

# DOCUMENTO CONCEITUAL

Uma proposta de matriz de  
avaliação para a Educação Integral

---

## Resumo de uma ampla pesquisa

Entre julho de 2017 e outubro de 2018 a Associação Cidade Escola Aprendiz e a Move Social, sob financiamento da Fundação Itaú Social, realizaram um projeto de pesquisa com o objetivo de desenvolver um primeiro compilarmento de um referencial teórico-prático de avaliação para a Educação Integral no contexto brasileiro. Isso se deve ao fato de que essa pesquisa complementa e aprofunda a proposta coletiva do Centro de Referências em Educação Integral de desenvolver uma plataforma e uma metodologia nomeada **Educação Integral Na Prática**, com o objetivo de apresentar caminhos para o desenho e a implementação de políticas de educação para o desenvolvimento integral nos territórios locais e em redes públicas de ensino.<sup>1</sup>

Durante o período de 12 meses, foram realizados uma ampla revisão bibliográfica, quatro estudos de casos municipais e três grandes produtos:

1) a presente nota técnica, com ampla bibliografia especializada nacional e internacional; 2) uma proposta de matriz de avaliação para a Educação Integral e 3) múltiplos instrumentos de implementação de uma concepção sistêmica e integrada de avaliação em todo um território educativo. As propostas desenvolvidas definem e abrangem: a) o diagnóstico de condições estruturantes para a Educação

**1** O Centro de Referências em Educação Integral é uma iniciativa coletiva da Associação Cidade Escola Aprendiz, Fundação Itaú Social, Fundação SM, Instituto C&A, Instituto Inspirare, Instituto Natura, Cenpec – Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária, Cenários Pedagógicos, Cieds – Centro Integrado de Estudos e Programas de Desenvolvimento Sustentável, FLACSO – Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais, Instituto Alana, Instituto Rodrigo Mendes, Instituto Oi Futuro e MAIS – Movimento de Ação e Inovação Social. O **Educação Integral Na Prática** foi desenvolvido com base na experiência de gestão municipal de educação de Belo Horizonte (MG), Ipatinga (MG), Nova Iguaçu (RJ), Novo Hamburgo (RS), São Bernardo do Campo (SP), Santos (SP), Sorocaba (SP), São Miguel dos Campos (AL) e dos estados de São Paulo, Bahia e Alagoas e dos instrumentos e referências do Ministério da Educação. Também serviram de referência: os municípios de Betim (MG), Contagem (MG), Coronel Fabriciano (MG), Cuiabá (MT), Curitiba (PR), Diadema (SP), Governador Valadares (MG), Palmas (TO), Porto Alegre (RS) e Rio de Janeiro (RJ); as 14 organizações que compõem o Centro de Referências em Educação Integral; as organizações Comunidade Educativa CEDAC, Fundação Carlos Chagas, Fundação Lemann, Instituto Chapada, Instituto Península e Instituto Singularidades. Conheça mais na plataforma: <https://educacaointegral.org.br/na-pratica/>. Último acesso em 08/10/2018.

Integral nas redes públicas; b) a estrutura e gestão das organizações da sociedade civil no território e c) a estrutura e a gestão das unidades escolares. A pesquisa contou com a escuta e análise crítica inicial e final de um conselho consultivo de pessoas qualificadas no campo de debates e de proposições públicas de programas e de políticas de avaliação e de Educação Integral no Brasil<sup>2</sup>. Ao final de 10 meses de pesquisa, a matriz desenvolvida foi apresentada e discutida com um grupo de professores e de gestores de escolas e organizações civis atuantes no Fórum de Educação Integral do Município de São Paulo.

A metodologia de pesquisa foi a análise qualitativa das experiências e das matrizes avaliativas utilizadas nos municípios envolvidos no **Educação Integral Na Prática** e se aprofundou em três frentes: 1) o estudo dos processos e das matrizes de autoavaliação das práticas de educação para o desenvolvimento integral nos municípios de Belo Horizonte, São Bernardo, Campinas e Santos; 2) o estudo de todas as versões do processo e dos instrumentos de autoavaliação da Coleção Indique – Indicadores da Qualidade na Educação, desenvolvidos desde 2004 pela Ação Educativa e pelo UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância<sup>3</sup>; 3) a revisão bibliográfica sobre as concepções de avaliação educacional escolar e de avaliação na Educação Integral.

A revisão bibliográfica revelou uma grande lacuna na discussão teórica, bem como em estudos de caso sobre processos de avaliação na e da Educação Integral. O corpo de conhecimentos sobre avaliação educacional mais robusto que contribuiu para o desenvolvimento das proposições aqui reunidas se referem a duas áreas de pesquisa e de políticas públicas distintas: de um lado, o chamado campo de pesquisas em eficácia escolar (em torno do debate dos fatores preditivos de eficácia, inclusão e equidade na qualidade educacional no Brasil e no mundo); de outro lado, o campo de pesquisa-ação de estratégias de autoavaliação institucional participativa de unidades e de redes escolares

**2** Compuseram este conselho Francisco Soares, Monica Franco, Italo Dutra, Pilar Lacerda, Maria Thereza Marcilio, Ieda Castro, Vandré Brilhante e Macaé Evaristo.

**3** Para a descrição completa da Coleção Indique, acessar o site: <http://www.indicadoreseducacao.org.br>. Último acesso em 08/10/2018.

como prática de construção da noção de qualidade negociada pelos sujeitos e para os sujeitos da educação.

Do campo de pesquisas sobre eficácia escolar, concluímos o apontamento dos 11 fatores preditivos de eficácia escolar no Brasil, isto é, os fatores mais fortemente envolvidos na predição de sucesso das escolas brasileiras em se mostrarem eficazes, justas, inclusivas e equitativas na garantia dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento para todos os seus estudantes. Estes fatores são: cultura de colaboração profissional: 1) expertise colaborativa; 2) perfil do professor 3) liderança profissional; 4) clima escolar; 5) gestão participativa; 6) práticas pedagógicas; 7) envolvimento das famílias e da comunidade; 8) infraestrutura mínima adequada; 9) avaliação e autoavaliação articuladas; 10) condições laborais adequadas; 11) articulações e parcerias locais.

Do campo de pesquisa-ação em autoavaliação institucional participativa, concluímos os conceitos e processos expressos nos instrumentos de avaliação que acompanham esta nota técnica. O resultado é a proposição de uma matriz avaliativa que opera como pauta de construção coletiva de processos, critérios e juízos sobre a qualidade educacional de um território educativo. A matriz propõe, assim, quatro dimensões para avaliação e monitoramento: as condições estruturantes das redes de gestão municipal; as organizações da sociedade civil no território; as unidades escolares e o desenvolvimento de crianças, jovens e adolescentes.

## **1. Uma proposta de matriz de avaliação para a Educação Integral**

O processo de construção de uma matriz avaliativa é um convite a uma consistente reflexão sobre um programa ou política a ser realizada de maneira participativa. A grande inspiração para este trabalho foi a experiência e a matriz do Indique – Indicadores da Qualidade na Educação – desenvolvidos pelo UNICEF e pela Ação Educativa em 2004 e, desde então, versionada para muitos segmentos educacionais como um processo de avaliação institucional participativa de unidades escolares (GUSMÃO; RIBEIRO, 2004, 2008).

Frente a políticas e programas com ambições múltiplas e complexas, e que não são produzidos isoladamente mas, ao contrário, com forte concatenamento, é fundamental compreender a interdependência dos resultados, estando atento à sequência de mudanças implicadas nas ações, o que será crucial para determinar os pontos de medida e os indicadores capazes de evidenciá-los.

No caminho de produção de uma matriz, deve-se levar em conta os elementos abaixo relacionados, mesmo que os mesmos não venham a fazer parte do produto final condensado na matriz. São eles:

- a.** Público-alvo – sujeitos participantes, usuários ou beneficiários de políticas e programas sobre os quais se deseja incidir e alcançar resultados.
- b.** Estratégia – caminhos a serem percorridos pelas políticas ou programas com vistas a alcançar os resultados desejados sobre o público-alvo.
- c.** Resultados – conquistas, mudanças ou entregas que se deseja junto ao público-alvo, incluindo as transformações mais significativas e estruturantes.
- d.** Indicadores e descritores – atributos precisos e confiáveis, que sejam capazes de atestar que os resultados desejados foram alcançados.
- e.** Tempo – percepções a respeito dos tempos necessários para que os resultados desejados sejam alcançados, respeitando o amadurecimento próprio da intervenção, bem como sua cadeia lógica ou causal.

Nas páginas seguintes, detalharemos a composição de indicadores que orientam os aspectos que devem ser observados para garantir que cada uma das dimensões ora apresentadas sejam abarcadas em sua totalidade, contribuindo para o alcance dos resultados almejados em cada eixo.

A proposta de matriz que ilustramos aqui como referencial para a implementação e avaliação da Educação Integral foi elaborada, como dito anteriormente, com base no acúmulo gerado na construção do *Educação Integral Na Prática*, projeto liderado pela Associação Cidade Escola Aprendiz e que contou com a participação de seis municípios, além de diversos sujeitos do campo da educação, os quais

contribuíram com insumos importantes sobre a oferta da Educação Integral em seus diferentes contextos. A partir dessa discussão e com a consulta sobre a avaliação da política de Educação Integral nos municípios de Santos, Belo Horizonte e Campinas, além dos referenciais teóricos debatidos ao longo do texto propõe-se aqui uma referência para os municípios e territórios interessados. A hipótese fundamental dessa matriz é ser referencial que pode ajudar na concepção, no desenvolvimento e na implementação de práticas de Educação Integral articuladas no território, trazendo dimensões e indicadores fundamentais para o debate.

Importante dizer que, ainda que a matriz de avaliação da política de Educação Integral verse sobre uma série de dimensões e categorias, na tentativa de abarcar sistemicamente todos os fenômenos que implicam a oferta da Educação Integral, a avaliação deve ser organizada de acordo com as prioridades de cada rede municipal de educação. Ou seja, a proposta aqui é que as secretarias municipais, as comunidades escolares e as organizações dos territórios tenham em mãos um referencial de debate participativo e autoavaliativo que favoreça a busca pela qualidade da oferta e a corresponsabilização prática de todas e todos pela Educação Integral. Portanto, esse referencial e os instrumentos podem e devem ter seu uso modulado às necessidades de cada rede.

A avaliação (institucional) das unidades escolares é propriedade das mesmas e deve ser produzida de maneira que faça sentido para todos e todas envolvidas. A proposta é que a escola e todos seus sujeitos (profissionais da educação, famílias, estudantes, organizações do território) organizem-se para refletir sobre todas as dimensões associadas ao seu projeto político-pedagógico de forma a negociar demandas em duas direções: ao poder público naquilo que competem às condições estruturantes, e a si mesma naqueles compromissos locais com a melhoria da qualidade da formação continuada de educadores (gestores e professores) e das crianças e jovens. Com este pensamento autoavaliativo coletivo emerge a possibilidade de se construir uma responsabilização participativa (FREITAS, 2014, p. 107 a 108, apud BERTAGNA, 2017).

## 1.1 Condições estruturantes

O primeira dimensão, denominado condições estruturantes (figura 1), está relacionada com elementos que devem ser observados para o desenvolvimento e implementação de uma política de Educação Integral, influenciando toda a rede de educação municipal. Esses elementos têm governança direta das equipes das secretarias municipais de educação. As condições estruturantes contemplam: (a) *as orientações curriculares*; (b) *a infraestrutura* e (c) *articulação*; (d) *formação e condições de trabalho*; (e) *perfil docente*; (f) *perfil dos e das estudantes*; (g) *perfil das escolas*; (h) *desempenho escolar* e (i) *ativos do território*.

A dimensão orientações curriculares contempla um olhar para os currículos das redes de ensino considerando dois aspectos, um alinhamento de caráter institucional e outro de caráter conceitual. A construção de orientações curriculares – ainda que deva estar orientada por uma reflexão cuidadosa e ampla das potencialidades da rede de ensino a partir de elementos, como ativos do território, perfil dos estudantes, entre outros – deve guardar conexões com as diretrizes e bases nacionais, a fim de garantir parâmetros mínimos entre as diversas propostas no país. Propõe-se ainda uma reflexão acerca do alinhamento com os conceitos da Educação Integral, os quais posicionam o estudante e seu desenvolvimento no centro do processo educativo, reconhecendo-o como sujeito social, histórico, competente e multi-dimensional. Resgatando, são quatro princípios que norteiam essa concepção e buscam constituir políticas e práticas educativas inclusivas e emancipatórias. Princípios esses que regem o projeto Educação Integral na Prática, o qual é a base deste referencial, a saber:

- **Equidade** – reconhecimento do direito de todos e todas de aprender e acessar oportunidades educativas diversificadas, a partir da interação com múltiplas linguagens, recursos, espaços, saberes e agentes.
- **Inclusão** – reconhecimento da singularidade e diversidade dos sujeitos, a partir da construção de projetos educativos pertinentes para todos e todas.
- **Sustentabilidade** – compromisso com processos educativos contextualizados e com a interação permanente entre o que se aprende e se pratica.

- **Contemporaneidade** – compromisso com as demandas do séc XXI, com foco na formação de sujeitos críticos, autônomos e responsáveis consigo mesmos e com o mundo.

A dimensão de *infraestrutura* dispõe sobre dois aspectos centrais, o primeiro está relacionado aos recursos orçamentários e financeiros para a execução da política e o segundo está relacionado à disponibilidade de recursos humanos em número, mas também em qualificação para conduzir o processo de implementação de uma política de Educação Integral. Essa análise é crucial para entender qual é a capacidade da rede para a implementação de uma política de Educação Integral do ponto de vista do acesso e disponibilidade de recursos financeiros, buscando viabilizar as escolhas feitas para o desenho da proposta a ser implementada, bem como do ponto de vista da existência de uma equipe técnica qualificada para garantir que o processo de implementação da política caminhe em alinhamento com os princípios que guiam essa proposta de Educação Integral.

A dimensão *articulação* é considerada eixo de análise importante da política de Educação Integral, pois reconhece que o avanço na implementação das políticas se dá de forma conjunta entre diferentes áreas e programas, garantindo complementaridade às estratégias escolares para o desenvolvimento das crianças, adolescentes e jovens.

A *formação e condições de trabalho* é uma dimensão importante para as escolas e estão relacionadas às condições objetivas de trabalho para o exercício das práticas pedagógicas. Essa dimensão aborda o número de estudantes por turma de acordo com a etapa de ensino, o que permite aos professores e professoras um trabalho mais atento às necessidades de cada um/e às atribuições docentes, permitindo um olhar sobre o tempo que os docentes permanecem na escola, a valorização dos profissionais, as taxas de rotatividade, de absenteísmo, entre outros indicadores descritos na figura 1, os quais, se garantidos, possibilitam o exercício de uma prática sustentável mais significativa.

A avaliação da formação continuada, portanto, também prioriza a abordagem autoavaliativa e formativa. Ela permite um autoajuste no processo de implementação



da política de Educação Integral e, ao reunir informações, possibilita monitorar e conhecer a efetiva contribuição dessa concepção de formação continuada, para o desenvolvimento profissional de docentes e gestores, de maneira a orientar ajustes ao longo de sua implementação. É importante destacar ainda que o ecossistema formativo de uma rede municipal de educação é complexo e envolve múltiplos atores e espaços, tais como equipes técnicas, visitas de acompanhamento e supervisão, consultores externos, momentos de encontros centralizados, ambientes virtuais de aprendizagem, diretores, coordenadores pedagógicos e professores, reuniões nas escolas, acompanhamentos individualizados, entradas em sala de aula, entre outros.

Em suma, essa dimensão de formação diz respeito a questões estruturantes da organização do trabalho e que influenciam de forma direta a atuação da gestão escolar e do corpo docente. É preciso considerar que, nesse sentido, inclui ações realizadas pelo poder público e vai além do que cabe às escolas fazer como sua parte de sua responsabilidade. Pensar em formação humana implica atendimento às condições objetivas para sua promoção e desenvolvimento (BERTAGNA, 2017). Assim, as condições que são oferecidas para se obter a qualidade que se busca devem ser levadas em consideração em uma análise institucional.

Destacam-se também o *perfil dos e das estudantes* e o *desempenho escolar* como dimensões importantes de serem observadas para compor uma análise da qualidade da oferta das redes municipais. Há diversos estudos que apontam a influência das condições econômico-sociais no ensino-aprendizagem e no desempenho escolar. Características como gênero e raça também são fatores de influência, dado o contexto histórico e social do Brasil, cunhado pela escravidão e pelo patriarcalismo, estruturas que resultam em desigualdade de oportunidades e as quais não garantem direitos iguais a todos e todas, premissa fundamental da educação.

## Figura 1. Condições estruturantes garantidas pelo poder público

Fonte: Centro de Referências em Educação Integral

DIMENSÕES	CATEGORIAS	INDICADORES
A. Orientações Curriculares	Alinhamento Conceitual	1) Alinhamento às diretrizes nacionais.
		2) Alinhamento com os conceitos da Educação Integral.
B. Infraestrutura	Recursos Financeiros	1) Recursos disponíveis para execução da política.
		2) Recursos das políticas de transporte escolar e alimentação.
	Recursos Humanos	1) Equipe técnica disponível para implementação.
		2) Capacidade da equipe técnica para implementação da política.
C. Articulação	Intersetorial	1) Número e qualidade das parcerias articuladas entre secretarias.
	Políticas e Programas	1) Número e qualidade das parcerias articuladas entre políticas e programas.
	Público-Privada	1) Número e qualidade das parcerias público-privadas.
	Intergovernamental	1) Número e qualidade das parcerias nos âmbitos locais e regionais.

D. Formação e Condições de Trabalho

Condições  
Objetivas

1) Número de alunos por turma de acordo com a etapa de ensino (CAQ).

2) Esforço docente (nº de escolas em que atua; nº de turnos de trabalho; nº de estudantes atendidos; nº de etapas nas quais leciona).

3) Estrutura de cargos nas unidades escolares (existência de articulador comunitário; existência de estagiários e cuidadores na escola).

4) Estrutura para atendimento na educação especial (profissionais habilitados por escola, salas especializadas, acessibilidade do espaço escolar).

5) Estrutura física adequada (tratamento de água, rede elétrica, tratamento de esgoto, acesso à internet).

6) Valorização docente e gestão (existência de planos de carreira e de cargos e salários, incentivo à formação continuada).

7) Rendimento médio docente.

8) Tipo de vínculo (concursados/efetivos X temporários).

9) Tempo de jornada para planejamento entre secretarias.

10) Tempo de jornada para reuniões periódicas entre secretarias.

11) Tempo de jornada para reuniões com parceiros do território.

Estabilidade  
da Equipe

1) Regularidade docente (há quanto tempo atua na mesma escola).

2) Absenteísmo docente.

Formação  
Continuada

1) Existência e tipo de estratégias de formação para os profissionais da rede de escolas.

E. Perfil da Rede Docente	Gênero e Raça	1) Representatividade de gênero por função. 2) Representatividade de raça por função. 3) Participação, relações e convivência.	
	Formação	1) Nível de escolaridade. 2) Adequação da formação docente.	
F. Perfil das e dos Estudantes	Condições Econômico-Sociais	1) Gênero. 2) Raça. 3) Renda. 4) Número de atendidos pela rede de proteção social (ex.: Bolsa Família). 5) Estudantes com deficiência.	
G. Perfil das Escolas	Socioeconômico	1) Nível Socioeconômico (INSE) das Escolas	
	Gestão	2) Complexidade da gestão escolar (porte da escola; n. de etapas ofertadas; complexidade das etapas atendidas; n. de turnos de funcionamento;)	
H. Desempenho Escolar	Acesso	1) Taxa de atendimento.	
	Taxas de Rendimento	1) Aprovação. 2) Reprovação. 3) Abandono.	
		Taxa de Fluxo	1) Promoção. 2) Repetência. 3) Evasão.
I. Ativos do Território	Existência	1) Existência de equipamentos públicos e privados. 2) Existência de organizações não governamentais.	

## 1.2. Organizações do território

Conforme abordado anteriormente, a proposta de Educação Integral vê a escola como instância indissociável do território, colocando em evidência a necessidade de contextualizar a educação à vida dos estudantes. Sendo assim, as organizações presentes no território têm papel relevante no processo educativo, o qual transcende os muros das unidades escolares e ganham potência com as parcerias locais.

No eixo das organizações do território, a primeira dimensão considerada diz respeito à dimensão de *sustentabilidade*, pautada pelas questões institucionais e pela disponibilidade de recursos financeiros, humanos e pedagógicos. A orientação institucional, a qual trata da missão e visão da organização, permite vislumbrar os princípios que orientam as práticas para que seja possível refletir sobre alinhamentos necessários, com a finalidade de efetivar parcerias que possam somar no processo educativo das unidades escolares. Princípios esses orientados pela Educação Integral e que consideram a multidimensionalidade dos sujeitos. A disponibilidade de *recursos*, por sua vez, garante condições adequadas para execução da proposta educativa e deve ser observada com cautela pela organização, a fim de perceber seus limites e potências de atuação.

A dimensão da *gestão democrática* evidencia a participação coletiva na construção da proposta educativa e a existência de plano de gestão colaborativo entre as organizações do território e as unidades escolares, dado que a parceria potencializa o desenvolvimento integral de crianças, adolescentes e jovens.

A dimensão das *práticas pedagógicas* versa sobre quais são as práticas pedagógicas das organizações, ou seja, como são trabalhadas as múltiplas dimensões da formação humana, os tempos e os espaços utilizados para as atividades, além de valorizar um olhar atento às questões de gênero e raça e o respeito à liberdade de escolha.

A formação e o *clima institucional* integram as dimensões aqui propostas e versam sobre as condições ofertadas (estrutura, oferta e adequação dos recursos pedagógicos), além de propor reflexões sobre questões relacionais, como a importância das interações, do trabalho coletivo e do respeito à diversidade sexual, de gênero e raça.

**Figura 2. Organizações do território preparadas para ofertar Educação Integral**

Fonte: Centro de Referências em Educação Integral

DIMENSÕES	CATEGORIAS	INDICADORES
A. Sustentabilidade	Política	1) Existência de plano institucional (visão, missão, valores/objetivos sociais) definido para os próximos anos.
	Financeira	1) Período de tempo para o qual tem recursos financeiros garantidos.
	Organizacional	1) Suficiência da equipe. 2) Estabilidade da equipe. 3) Investimento em formação da equipe.
B. Gestão Democrática	Projeto Político-Pedagógico (PPP)	1) Representatividade dos educadores da organização na construção do projeto político-pedagógico. 2) Representatividade de grupos da comunidade na construção do projeto pedagógico. 3) Apropriação do projeto pedagógico pelos diferentes grupos. 4) Nível de socialização do projeto pedagógico. 5) Nível de implementação do projeto político-pedagógico.
	Participação	1) Participação dos e das profissionais da organização na gestão da organização. 2) Representatividade dos diferentes grupos de profissionais da organização nas instâncias de gestão (com atenção para representatividade de gênero e étnico-racial, a partir da realidade da organização). 3) Existência de práticas de transparência da gestão.
	Articulação com Rede/Escolas	1) Existência de plano de processo de gestão colaborativa entre organização do território e escolas.

C. Práticas Pedagógicas

Didáticas

1) Múltiplas linguagens para representar os conteúdos de ensino-aprendizagem.

2) Múltiplos meios de ação e expressão para estudantes interagirem com conteúdos de ensino-aprendizagem.

3) Múltiplos meios de envolvimento para estudantes se engajarem na própria formação.

4) Múltiplos ambientes de aprendizagem (diversificação dos tipos e das formas de uso do espaço interno e externo à organização para a aprendizagem dos estudantes).

Tempo e Espaço

1) Existência de articulação em rede.

2) Diversidade de usos do território.

3) Forma de organização do tempo das experiências pedagógicas.

Gênero e Étnico-Racial

1) Existência de atividades que problematizam a diversidade de gênero e étnico-racial.

2) Qualidade das atividades que abarcam a diversidade de gênero e étnico-racial.

Inclusão

1) Existência de estratégias para crianças e adolescentes com deficiência e/ou com necessidades especiais.

2) Existência de espaço adequado para o atendimento de crianças e adolescentes com deficiência e/ou com necessidades especiais.

D. Formação	Estratégia	1) Espaços de formação continuada (gestão e equipe de atendimento).
E. Clima Institucional	Condições Físicas e Materiais	1) Diversidade de ambientes que favoreçam as interações.
		2) Estado de conservação dos equipamentos.
		3) Disponibilidade, diversidade e adequação de recursos pedagógicos.
		4) Adequação de recursos pedagógicos.
	Relações e Convivência com a Comunidade	1) Existência de espaços de convivência.
		2) Qualidade da interação entre sujeitos da comunidade (mediação de conflito).
		3) Respeito à diversidade sexual e de gênero.
		4) Respeito à diversidade étnico-racial.

### 1.3 Unidades escolares

A matriz proposta para as unidades escolares se aproxima da matriz acima, orientada para as organizações do território, pois são regidas por princípios da Educação Integral que permeiam todas as instâncias responsáveis pelo processo educativo de crianças, adolescentes e jovens nos territórios em questão.

Existem, no entanto, diferenças que valem ser destacadas. As escolas precisam construir um *projeto político-pedagógico* e uma *orientação curricular* com base em diretrizes e políticas nacionais, contextualizadas às suas realidades, às quais se deve



articular de modo coerente e reforçando princípios e valores, as *práticas pedagógicas*, a *gestão democrática*, a *ambiência* e o *clima escolar*. Além disso, os *processos de formação docente permanente como prática profissional docente* e o *uso de múltiplas estratégias avaliativas* são dimensões importantes de serem debatidas, dado que as avaliações são dispositivos importantes para refletir sobre os processos, práticas e resultados almejados, neste caso, o desenvolvimento integral dos estudantes. Aqui evidencia-se a articulação entre a avaliação institucional e avaliação externa, dado que ambas são importantes e ganham potência se articuladas. A premissa é que a avaliação institucional contextualiza a avaliação externa e corresponsabiliza os diversos sujeitos implicados com a qualidade da educação.

### Figura 3. Unidades escolares preparadas para ofertar Educação Integral

Fonte: Centro de Referências em Educação Integral

DIMENSÕES	CATEGORIAS	INDICADORES
A. Gestão Democrática	Projeto Político-Pedagógico (PPP)	1) Existência de diagnóstico.
		2) Representatividade dos grupos da comunidade escolar na construção do PPP (profissionais da educação, famílias, estudantes, organizações do território).
		3) Alinhamento com conceitos da Educação Integral.
		4) Apropriação do PPP pelos diferentes grupos.
		5) Nível de socialização do PPP.
		6) Nível de implementação do PPP.
		7) Existência de revisões periódicas do PPP.

A. Gestão Democrática	Participação	1) Participação dos grupos da comunidade escolar na gestão (professoras e professores, crianças, equipe gestora, equipe de apoio e responsáveis).
		2) Representatividade da comunidade escolar nas instâncias de gestão (com atenção para representatividade de gênero e étnico-racial, a partir da realidade da escola).
		3) Existência de práticas de transparência da gestão.
		4) Existência de espaços para o engajamento estudantil nas práticas de gestão.
	Articulação com Território	1) Existência de práticas de gestão compartilhada entre organização do território e escolas.
B. Ambiência e Clima Escolar	Condições Físicas e Materiais	1) Diversidade de ambientes que favorecem interações.
		2) Estado de conservação dos equipamentos.
		3) Disponibilidade de recursos pedagógicos.
		4) Adequação de recursos pedagógicos.
		5) Disponibilidade e uso de recursos financeiros (que chegam direto na escola).
	Relações e Convivência com a Comunidade	1) Existência de espaços de convivência.
		2) Qualidade da interação entre atores da comunidade (mediação de conflito).
		3) Respeito à diversidade sexual e de gênero.
		4) Respeito à diversidade étnico-racial.
		5) Relação dos estudantes com outros atores da comunidade escolar.

C. Práticas Pedagógicas

Didáticas

1) Uso de múltiplas linguagens para representar os conteúdos de ensino-aprendizagem.

2) Transversalidade – existência de articulação entre as diferentes áreas do conhecimento em prol do desenvolvimento integral dos e das estudantes.

3) Experimentação – existência de atividades onde os e as estudantes possam aprender a partir de experiências práticas que se conectem com suas realidades.

4) Personalização – existência de estratégias pedagógicas para promover o desenvolvimento dos e das estudantes de maneira personalizada.

Identidade e Diversidade de Gênero e Étnico-Racial

1) Existência de atividades que problematizam a diversidade de gênero e étnico-racial nas diversas áreas do conhecimento.

2) Qualidade das atividades que abarcam a diversidade de gênero e étnico-racial.

Inclusão

1) Existência de estratégias para crianças e adolescentes com deficiência e/ou com necessidades especiais.

2) Existência de espaço adequado para o atendimento de crianças e adolescentes com deficiência e/ou com necessidades especiais.

Tempo e Espaço

1) Diversidade de usos do território.

2) Existência de articulação em rede.

3) Qualidade da organização do tempo das experiências pedagógicas.

D. Currículo	Princípios Orientadores	1) Existência de currículo escolar construído com base na matriz curricular da rede.
		2) Compromisso com os conteúdos e competências propostas pela BNCC.
		3) Existência de práticas de investigação do território educativo.
E. Formação e Avaliação	Avaliação	1) Articulação entre autoavaliação institucional e avaliação externa.
		2) Existência de avaliações formativas, somativas e de performance.
		3) Existência de avaliações com metas e prioridades compartilhadas.
	Formação Docente	1) Espaços de formação continuada (docente e gestão escolar).
		2) Tempo para trabalho pedagógico na escola.

#### 1.4 Crianças, adolescentes e jovens

A avaliação de crianças, adolescentes e jovens tem se desenvolvido, seja no âmbito federal, estadual ou municipal, centrada na performance de resultados em disciplinas essenciais, como português, matemática e literatura e, mais recentemente, em ciências. A reconhecida importância desse processo exige que também se declare sua limitação em expressar o desenvolvimento integral de crianças e adolescentes, uma vez que esta contempla apenas dimensões cognitivas básicas de conhecimentos e habilidades de disciplinas específicas e fragmentadas do fluxo escolar.

Essa forma de avaliação, baseada em resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), tem sido extensiva e equivocadamente utilizada como sinônimo da qualidade educacional pela inexistência de outros mecanismos capazes de informar a docentes e gestores sobre como observar e aferir os avanços de seus esforços para consolidar uma política de Educação Integral inovadora em seus municípios.

O desafio não é pequeno e não será facilmente equacionado, entretanto alternativas ao modelo vigente já podem ser apontadas para que sejam experimentadas por municípios brasileiros. A proposta da autoavaliação participativa opera a partir da definição de um conjunto de dimensões e categorias que serão foco de análise e debate na escola. Entende-se que podem atuar como aspectos que orientam a análise do docente acerca de seus alunos, individualmente e no conjunto, e podem ser motivo de reflexão em relatórios individuais, como critérios e processos a compor um portfólio autoavaliativo dos estudantes.

Como abordado anteriormente, parte-se da concepção de que a Educação Integral articula um conjunto de competências e habilidades que se organizam a partir de um olhar que valoriza a multidimensionalidade dos sujeitos que se quer formar, isto é, as dimensões (a) física, (b) emocional, (c) social, (d) intelectual e (e) cultural.

Regiane Helena Bertagna (2017), em seu artigo sobre as dimensões da formação humana e da qualidade social, assim reforça a argumentação acerca da importância do olhar multidimensional, o qual sustenta e inspira na definição desse eixo da matriz:

[...] a proposta inclui uma matriz formativa que não restrita ao cognitivo, mas que inclui, além desta dimensão, a formação para a criatividade, a afetividade, o desenvolvimento corporal e as artes e se expressa em uma organização do trabalho pedagógico que inclua as dimensões do conhecimento, da diversidade da cultura, da história, do trabalho e das lutas sociais pela transformação da sociedade (CALDART, 2014). Nesta perspectiva posta, não cabe orientar todo o sistema educativo apenas para o ensino da leitura, da matemática e das ciências medido em testes padroniza-

dos, cujas médias de desempenho terminam sendo critério para se definir o que é uma boa educação. A boa educação exige uma matriz alargada de formação que não restrinja as possibilidades de formação humana da juventude (FREITAS, 2014, p. 107 a 108, apud BERTAGNA, 2017)

Neste presente documento, com relação ao eixo da matriz que versa sobre o desenvolvimento e a aprendizagem de crianças, adolescentes e jovens, optamos por adotar o ideal formativo de desenvolvimento de 10 competências gerais para a Educação Integral da educação básica propostas na Base Nacional Curricular Comum (BRASIL, 2017 – figura 5). Trata-se de objetivos gerais de formação transversais e integradores do currículo escolar para os quais devem convergir o desenvolvimento de habilidades, valores e atitudes de todas e de cada área do conhecimento (componentes curriculares ou disciplinas), ou seja, como referência do que é importante ser levado em consideração quando pensamos o papel da educação escolar na formação humana. A BNCC é uma política pública de orientação curricular que está em vigor desde dezembro de 2017 e à qual consideramos importante integrar este documento.

Segundo posicionamento do Centro de Referências em Educação Integral, operacionalizado pela Associação Cidade Escola Aprendiz, para efetivar uma proposta de Educação Integral é necessário superar a visão fragmentada e “conteudista” do ensino que, a despeito da enunciação das competências gerais, ainda caracteriza a BNCC<sup>4</sup>. Para tanto, é fundamental que os profissionais das escolas, em um proces-

**4** A análise crítica da BNCC foi publicada em um especial lançado pelo Centro de Referências em Educação Integral disponível em: <http://educacaointegral.org.br/especiais/bncc/>. Último acesso em 06/06/2018. Em estudo dos documentos curriculares do Ensino Fundamental 2, entre 2009 e 2014, verificou-se que o território tinha presença discreta nas propostas pedagógicas das redes estaduais, que geralmente apresentam os conteúdos considerados “universais” e endereçam às escolas a constituição da chamada “parte diversificada” (LUGLI et al., 2015, p. 168). Algumas vezes, a “parte diversificada” aparece como “eixos temáticos” (com focos em temáticas como Identidade e Cultura, Meio Ambiente, Linguagens e Comunicação, por exemplo), enquanto as componentes curriculares ficam responsáveis pelo desenvolvimento da “parte comum” (por exemplo, documento curricular da Bahia, 2015). Ver também BATISTA et al 2015.

so colaborativo orientado pelas secretarias de educação, reflitam e estabeleçam relações entre as 10 competências gerais da BNCC, o território e as contribuições formativas de todas e de cada uma das disciplinas, como base para a constituição de suas práticas curriculares.



**Fig. 4** Hipótese de trabalho curricular que está sendo desenvolvida pela Associação Cidade Escola Aprendiz em parceria com o British Council (2018, no prelo): proposta de triangulação entre as competências gerais da BNCC, a consideração do território e as contribuições formativas de cada área do conhecimento como estratégia integrada e integradora para a elaboração de currículos alinhados à Educação Integral. Fonte: Elaboração própria.

A perspectiva crítica e propositiva de pesquisa que vem sendo conduzida pela Associação Cidade Escola Aprendiz é de que as contribuições formativas de cada área do saber acadêmico-escolar – o pensamento histórico-científico, o pensamento matemático, a expressão artística e corporal, a prática linguística etc. – podem no exercício mesmo da função social de seu campo disciplinar articular a construção do conhecimento e o desenvolvimento de competências gerais, por meio da investigação do território (próximo ou distante) quando dele emergem – pela identidade, pela indagação ou pela demanda social – os temas que favorecem a sua contextualização à aprendizagem com sentido e relevância para crianças e jovens.

De acordo com esta pesquisa em curso (APRENDIZ, 2018, no prelo) não é possível ensinar competências por instrução direta (como conteúdos disciplinares pontuais e autônomos entre si). Competências não são diretamente ensinadas como conteúdo instrucional, porém são paulatinamente desenvolvidas. Constituem-se em objetos intencionais de ensino-aprendizagem desenvolvidos progressivamente, mediante múltiplas oportunidades e atividades de compreensão, prática e transferência entre diferentes contextos. Para se ter competência é preciso desenvolver maestria no domínio de capacidades de construir – integradamente e em múltiplos contextos – conhecimentos, habilidades, valores e atitudes. Assim, é necessário exercê-las em múltiplas oportunidades de interação com os conteúdos de ensino – como compreensão de conceitos, experimentação, observação, debate, treino de habilidades, construção de hábitos de pensamento, atitudes de auto-observação etc. – e em múltiplos campos de experiência, sejam aqueles propostos pelas contribuições formativas de cada área do conhecimento ou sejam aqueles ofertados por meio de projetos interdisciplinares ou mesmo práticas transversais ao currículo, especialmente relacionadas à investigação do território.

Nesse sentido, mais do que avaliar a aquisição de aprendizagens como habilidades disciplinares (tal como postula a BNCC), a pesquisa do Aprendiz vem apontando evidências (baseadas em CARVALHO, 2017; ITO *et al* 2013; NRC, 2012; DARLING-HAMMOND, 2008; dentre outros) de que, para o desenvolvimento de competências gerais para todos os estudantes, é necessário monitorar o processo de oferta das múltiplas oportunidades de ensino e de aprendizagem; e da presença ou não de debate e pesquisa coletivos entre professores sobre essas práticas (expertise coletiva colaborativa).

Nossa hipótese é de que podemos observar a tendência de desenvolvimento de múltiplas competências na aprendizagem dos estudantes por meio de práticas pedagógicas que articulem didáticas, identidade e diversidade, inclusão e diversificação de tempos e espaços para ofertar múltiplas oportunidades de desenvolvimento de competências. Ou seja, cada professor, em cada componente curricular ou em projetos envolvendo mais de uma componente, passar a planejar estratégias para garantir aos estudantes multiplicidades de oportunidades e de inclusão (NUNES; MADEIRA, 2015):



- Múltiplos modos de apresentação e representação dos conteúdos de ensino-aprendizagem, ou seja, múltiplas linguagens para expressar conteúdos de ensino e de aprendizagem.
- Múltiplos modos de ação e expressão do estudante na interação com os conteúdos de aprendizagem (múltiplas estratégias de estudo, com uso dos múltiplos sentidos, com uso do corpo, em diferentes agrupamentos etc.).
- Múltiplos modos de envolvimento do estudante com a prática de estudo, ou seja, para além do “dever” de estudar para “tirar nota”, o professor cria estratégias que favoreçam o engajamento, a motivação e desenvolvimento de um enfoque profundo entre os estudantes, como interação, experimentação e em cada estudante com sua própria aprendizagem (como personalização, por exemplo, favorecendo a auto-observação e autoavaliação frente a critérios de posturas de estudo, colaboração, comunicação etc., estabelecidos coletivamente para todos e cada estudante).
- Acessibilidade e didática necessária às múltiplas necessidades especiais dos estudantes com deficiência.
- Múltiplos modos de utilizar o território como tema, suporte e contexto para o estudo.
- Múltiplos modos de expressar as narrativas e formas de construção do conhecimento contemplando a diversidade étnico-racial e de gênero, de modo a não reforçar perspectivas machistas, brancas e europeias em nome da falsa ideia de conhecimento disciplinar neutro ou geral.

No entanto, ainda não foi possível debruçarmos sobre indicadores que poderiam apoiar as redes de educação em uma reflexão sobre o alcance dessas competências. Ao mesmo tempo, vale reiterar que a proposta não é criar instrumentos capazes de avaliar cada competência, mas utilizar as competências como forma de ilustrar o propósito fim de uma proposta de uma Política de Educação Integral.

**Figura 5. Competências gerais da Base Nacional Curricular Comum para o desenvolvimento integral de crianças, adolescentes e jovens (BRASIL, 2017)**

COMPETÊNCIAS	
Conhecimento	Trabalho e Projeto de Vida
Pensamento Científico, Crítico e Criativo	Argumentação
Repertório Cultural	Autoconhecimento e Autocuidado
Comunicação	Empatia e Cooperação
Cultura Digital	Responsabilidade e Cidadania

## REFERÊNCIAS

ALAVARSE, Ocimar M. A avaliação escolar: características e tensões. **Cadernos de Educação**, Brasília, n. 26, jan./jun., 2014.

ALMEIDA, Luana Costa; BETINI, Geraldo Antonio. Investigação sobre a escola e seu entorno: estudo bibliográfico de produções nacionais. In: **Revista da Educação Pública**, Cuiabá, v. 24, n. 55, p. 33-56, jan./abr., 2015.

ARROYO, Miguel G. O saber de si como direito ao conhecimento. In: \_\_\_\_\_. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, p. 279-257, 2011.

ASSOCIAÇÃO CIDADE ESCOLA APRENDIZ. **Pressupostos para discussão de currículo em Educação Integral**. Centro de Referências em Educação Integral, 2018. No prelo.

BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; NOVAES, Gláucia T. Fraco. Avaliação institucional na educação básica: retrospectivas e questionamentos. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 27, n. 65, p. 314-345, maio/ago., 2016.

\_\_\_\_\_; GIMENES, Nelson. **A experiência de avaliação institucional no município de Campinas**: um depoimento. *Estudos em Avaliação Educacional*, v. 27, n. 65, p. 470-518, maio/ago., 2016.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes et al. **Currículos para os anos finais do ensino fundamental**: concepções, modos de implantação e usos. *Revista Estudos & Pesquisas Educacionais*. São Paulo, Fundação Victor Civita, n. 5, p. 15-71, 2015.

BAUER, Adriana; ALAVARSE, Ocimar M.; OLIVEIRA, Romualdo P. Avaliações em larga escala: uma sistematização do debate. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. especial, dez., 2015.

\_\_\_\_\_. Uso de indicadores educacionais para a avaliação e monitoramento da qualidade da escola: possibilidades e desafios. In: **Qualidade(s) da escola pública**: reinventando a avaliação como resistência. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017.

BERNET, Jaume Trilla. A educación non formal e a cidade educadora. Dúas perspectivas (unha analítica e outra globalizadora) do universo da educación. In: **Revista Galega do Ensino**. Especial: A educación no século XX, n. 24, set., 1999.

BERTAGNA, Regiane Helena. Dimensões da formação humana e qualidade social: referências para os processos avaliativos participativos. In: SORDI, Mara Regina Lemes de; VARANI, Adriana; MENDES, Geisa do Socorro Cavalcanti Vaz (Org.).

**Qualidade(s) da escola pública:** reinventando a avaliação como resistência. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017.

BOLÍVAR, Antonio. ¿Cómo puede la evaluación institucional contribuir para mejorar la escuela? **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 27, n. 65, p. 284-313, maio/ago. 2016.

BONDIOLI, Anna. **O projeto pedagógico da creche e sua avaliação.** A qualidade negociada. Campinas: Autores Associados, 2004.

BORDENAVE, Juan D. **O que é participação?** Coleção Primeiros Passos. Editora Brasiliense, 1983.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **Reproduction in education, society and culture.** Londres: Sage Publications, 1990.

BRASIL. **Aprova Brasil:** o direito de aprender – boas práticas em escolas públicas avaliadas pela Prova Brasil. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP)/Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), 2007.

\_\_\_\_\_. **Redes de aprendizagem:** boas práticas de municípios que garantem o direito de aprender. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP)/Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), 2008.

\_\_\_\_\_. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2017.

CALDART, Roseli S.; Stedile, M. E.; Daros, D. (Org.). Caminhos para transformação da escola: agricultura camponesa, educação politécnica e escolas do campo. São Paulo: **Expressão Popular**, v. 2, 2012. Também publicado em: VENDRAMINI, C. R.; AUED, B. W. (Org.). **Temas e problemas no ensino em escolas do campo.** São Paulo: Outras Expressões, p. 23-57, 2012.

CAMPINAS. **Carta de princípios da avaliação institucional.**

Disponível em: <[http://www.saude.campinas.sp.gov.br/smenet/conselhos/conselhogestoravaliacao/avaliacao\\_principios.htm](http://www.saude.campinas.sp.gov.br/smenet/conselhos/conselhogestoravaliacao/avaliacao_principios.htm)>, 2003. Último acesso em 08/10/2018.

CARVALHO, José Sérgio F. Educação e liberdade: da polêmica conceitual às alternativas programáticas. In: **Educação, uma herança sem testamento**. Diálogos com o pensamento de Hannah Arendt. p. 77-107. São Paulo: Fapesp/ Editora Perspectiva, 2017.

CENPEC – Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária. **Ensino médio, qualidade e equidade: avanços e desafios em quatro estados – CE, GO PE e SP**. São Paulo: CENPEC, 2017. Disponível em: <<http://www.cenpec.org.br/2016/03/noticias/pesquisa-do-cenpec-analisa-politicas-de-ensino-medio-em-quatros-estados-brasileiros/>>. Último acesso em nov./2017.

CENTER FOR APPLIED SPECIAL TECHNOLOGY (CAST). **Página institucional**. Disponível em: <<http://www.cast.org/>>. CENTRO DE REFERÊNCIAS EM EDUCAÇÃO INTEGRAL. **Página institucional**. Disponível em: <<http://educacaointegral.org.br/>>. Último acesso em 12/06/2018.

COLEMAN, James. **Equality of educational opportunity**. Washington, DC: National Center for Education Statistics (NCES), 1966.

CRAHAY, Marcel. Como a escola pode ser mais justa e mais eficaz? **Cadernos Cenpec|Nova Série**, v. 3, n. 1, 2013.

DARLING-HAMMOND, L. (Org.). **Powerful learning: what we know about teaching for understanding**. San Francisco: Jossey-Bass, 2008.

DAVIDSON, E. Jane. Tornar as avaliações estrategicamente práticas e relevantes. In: Fundação Itaú Social, Fundação Roberto Marinho, Move (Org.). **A relevância da avaliação para o investimento social privado**. São Paulo: Fundação Santillana, 2012.

DEMO, Pedro. Pesquisa qualitativa. Busca de equilíbrio entre forma e conteúdo. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 6, n. 2, p. 89-104, abr., 1998.

ÉRNICA, Maurício; BATISTA, Antônio. A escola, a metrópole e a vizinhança vulnerável. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, v. 42, n. 146, p. 640-666, maio/ago., 2012.

ESTEBAN, Maria Teresa. A negação do direito à diferença no cotidiano escolar. In: **Avaliação – Revista da Avaliação do Ensino Superior**, v.19, n.2, 2014.

FARIA, Ana Beatriz Goulart de. **A conversa da escola com a cidade: do espaço escolar ao território educativo**. PROARQ/UFRJ, 2012.

\_\_\_\_\_. **Cadernos Pedagógicos:** territórios educativos para a educação integral – a reinvenção pedagógica dos espaços e tempos da escola e da cidade. Ministério da Educação (MEC): ago., 2010.

FERNÁNDEZ-BATANERO, José M. Competencias docentes y educación inclusiva.

**REDIE – Revista Electrónica de Investigación Educativa**, 15(2), 82-99, 2013.

Disponível em: <<http://redie.uabc.mx/vol15no2/contenido-fdzbatanero.html/>>.

Último acesso em 28/11/2017.

FLECHA, Ramón (Org.). **Successful educational actions for inclusion and social cohesion in Europe.** Include-Ed Consortium. Springer, 2015.

FRANCO, Creso *et al.* Qualidade e equidade em educação: reconsiderando o significado de “fatores intra-escolares.” **Revista Ensaio:** avaliação e políticas públicas em educação, v. 15, n. 55, p. 277–298, 2007.

GUBA, Egon G.; LINCOLN, Yvonna S. **Avaliação de quarta geração.** Campinas (SP): UNICAMP; 2011.

GUSMÃO, Joana Buarque de; RIBEIRO, Vera Masagão; **Indicadores da Qualidade na Educação.** Ação Educativa, UNICEF, PNUD, Inep-MEC (Coord.). São Paulo: Ação Educativa, 2004.

\_\_\_\_\_; RIBEIRO, Vanda Mendes; BARROS, Joana. **Indicadores da Qualidade na Educação:** balanço de resultados. São Paulo: Ação Educativa, 2008.

HATTIE, John. **Visible learning:** A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. Routledge, 2008.

\_\_\_\_\_. **Visible learning for teachers:** maximizing impact on learning. Routledge, 2012.

\_\_\_\_\_. **What works best in education:** the politics of collaborative expertise. Always Learning. Pearson, 2015.

\_\_\_\_\_. **Aprendizagem visível para professores.** São Paulo: Penso, 2017a.

\_\_\_\_\_. **Visible learning:** interactive visualization. Disponível em: <<https://visible-learning.org/nvd3/visualize/hattie-ranking-interactive-2009-2011-2015.html>>.

Último acesso em 30/11/2017.

ITO, Mizuko *et al.* **Connected learning:** an agenda for research and design. BookBaby, 2013.

- LEJANO, Raul P.; ANDRIANI, Leticia H. **Parâmetros para análise de políticas: a fusão de texto e contexto.** Campinas, SP: Arte Escrita, 2012.
- LOMONACO, Beatriz Penteado *et al.* **Percursos da Educação Integral: em busca da qualidade e da equidade.** São Paulo: CENPEC/Fundação Itaú Social/UNICEF, 2013.
- LUGLI, Rosário S. Genta *et al.* Documentos curriculares de ensino fundamental 2: uma análise balizada por temas do debate curricular do país. **Cadernos Cenpec Nova Série**, v. 5, n. 2, 2016.
- MARTÍNEZ-GARRIDO, C.; MURILLO, F. J. Investigación iberoamericana sobre enseñanza eficaz. **Revista Mexicana de Investigación Educativa**, 21(69), 471-499, 2016.
- NATIONAL RESEARCH COUNCIL (NRC). PELLEGRINO, James W; HILTON, Margaret L (Coord.). **Education for life and work: developing transferable knowledge and skills in the 21st century.** NRC, 242p, 2012.
- NEVO, David. Avaliação por diálogos: uma contribuição para o aprimoramento escolar. In: TIANA, Alejandro (Coord.). **Anais do Seminário Internacional de Avaliação Educacional**, dez., 1997, p. 89-97. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), 1998.
- NUNES, Clarisse; MADUREIRA, Isabel. Desenho universal para a aprendizagem: construindo práticas pedagógicas inclusivas. **Da investigação às práticas**, v. 5, n. 2, p. 126-143, 2015.
- OECD. **Equity and quality in education: supporting disadvantaged students and schools.** OECD, 165 p., 2011.
- OLIVEIRA, Romualdo P. *et al.* **Análise das desigualdades intraescolares.** São Paulo: Fundação Victor Civita, 2013.
- OLIVEIRA, Sara Badra. Formação humana e os significados das palavras em disputa: afinamento conceitual. In: SORDI, Mara Regina Lemes de; VARANI, Adriana; MENDES, Geisa do Socorro Cavalcanti Vaz (Org.). **Qualidade(s) da escola pública: reinventando a avaliação como resistência.** Uberlândia: Navegando Publicações, 2017.
- PATTON, Michael Q. **Utilization-focused evaluation**, 4th ed., Thousand Oaks, CA: Sage, 2008.
- PISA. **Global competency for an inclusive world.** OECD, 2018. Disponível em: <<https://www.oecd.org/education/Global-competency-for-an-inclusive-world.pdf>>. Último acesso em 14/12/2018.

REICH, Justin; ITO, Mizuko. **From good intentions to real outcomes: equity by design in learning technologies.** GIRO Report. Irvine, CA: Digital Media and Learning Research Hub, 2017.

SANTOS, Alexandre André; NETO, João Luiz Horta; JUNQUEIRA, Rogério Diniz. **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Sinaeb):** proposta para atender ao disposto no Plano Nacional de Educação. Série PNE em movimento. Brasília: INEP, 2017.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço:** razão e emoção. São Paulo: Hucitec, 1996.

\_\_\_\_\_; SILVEIRA, Maria Laura. **O Brasil:** território e sociedade no início do século XXI. Rio de Janeiro/São Paulo: Record, 2001.

\_\_\_\_\_. Território e Dinheiro. In: **Território e Territórios.** Niterói: Programa de Pós-Graduação em Geografia – PPGEO-UFF/AGB, 2002.

SÃO PAULO, Secretaria Municipal de Assistência Social/CENPEC – Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária/Fundação Itaú Social. **Parâmetros das ações socioeducativas:** igualdade como direito, diferença como riqueza. **Caderno 2: conceitos e políticas.** CENPEC – São Paulo: SMADS; CENPEC; Fundação Itaú Social, 2007.

SIMIELLI, Lara E. R. **Equidade educacional no Brasil:** análise das oportunidades educacionais em 2001 e 2011. Tese de Doutorado. Escola de Administração de Empresas de São Paulo, São Paulo, 2015.

SOARES, José Francisco. O efeito da escola no desempenho cognitivo de seus alunos. **REICE – Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad Eficacia y Cambio en Educación,** v. 2, n. 2, p. 83-104, 2004.

\_\_\_\_\_; CANDIAN, Juliana Frizzoni. O efeito da escola básica brasileira: as evidências do Pisa e do Saeb. **Revista Contemporânea de Educação** – Faculdade de Educação – UFRJ, v. 2, n. 4, p. 19, 2007.

SOARES NETO, Joaquim José et al. Uma escala para medir a infraestrutura escolar. **Estudos em Avaliação Educacional.** v. 24, n. 54, p. 78-99, 2013.

SORDI, Mara Regina Lemes de; VARANI, Adriana; MENDES, Geisa do Socorro Cavalcanti Vaz (Org.). **Qualidade(s) da escola pública:** reinventando a avaliação como resistência. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017.

SOUSA, Sandra M. Z. L. Avaliação e gestão da educação básica. In: DOURADO, L. **Políticas e gestão da educação no Brasil:** novos marcos regulatórios. 2009.



TERRASÊCA, Manuela *et al.* Autoavaliação como estratégia de resistência à avaliação externa ranqueadora. **Educação e Pesquisa**, v. 41, n. 5, 2015.

\_\_\_\_\_. Autoavaliação, avaliação externa. Afinal para que serve a avaliação das escolas? **Cadernos Cedes**, Campinas, v.36, 2016.

TOMAZ, Sandra Cristina; SILVA, Margarida Montejano. O que as escolas fazem que os testes estandardizados desprezam na avaliação da qualidade? Ouvindo as escolas. In: **Qualidade(s) da escola pública: reinventando a avaliação como resistência**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017.

TRAVITZKI, Rodrigo. **ENEM: limites e possibilidades do Exame Nacional do Ensino Médio enquanto indicador de qualidade escolar**. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2013.

\_\_\_\_\_. Qualidade com equidade escolar: obstáculos e desafios na educação brasileira. **REICE – Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, v. 15, n. 4, p. 27-49, 2017.

UNESCO. **Global citizenship education: topics and learning objectives**. Paris. UNESCO, 2015.