08:27:32



10PS

Última modificação: 08/10/2017, 21:27:02

TRAJETÓRIA DO GESTOR DA ESCOLA PUBLICA

Ler Editar Autor(es) Conexões Histórico Anexos Propriedades

Estou sendo do Gestor pela 3ª vez da escola [redacted] localizada na cidade de Santo Antônio/RN, no agreste potiguar, há vinte e sete anos na sala de aula como professor lecionando a disciplina de Matemática com muito dedicação, durante este período consegui conquistar a confiança dos companheiros de trabalho, sobretudo através do comprometimento com o trabalho, sempre procurei contribuir com as atividades educacionais da escola, participei do conselho escolar bastante atuante entre outros, com essas atitudes nos fez adquirir confiança para que na escolha do gestor todos os professores e funcionários me apoiassem para ser o candidato a gestor daquela instituição. Bem como os alunos também apoiaram em sua grande maioria. No inicio tive muitas dificuldades no que se referente a estrutura do quadro de professores e funcionários, equipamentos, estrutura precária, professores desmotivados e alunos. Aos poucos foram melhorando, hoje temos todos os professores, conseguimos adquirir alguns equipamentos, temos suportes pedagógicos, estamos criando dinâmica para a melhoria, infelizmente a grande dificuldade que não conseguimos resolver ainda é a questão da infraestrutura, como a falta de laboratórios de informática e ciência equipados, os que existem estão todos sucateados, refeitório, banheiros e uma quadra de esporte já que é a única escola de ensino médio da cidade e atende hoje a 1.029 alunos.


14

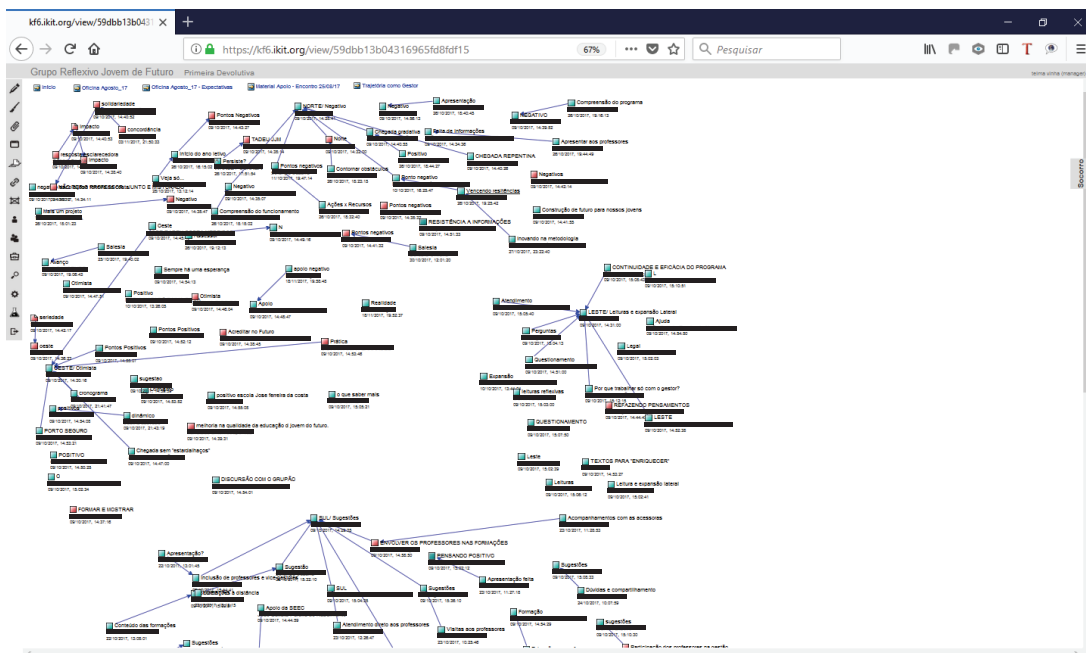
Construir sobre Contribuir

4) Como foi a chegada do Jovem do Futuro à escola? Por quê?

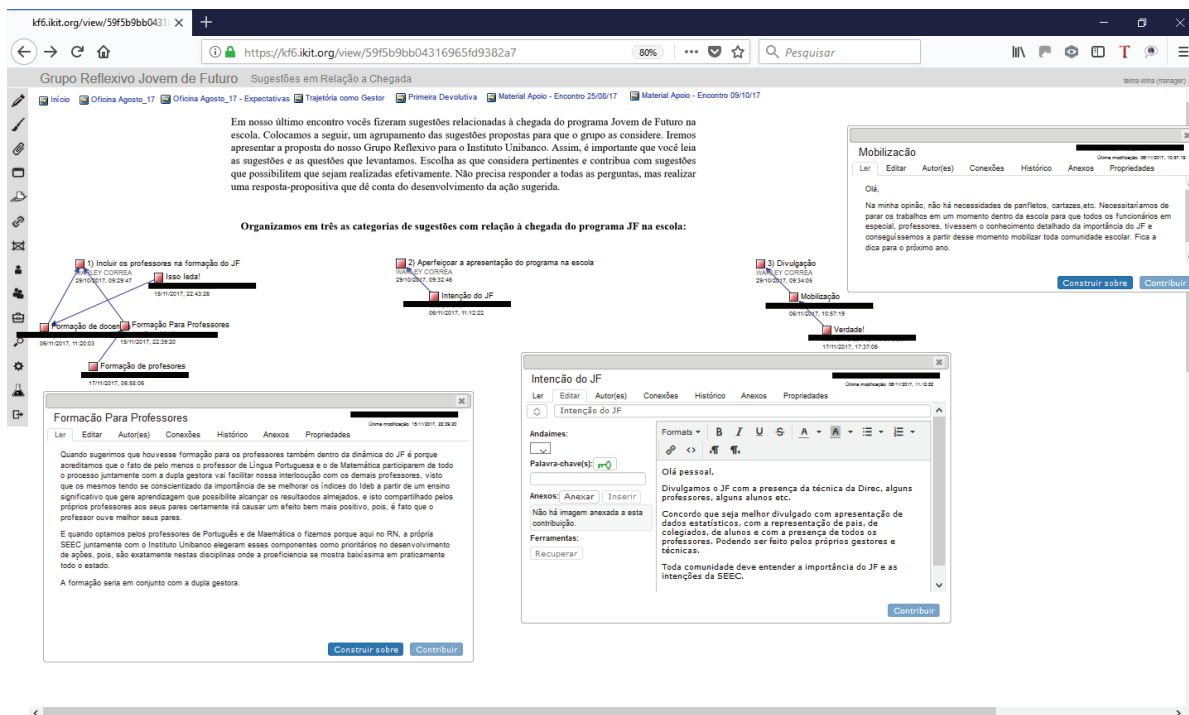
Foi empregada a rotina de pensamento da bússola para examinar propostas, refletindo a partir de cada ponto cardeal. Essa rotina permite que os envolvidos considerem uma ideia, situação ou proposta de diferentes ângulos, explorando questões e sugestões sob várias perspectivas e identificando áreas em que é necessário obter mais informações.

Bússola

	<p>Oeste – O: lado Otimista, positivo na maneira como o JF chegou</p> <p>Norte – N: lado Negativo na maneira como o Jovem de Futuro chegou</p> <p>Leste – L: expandir Lateralmente, o que preciso saber mais ou conhecer melhor</p> <p>Sul – S: que Sugestões dou para que a chegada possa ser ainda melhor</p>
---	---



4.1) Análise da síntese das sugestões dadas com relação à chegada do programa Jovem de Futuro à escola.



Relatos de gestores

