



Caderno

Avaliação na Educação Integral

Elaboração de novos
referenciais para políticas
e programas

Caderno

Avaliação na Educação Integral

**Elaboração de novos
referenciais para políticas
e programas**

Ficha Técnica

Realização

Centro de Referências em Educação Integral e MOVE

Apoio

Itaú Social

Coordenação Técnica

Daniel Brandão - MOVE

Natacha Costa – Cidade Escola Aprendiz

Pesquisa e sistematização

Julia Pinheiro Andrade

Juliana Moraes

Walquíria Tiburcio

Leitura crítica

Patricia Mota Guedes

Esmeralda Correa Macana

Direção de Criação

Glaucia Cavalcante

Diagramação

Vinícius Correa

Especial agradecimento ao Conselho Consultivo deste projeto

Prof. Francisco Soares, Ieda Castro, Italo Dutra, Maria Thereza Marcílio, Macaé Evaristo, Pilar Lacerda e Vandrê Brilhante.

Sumário

Resumo Executivo	5
01 Introdução	9
02 Premissas para a avaliação de programas e políticas de Educação Integral	15
03 O que avaliar na perspectiva de uma Política de Educação Integral?	23
03.1 Fatores preditivos da aprendizagem - revisão bibliográfica sobre eficácia escolar	25
Qual o papel das escolas face às diversidades sociais?	25
Quais modelos de eficácia escolar estão em jogo?	28
O que já sabemos sobre efeito-escola? Quais são as evidências que o campo da eficácia escolar traz à educação?	34
Aprendizagem visível	36
Aprendizagem conectada	38
Quais são as evidências que o campo da eficácia escolar traz à educação brasileira?	40
Qualidade da educação e território	46

Autoavaliação como construção de valores e linguagem comum na qualidade negociada no território	48
A emergência de um novo <i>accountability</i> baseado na qualidade negociada	51
Conclusão	52

04 Eixos orientadores para a avaliação da Educação Integral **55**

05 Uma proposta de matriz de avaliação para a Educação Integral **61**

06 Referências bibliográficas **85**

07 Anexos **95**

Anexo 1 - Tabela síntese dos fatores preditivos	96
Anexo 2 - Connected Learning Alliance	98
Anexo 3 - Estudos de caso das experiências de Santos, São Bernardo Campinas	102
Anexo 4 - Instrumento para OSCs	114
Anexo 5 - As condições para o desenvolvimento da Educação Integral na escola e no território	134
Anexo 6 - Condições estruturantes	156
Anexo 7 - Avaliação das orientações curriculares	166

Resumo Executivo

A presente pesquisa foi desenvolvida em parceria entre a Associação Cidade Escola Aprendiz e a Move Social, sob financiamento da Fundação Itaú Social com o objetivo de desenvolver um primeiro compilação de um referencial teórico-prático de avaliação para a Educação Integral no contexto brasileiro. Isto se deve ao fato de que esta 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 ensino¹.

Durante o período de doze meses, foi realizada uma ampla revisão bibliográfica, quatro estudos de casos municipais e foram desenvolvidos 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

¹ O Centro de Referências em Educação Integral é uma iniciativa coletiva da Associação Cidade Escola Aprendiz, Instituto Inspirare, Instituto Rodrigo Mendes, Instituto Alana, Fundação Itaú Social, British Council, Instituto OI Futuro, Fundação SM, Centro Integrado de Estudos e Programas para o Desenvolvimento Sustentável (CIEDS), Centro de Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec), Centro de Educação e Documentação para Ação Comunitária (CEDAC), AVANTE – Educação e Mobilização Social, Fundação Vale e Cenários Pedagógicos. O programa conta ainda com o apoio da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco). 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 organizações do Centro de Referências: Associação Cidade Escola Aprendiz, Fundação Itaú Social, Fundação SM, Instituto Inspirare, Instituto Natura e Instituto C&A e Instituto OI Futuro, o escritório Cenários Pedagógicos, o Cenpec – Educação, Cultura e Ação Comunitária, o Centro Integrados de Estudos e Programas para o Desenvolvimento Sustentável (CIEDS), o Instituto Alana, Instituto Rodrigo Mendes e o Movimento de Ação e Inovação Social (MAIS); as organizações Comunidade Educativa - CEDAC, Fundação Carlos Chagas, Fundação Lemann, Instituto Chapada, Instituto Península e Instituto Singularidades. Conheça mais na plataforma: educacaointegral.org.br/na-pratica. Último acesso em 08/10/2018

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 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 Brasil². 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 para uma Cidade Educadora 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 Educacional - desenvolvidos desde 2004 pela Ação Educativa e pela UNICEF³; 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

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

³ Para a descrição completa da coleção dos INDIQUE, acessar o site: www.indicadoreseducacao.org.br. Último acesso em 08/10/2018.

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 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: 1) cultura de colaboração profissional (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, adolescentes e jovens.

01 Introdução

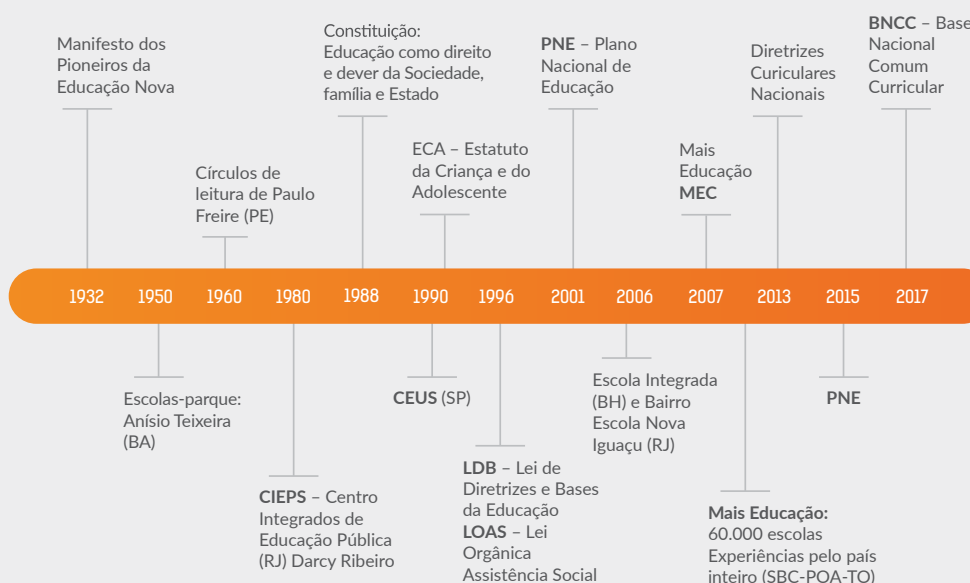
**Avaliação
na Educação
Integral**

ELABORAÇÃO DE
NOVOS REFERENCIAIS

O momento histórico que atravessamos revela-se desafiador para a pauta da garantia dos direitos humanos. Entretanto, se por um lado observamos o aumento de discursos totalitários, conflitos identitários, intolerâncias religiosas e culturais, por outro é possível vislumbrar intensa mobilização política, elevado potencial de conectividade e formação de redes de solidariedade. A educação, enquanto fenômeno histórico e social deve estar atenta a este contexto, comprometida com a superação das desigualdades para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

A construção do sentido de Educação Integral no Brasil remonta ao Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932 e, ao longo das décadas seguintes, vem se solidificando em experiências no território brasileiro, conforme figura abaixo, e ganha força, ao final da década de 1990, como uma concepção que se propõe a constituir políticas e práticas educativas inclusivas e emancipatórias. Ao posicionar o estudante e seu desenvolvimento no centro do processo educativo, reconhecendo-o como sujeito social, histórico, competente e multidimensional, a Educação Integral tem contribuído para reconectar o sentido da escola e da educação com sua vida.

Fig 1. Linha do tempo dos movimentos e marcos legais⁴



A Educação Integral é a compreensão de que todas as práticas educativas - institucionais, escolares, comunitárias, familiares - devem garantir o desenvolvimento de todos e todas, em todas as suas dimensões - *intelectual, física, emocional, social e cultural*, e deve-se constituir como um projeto coletivo, compartilhado por crianças, jovens, famílias, educadores e educadoras, gestores e gestoras e comunidades locais. Uma política de Educação Integral deve, portanto, permitir, garantir e zelar pelo pleno desenvolvimento dos sujeitos, garantindo que a multidimensionalidade esteja contemplada em todos os aspectos dos processos de ensino e de aprendizagem e reconhecendo o papel ativo dos estudantes.

Assim, a estruturação e implementação de uma política de Educação Integral se dá a partir de três pilares - currículo, avaliação e formação - e deve ser orientada por quatro princípios fundamentais:

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, sustentáveis e com a integração permanente entre o que se aprende e se pratica.

Contemporaneidade: compromisso com as demandas do século XXI, com foco na formação de sujeitos críticos, autônomos e responsáveis consigo mesmos e com o mundo.

4 A linha do tempo traz movimentos e marcos legais que afirmam paulatinamente no Brasil a concepção de educação para o desenvolvimento integral como perspectiva de garantia de direitos e superação de desigualdades a partir da escola e da articulação de um Território Educativo que a alargue e a situe: o movimento escolanovista, cujo marco é o manifesto dos pioneiros da educação de 1932; a proposta das escolas parque de Anísio Teixeira na Bahia; a proposta de educação popular e os círculos de leitura comunitários de Paulo Freire; a proposta dos CIEPs (Centros Integrados de Educação Pública) propostos por Darcy Ribeiro no Rio de Janeiro; a instituição do direito à educação para o pleno desenvolvimento proposto pela Constituição federal de 1988; o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990, a Lei Orgânica da Assistência Social e a Lei de Diretrizes de Bases da Educação em 1996; A Política Nacional Mais Educação de indução da ampliação de ofertas curriculares socioeducativas em contraturno escolar; as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica de 2010; no Plano Nacional de Educação de 2015 (ampliando e aprofundando o PNE de 2001) e na Base Nacional Curricular Comum de 2017. Para um aprofundamento dos exemplos veja: www.educacaointegral.org.br/linha-do-tempo e educacaointegral.org.br/marcos-legais. Último acesso em 08/10/2018.

A concretização de uma proposta educativa pautada nesses princípios toma a escola como a instituição promotora da aprendizagem e do desenvolvimento integral de todas e todos a partir de sua relação indissociável com o território. O território além de espaço é contexto, conta a história das pessoas que nele habitam, expressando marcas identitárias e culturais e diferentes modos e condições de vida. O território é também agente, as pessoas que nele vivem são convocadas a se conectar com a proposta educativa, participar, influenciar e decidir sobre ela. Além disso, o território é relação. Por ser composto por diversos equipamentos e organizações promotoras do bem-estar social da população, deve-se instalar uma prática de interlocução ativa entre estes espaços e a escola, entre a política educacional e as demais políticas (cultura, assistência social, saúde, esporte, moradia) em uma perspectiva intersetorial, garantindo complementaridade às estratégias escolares, a fim de promover o desenvolvimento integral das crianças, adolescentes e jovens.

Pautado pelo ideal de equidade, o avanço no desenvolvimento e implementação de uma política pública de Educação Integral precisa, na medida em que avança na garantia do direito à educação, comprometer-se com a aprendizagem e o desenvolvimento integral de alunas e alunos pautada pelos marcos legais da Política Nacional de Educação Básica e seus instrumentos, bem como de marcos internacionais de educação para o desenvolvimento sustentável propostos pela Organização das Nações Unidas.⁵

A preocupação com uma educação de qualidade, que respeite os princípios acima mencionados, remete à discussão sobre o papel da educação

⁵ Esta proposta está alinhada com as propostas desenvolvidas pela Organização das Nações Unidas (ONU), em especial, pela UNICEF, para uma visão sistêmica, inclusiva e equitativa da centralidade da educação para a garantia dos demais direitos de desenvolvimento integral. Desde 1996 com o chamado relatório Jacques Dellors “Educação: um tesouro a descobrir” a ONU e UNICEF vem desdobrando a perspectiva de desenvolvimento de competências gerais para a vida mediante a articulação intersetorial da educação no território. Essa perspectiva sistêmica e territorial ganhou maior ênfase depois da declaração de INCHEON, de 2015, com o relatório-plataforma de ação mundial para com 17 objetivos de desenvolvimento sustentável, dentre os quais a centralidade da educação de qualidade a todos e a importância do objetivo de parcerias para garantir todos os demais 16 objetivos. Ver “Educação 2030: declaração de Icheon e Marco de ação da educação: rumo a uma educação de qualidade equitativa e inclusiva ao longo da vida a todos” disponível em: www.unesco.org/new/pt/brasilia/about-this-office/single-view/news/incheon_declaration_is_translated_into_portuguese. Sobre os Objetivos de desenvolvimento sustentável e a centralidade da educação e das parcerias no território ver: Plataforma-Agenda para o Desenvolvimento Sustentável até 2030: www.agenda2030.org.br

como garantia do direito à aprendizagem para o desenvolvimento integral para todos e cada um e o papel da escola como polo articulador de territórios para a garantia de direitos e objetivos de desenvolvimento sustentável para todos e todas.

Nesse sentido, a Educação Integral propõe uma visão de currículo integrador contextualizado no território para desenvolver em cada escola práticas que materializem de forma inclusiva, equitativa, sustentável e contemporânea a garantia de aprendizagens orientadas pelo desenvolvimento de competências gerais que garantam a construção de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para a vida. Para tanto, é crucial que a Educação Integral proponha a revisão de processos avaliativos fornecendo pautas de observação e formação pedagógicas que ampliem a reflexão sobre as condições estruturantes, as práticas de gestão e as práticas de ensino e de aprendizagem como um processo participativo de monitoramento e coconstrução da articulação entre o “o que” ensinar, aprender e avaliar e “o como” situar esses objetivos no Território Educativo permitindo, assim, o engajamento de todos os sujeitos envolvidos.

02 Premissas para a avaliação de Políticas de Educação Integral

**Avaliação
na Educação
Integral**

ELABORAÇÃO DE
NOVOS REFERENCIAIS

Os sentidos para o ato de avaliar são construídos respondendo a necessidades do tempo histórico, dos diferentes grupos de interesse e da disponibilidade de recursos. Desta forma temos que a avaliação é um campo em disputa. Ela pode querer revelar a qualidade “total” de um objeto, pode iluminar determinada faceta de um campo, pode servir aos ideais de competitividade entre pares, pode revelar lacunas, pode construir sentido para os grupos afetados por determinada política, pode punir pessoas ou instituições, pode gerar aprendizagem ou ainda pode problematizar realidades. Ao instalar um processo avaliativo é necessário, portanto, indagar o propósito de tal construção para então definir as bases metodológicas a serem utilizadas.

Ao assumir a Educação Integral como perspectiva ética e política para a concretização de uma política educacional, toma-se como pressuposto que a avaliação deve estar alinhada aos princípios e fundamentos que guiam tal proposta, isto é, deve permitir e proporcionar a participação ativa de crianças, jovens, famílias, educadores e educadoras, gestores e gestoras e comunidades locais na construção de valores e linguagens comuns que possam nortear e materializar a qualificação das práticas educativas.

O propósito da avaliação da Educação Integral está ancorado, portanto, em primeiro lugar, na centralidade de processos qualificados de participação. Ou seja, na compreensão de que ao promover espaços qualificados de reflexão envolvendo os diversos sujeitos que fazem parte de um determinado contexto educacional, estes passam a tomar parte das definições e valores que abarcam a referida política, atribuindo à todas e todos pertencimento e responsabilidade pelas decisões, além de compromisso em fazê-las se concretizar (DAVIDSON, 2012). Desta forma, a avaliação na Educação Integral é sempre o fortalecimento de um pensamento autoavaliativo como um princípio formativo: buscar potencializar processos de ampliação da aprendizagem da comunidade sobre seu projeto educativo, criando espaços autônomos de reflexão sobre sua prática e sua relação com a sociedade em geral e com o sistema educacional em particular.

A Educação Integral se concretiza, necessariamente, a partir de um enfoque sistêmico e em rede entre escolas e Território Educativo: estratégias

e articulações que precisam operar com sinergia para garantir o direito à educação de todas e todos. Verificar e qualificar a implementação de uma proposta política que tome como perspectiva a Educação Integral envolve observar desde as condições concretas que viabilizam a prática, as quais dependem de esforços no nível escolar e territorial - entre a escola e as organizações sociais presentes em cada localidade, entre a secretaria de educação e as demais secretarias da administração pública - como também a qualidade do que está sendo ofertado.

Neste sentido, temos que as condições estruturantes, a relação com o território e as práticas pedagógicas são fatores que interferem de modo articulado no aprendizado e devem ser avaliados de forma conjunta para possibilitar um olhar sistêmico capaz de fornecer informações precisas e contextualizadas sobre resultados alcançados, lacunas a serem observadas e desafios a serem superados. O compromisso central é promover um processo que permita aos gestores e a comunidade escolar uma visão clara e conjunta dos avanços e limites de suas ações.

Considerando os aspectos mencionados acima e a partir da premissa de que fenômenos só podem ser entendidos dentro de seu contexto o afetando e sendo por ele afetado (GUBA e LINCOLN, 1998), a avaliação na/da Educação Integral é compreendida como mecanismo que apoia a leitura e compreensão do seu desenvolvimento em relação aos aspectos contextuais que acompanham sua implementação. A compreensão do funcionamento de uma política envolve o entendimento da forma como ela é experienciada pela multiplicidade de sujeitos em seu entorno, atentando para a complexidade da realidade, a qual é flexível, dinâmica e contextual e, portanto, somente apreensível pelo entendimento de sua realização na prática (LEJANO; ANDRIANI, 2012). É na escola e no território, com apoio das organizações e instituições nele presentes que a Educação Integral se realiza e é neste ambiente da experiência vivida que a avaliação está alocada. Considera-se, portanto, *a finalidade do projeto educativo e também as condições nas quais está inserido*.

Nesse sentido, aqui se propõe uma abordagem de avaliação alinhada com as propostas que advogam por avaliações úteis, ou seja, que façam sentido, apoiem a produção de conhecimentos, de decisões e orientem

ações na complexa rede de relações das políticas públicas educacionais (PATTON, 2008). A avaliação deve nomear e clarificar objetivos comuns e gerar aprendizagem e reflexão sobre o caminho percorrido, orientando o planejamento de maneira factível, ou seja, iluminando o compromisso que cada escola e cada organização do território pode e deve assumir para garantir conjuntamente uma Educação Integral de qualidade. Esse compromisso deve estar guiado pela proposta educativa assumida pela rede, ou seja, há uma perspectiva individual que deve ser preservada a fim de garantir autonomia pedagógica e didática para cada unidade e organização, entretanto há o olhar coletivo dado pela garantia do direito público a todos e cada um para a proposta da rede de ensino, condição fundamental para a garantia da equidade.

Considerando os diferentes sujeitos que fazem parte do contexto educacional e as diversas trajetórias e visões que trazem consigo, vê-se a necessidade de valorizar métodos capazes de capturar diferentes pontos de vista, nem sempre hegemônicos, os quais não podem ser mensurados numericamente. Para tal, a abordagem qualitativa é um caminho privilegiado, dado que estimula a reflexão conjunta dos diversos sujeitos envolvidos no programa ou política levando em consideração as particularidades e as experiências individuais. O objetivo é utilizar a avaliação como uma estratégia organizadora dos múltiplos olhares e ações sobre a realidade, na perspectiva de produzir melhorias (SORDI, 2009). Portanto, é uma proposta que possibilita o aprendizado a partir da prática e tem intenção formativa.

O trabalho educativo como atividade que reúne diferentes atores é afetado por uma diversidade de concepções, interesses e valores. Disto deriva a necessidade de construção de acordos mínimos que balizem as decisões que são tomadas, sem os quais pode-se comprometer a eficácia do trabalho. Conferir valor é uma parte essencial do processo avaliativo, no entanto é necessário construir bases para atribuir significado ao que está sendo observado (GUBA e LINCOLN, 1998). O discurso da avaliação ganha potência quando os sujeitos da relação e em relação conhecem a natureza multifacetada do fenômeno avaliado, considerando os processos em que se ancoraram (SORDI, 2009).

A participação a partir do envolvimento da comunidade escolar na construção de um referencial de qualidade permite que a avaliação tenha significado e utilidade no âmbito local. *A definição de qualidade é uma construção social* de um sentido que está localizado no tempo e no espaço. Neste contexto, para que a avaliação ganhe sentido político e técnico, é necessário que a construção dos valores seja protagonizada pelos envolvidos na política. A estes competem produzir as explicações sobre os dados e formular pactos de qualidade negociada (BONDIOLI, 2004), visando o avanço da escola, de forma integrada, sistemática e organizada, a partir das referências que elege e do contexto em que estão inseridos.

As evidências de uma avaliação devem ser insumos para a aprendizagem e tomada de decisões, seja na esfera da secretaria, da escola, em sua relação com o território e/ou com as crianças, adolescentes e jovens. Equipes envolvidas na implementação de um programa ou política e sujeitos que dela participam têm olhar privilegiado e podem informar com consistência sobre avanços e limites da proposta implementada. Com isso orientam-se mudanças ou continuidades, coloca-se atenção para fortalecer o que traz resultados positivos e ajustam-se os aspectos que se apresentam frágeis nas dinâmicas cotidianas. Considerar esta pluralidade reforça o caráter político da avaliação que se estabelece como dispositivo onde convergências e divergências na interpretação de uma situação social são expressas. A participação se instala como direito de todas as pessoas envolvidas e exige espaço na avaliação. Ainda que sejam muitas as definições de tipos de participação (BORDENAVE, 1983), se reconhece a existência de três formas centrais organizadas a partir do poder de influência sobre a tomada de decisões.

- I. Deliberativa, na qual as pessoas têm poder de tomada de decisão;
- II. Consultiva, na qual os informados participam de debates e reflexões, mas não tomam decisões;
- III. Informativa, na qual os envolvidos apenas dão informações sobre algo.

Uma avaliação pode assumir diferentes contornos participativos e não existe uma forma a ser assumida universalmente. Entende-se, no entanto, que para que tenha qualidade e legitimidade, a avaliação deve buscar incluir, ainda que de formas distintas, os sujeitos envolvidos e beneficiados direta e indiretamente pela política.

A autoavaliação é um importante mecanismo para que a comunidade escolar organize caminhos participativos e conjuntos para refletir sobre seus processos e resultados, num movimento de responsabilização coletiva pela oferta da Educação Integral e pela garantia dos direitos de todas e de cada um. Uma sociedade e uma economia do conhecimento requerem cidadãos com capacidade crítica e criativa, as quais podem ser desenvolvidas pelo exercício da participação. (BOLÍVAR, 2016).

Por fim, vale explicitar que a proposta de uma avaliação da Educação Integral num contexto institucional (autoavaliação) não passa pela substituição das avaliações externas, mas busca torná-las úteis localizando o papel deste tipo de avaliação para a leitura de uma realidade educacional. Não faz sentido apostar na dicotomia entre qualidade e quantidade. Pode-se no máximo priorizar uma a outra, por diversos motivos, mas nunca para insinuar que uma se faria às custas da outra, ou contra a outra (DEMO, 1998). O desafio que está posto é o da conjugação das avaliações externas e avaliações institucionais (autoavaliação), dado que a avaliação externa preza pela uniformidade do sistema, a qual deve ser foco de atenção, e a autoavaliação dedica-se às particularidades e variações as quais as redes educacionais estão submetidas.

As avaliações externas centram-se, prioritariamente, em medir a eficácia do sistema escolar e produzem informações e comparações que não incidem no desenvolvimento institucional das mesmas, por não considerarem as diferentes realidades locais nas quais as escolas estão inseridas. Neste sentido, o ciclo virtuoso da avaliação não se completa, pois a comunidade escolar não consegue se apropriar suficientemente dos dados divulgados. Por outro lado, a autoavaliação é capaz de contextualizar os resultados das avaliações externas, contribuindo para que a comunidade escolar os compreenda na relação com sua realidade e seja capaz de construir caminhos para a efetividade das políticas e programas educacionais.

A partir desta discussão e para melhor compreensão das escolhas metodológicas propostas neste referencial, foi organizado um conjunto de premissas que devem ser compartilhadas entre todas as pessoas envolvidas no processo de avaliação, sendo a comunidade escolar o público prioritário. São elas:

- I. A avaliação deve ser contextualizada e estar a serviço de cada território, escola e sujeito.
- II. A avaliação é tida como instrumento que integra e cria sinergia nos diversos âmbitos responsáveis pela implementação da Educação Integral e pela aprendizagem e desenvolvimento integral das crianças, adolescentes e jovens.
- III. A avaliação é multidimensional. Todas as suas categorias e dimensões operam conjuntamente e não de maneira fragmentada.
- IV. A avaliação é caminho para aprendizagem e deve ser formativa para todas e todos que dela participam, construindo valores e uma linguagem comum para percepção de critérios de qualidade
- V. A noção de qualidade é socialmente construída no tempo e no espaço e requer diálogo com a comunidade escolar para ser definida.
- VI. A autoavaliação potencializa a autonomia dos sujeitos nela envolvidos através do exercício da participação e reflexão sobre suas práticas.
- VII. A autoavaliação não substitui a avaliação externa. Pode torná-la mais eficaz ao contextualizar os resultados das escolas.

03 O que avaliar na perspectiva de uma Política de Educação Integral?

**Avaliação
na Educação
Integral**

ELABORAÇÃO DE
NOVOS REFERENCIAIS

*“O mais importante é inventar o Brasil que nós queremos”**Darcy Ribeiro*

Costuma-se afirmar no debate educacional brasileiro que, praticamente universalizada a escola para todas e todos (quantidade), trata-se agora de garantir a escola boa e eficaz para todas e todos (qualidade). O desafio do acesso e permanência é ainda grande, sobretudo para a educação infantil, para os anos finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio.⁶ Porém, de fato, a compreensão sobre a ênfase estratégica nos diversos segmentos educacionais e na garantia de permanência na escola passa pela questão crucial de definir o que se entende pelo direito à qualidade com equidade: garantir que a escola seja boa e de qualidade para todos e todas e para cada um. Por isso mesmo, a avaliação se torna nevrálgica ao definir, indicar, mensurar e julgar a qualidade e a equidade educacional.

Porém, a aparente unanimidade em torno da busca pela qualidade com equidade traz divergências profundas. Para certas visões, a qualidade se traduz na abrangência do resultado de boas pontuações em avaliações externas em linguagem e raciocínio lógico-matemático. Para o Centro de Referências em Educação Integral, a qualidade está vinculada à concretização de uma formação multidimensional de crianças e jovens. Uma formação que reconheça e valorize suas identidades e conexões não apenas com a escola, mas com a cidade e com o mundo, fortalecendo-os como sujeitos portadores de direitos, produtores de conhecimento e cultura e protagonistas na construção de sua própria autonomia e multiletramento no mundo contemporâneo.

Portanto, a polissemia do conceito de qualidade advém do fato de que se trata de um conceito programático, isto é, estamos diante de programas educacionais distintos. Por isso é importante ressaltar que essa ambiguidade ou polissemia em torno do tema não é inerente ao próprio termo

⁶ De acordo com levantamento feito pelo Todos Pela Educação com base nos resultados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (Pnad), a taxa de atendimento de crianças e jovens entre 4 e 17 anos aumentou 4,7 pontos percentuais desde 2005, atingindo 94,2% em 2015, mas de forma ainda insuficiente para alcançar a Meta 1 do Todos Pela Educação para esse ano, que era de 96,3%, e tampouco a universalização determinada constitucionalmente para ser atingida até 2016. Disponível em: www.todospelaeducacao.org.br/reportagens-tpe/41690/brasil-ainda-tem-25-milhoes-de-criancas-e-jovens-fora-da-escola-a-maioria-entre-15-e-17-anos. último acesso em 29/11/2017.

“qualidade” ou “eficácia” ou ainda “eficaz”, mas deriva do contexto de seu uso.⁷ Em meio ao clima de disputas políticas da sociedade brasileira, os debates acerca dos adjetivos do conceito de educação adquirem um caráter *programático persuasivo*. Isto decorre do fato de que, o campo da educação é necessariamente vinculado a questões de ordem ética e política, já que nela se busca simultaneamente legislar acerca do uso legítimo de um termo e influenciar práticas pedagógicas e políticas educacionais (CARVALHO, 2017).

O texto que segue discute o conceito de eficácia escolar por meio de uma revisão bibliográfica focada em modelos que iluminam a concepção proposta pelo Centro de Referências em Educação Integral (CREI). Assim, as escolhas analíticas em torno de alguns modelos internacionais e nacionais tiveram dois grandes objetivos: 1) evidenciar parte significativa do corpo de conhecimentos e evidências que o campo da literatura acadêmica construiu sobre os fatores preditivos da eficácia escolar em termos de seus resultados e 2) contextualizar a tomada de decisão da construção da matriz de avaliação em Educação Integral de modo a torná-la coerente com os princípios que regem a proposta da Educação Integral do CREI: Equidade, Inclusão, Contemporaneidade e Sustentabilidade.

03.1. Fatores preditivos da aprendizagem - revisão bibliográfica sobre eficácia escolar

Qual o papel das escolas face às desigualdades sociais?

Em revisão bibliográfica recente sobre eficácia escolar, Rodrigo Travitzki resume este debate argumentando que, na democracia, *“embora haja expectativa de que a universalização da escola possa promover uma distribuição de saberes mais igualitária entre cidadãos do que a distribuição de riquezas, desde meados do século passado acumulam-se evidências de*

⁷ A ideia de conceito programático e contextos de enunciação persuasiva foi desenvolvido em educação por Israel Scheffler em “A linguagem da educação” e, no Brasil, muito utilizada por José Sérgio Carvalho em diversos textos de filosofia da educação. Como exemplo, citamos a discussão acerca do conceito de liberdade em CARVALHO, 2017.

que a escola tem um alcance muito limitado como agente desta mudança na sociedade (BOURDIEU e PASSERON, 1990; COLEMAN et al, 1966)". (TRAVISTZKI, 2017, p.28).

Com efeito, o campo de pesquisa sobre eficácia escolar tem seu início por volta de 1960 e é marcado no debate norte-americano com o relatório Coleman e no debate europeu com o clássico livro "A Reprodução: uma teoria sobre o sistema de ensino" de Pierre Bourdieu e Claude Passeron⁸.

Iniciam-se, então, uma série de estudos sobre os limites e os potenciais para o papel das escolas: de um lado, os estudos que procuraram determinar e mensurar a importância dos fatores externos que influenciam o desempenho escolar (características de nascimento e da primeira infância dos alunos; as características de renda e "capital cultural" das famílias, bem como características da comunidade e do território). De outro lado, o campo de estudo voltado a identificar e a mensurar o peso dos fatores internos às escolas que contribuem para o desenvolvimento de crianças e jovens (recursos e processos escolares, seja ligados à gestão interestescolar e à rede de ensino, seja fatores intraescolares, como a qualidade dos gestores e educadores, do currículo, das metodologias utilizadas e do ambiente e clima de aprendizagem, dentre outros).

Francisco Soares fez uma revisão da literatura sobre eficácia escolar e propôs um modelo de fatores para analisar basicamente três grandes categorias de influências: 1) a estrutura da escola, subdividida entre aspectos externos (legislação, comunidade, ambiente, setor) e internos (governança, características do professor, características do ensino); 2) as características da família e do nascimento da criança e 3) as características do desenvolvimento do aluno. Soares desenvolveu um quadro

⁸ Segundo Lara Simielli (2015) "o debate sobre a importância da escola tem início com a divulgação do chamado relatório Coleman ou "Equality of educational opportunity", de 1966. Este relatório demonstrou que a grande diferença de desempenho entre brancos e negros não se devia a desigualdade entre os recursos escolares, como era esperado, mas estava diretamente ligada ao nível socioeconômico dos alunos. Assim, o relatório iniciou o questionamento importante sobre a capacidade da escola em reproduzir ou multiplicar as desigualdades sociais que a rodeiam" (SIMIELLI, 2015, p.38). Em seguida, em 1970, "A Reprodução" de Bourdieu e Passeron tem um grande e semelhante impacto no debate político e sociológico da educação. Contra as teses de que a educação poderia transformar a sociedade, o argumento reprodutivista demonstrava o contrário: que a escola fundamentalmente reproduzia e mantinha as desigualdades sociais - culturais, políticas e econômicas.

analítico (fig.2) para tornar clara a complexidade de fatores e sujeitos envolvida na avaliação da eficácia escolar.

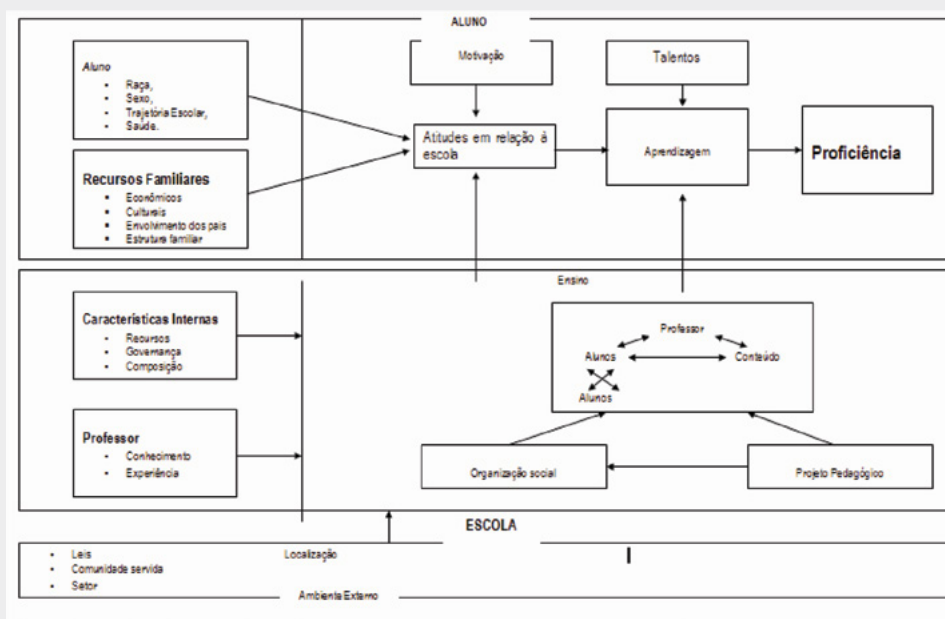
Soares afirma que os fatores externos (gestão da rede de ensino, nível socioeconômico e escolaridade da família, gênero e etnia/cor do aluno, comunidade/território) *“definem limites claros para a atuação da escola. Às vezes, esses limites são tão estreitos que muitas escolas públicas brasileiras argumentam que pouco ou nada podem fazer. No entanto, há grande disparidade de desempenho entre os alunos de escolas públicas submetidas a condições semelhantes. Ou seja, há fatores internos associados ao melhor desempenho dos alunos. O conhecimento desses fatores é o primeiro passo para a melhoria dos resultados escolares. O uso desses fatores em projetos de intervenção escolar, embora necessário, não é substituto para a busca de uma organização social que produza uma sociedade mais justa, mais rica, menos violenta, que utilize mais adequadamente seus recursos e valorize a educação”* (SOARES, 2004, p.87).

O campo e pesquisa sobre “efeito escola” ou “eficácia escolar” avançou muito desde 1970. Francisco Soares (2004), afirma que há uma vertente mais pragmática e aplicada, voltada às políticas educacionais e a uma tendência mais analítica, associada aos estudos de sociologia da educação e sociologia das desigualdades.⁹ O que une estes estudos é a identificação de fatores que tornam algumas escolas melhores do que outras em termos de resultados educacionais gerando, portanto, critérios para comparar e predizer fatores de investimento de políticas públicas em educação escolar.¹⁰

⁹ “Na literatura americana e inglesa usam-se duas nomenclaturas para identificar essa linha de pesquisa. Os autores que descrevem seu objeto como School Effectiveness Research enfatizam modelos teóricos oriundos da Economia e da Administração. Naturalmente seus trabalhos são, com frequência, incorporados às práticas administrativas dos governos. Isso é particularmente visível na Inglaterra, onde foram amplamente divulgados os onze fatores-chave de uma escola eficaz propostos por Sammons et al. (1995), obtidos através de uma revisão de publicações na área. Outros autores, como Lee (2000), preferem descrever sua área de interesse como pesquisa sobre Schools Effects Research. Aqui a abordagem é mais próxima da Sociologia da Educação e da Pedagogia. As complexidades presentes em uma escola real, associadas à interação das pessoas que fazem o seu dia a dia, são centrais ao raciocínio. Nessa abordagem a questão da equidade de resultados merece tanto ou mais atenção do que a da eficácia escolar. Nessa vertente os trabalhos são mais teóricos e os modelos, naturalmente, mais complexos. Embora seja útil reconhecer as duas diferentes abordagens existentes na área, é preciso destacar a impossibilidade de se classificar, seja a maioria dos autores, seja a dos artigos, como pertencentes somente a uma ou outra categoria” (SOARES, 2004, p.84).

¹⁰ Na Inglaterra trata-se a linha de pesquisa sobre “escolas efetivas” é conhecida como “school effectiveness research”; nos Estados Unidos, é conhecida como “schools effects research” (SOARES, 2004, p.84). Já na Espanha e nos países latino americanos, o campo se estabeleceu como “eficácia educativa”, mas se expandiu mais com foco no ensino e nos fatores que ocorrem na aula, ou seja, a chamada “enseñanza eficaz” ou, em inglês, “teaching effectiveness” (Martinez-Garrido & Murillo: 2016, p. 474).

Fig 2. Modelo conceitual para análise de fatores envolvidos na eficácia escolar de Francisco Soares (2004, p.4)



Quais são os modelos de eficácia escolar em jogo?

Desde 1970, diferentes modelos e visões sobre eficácia escolar foram desenvolvidos. A partir do guia internacional de eficácia escolar (*International Handbook of school Effectiveness*) Murillo Torrecila (apud TRAVI-ZTKI 2013, p.80) categorizou quatro diferentes concepções de eficácia escolar e correlacionou o principal referencial teórico de cada uma:

- A. Modelo de inputs x outputs** (Jaap Scheerens): eficácia seria a ótima transformação de inputs em outputs, ou seja, insumos em resultados esperados. Nesta visão, os processos escolares eficazes são apenas medidos por seus resultados e não há monitoramento ou aferição direta de processos. A forma mais usual é aplicar um teste de entrada e outro de saída do período letivo em foco para averiguar o desempenho dos es-

tudantes. Normalmente, usa-se testes cognitivos de múltipla escolha em larga escala, mas há uma tendência em se associar a questionários de autoavaliação (envolvendo competências socioemocionais e valores sociais. Por exemplo: o teste de “global competence” que o PISA - Programa Internacional de Avaliação de Alunos - está desenvolvendo para aplicação em 2018 - ver PISA, 2017).

Há diferentes versões desse modelo, mais ou menos complexa de acordo com as medidas e sujeitos envolvidos. O quadro analítico montado por Rodrigo Travitzki (figura 3) para discutir o alto e baixo impacto (*high* e *low stakes*) de avaliações em políticas de responsabilização, permite visualizar as “pontas” do sistema normalmente utilizadas em modelos de *inputs* x *outputs*.

B. Modelo de correlação entre qualidade e equidade (Bert Creemers). A qualidade seria o resultado médio da escola depois descontado valor de entrada, ou seja, o efeito escola propriamente dito. A equidade, por sua vez, seria capacidade da escola de ensinar bem a todos os alunos e alunas, independente de sua condição de entrada. A equidade seria mensurada, neste caso, pela inclinação da reta (sendo o eixo y o NSE e o eixo X o desempenho dos alunos), propriedade conhecida atualmente como gradiente socioeconômico. A figura 3 evidencia a base desse modelo.

C. Modelo complexo (Yin Cheong Cheng): a eficácia estaria em maximizar diversas funções da escola em diferentes níveis, simultaneamente: cinco funções (técnica/econômica, humana/social, política, cultural e educativa), cinco níveis (indivíduo, instituição, comunidade, sociedade internacional), totalizando 25 categorias de eficácia escolar. Segundo Torecilla, “*embora o autor seja grande referência deste tema no Oriente, seus trabalhos são pouco considerados no Ocidente, pelo caráter excessivamente complexo do conceito*” (TRAVITZKI 2013, p.81);

Fig 3. Modelo de variáveis para avaliação da eficácia escolar de Rodrigo Travitzki (2013, p.80)

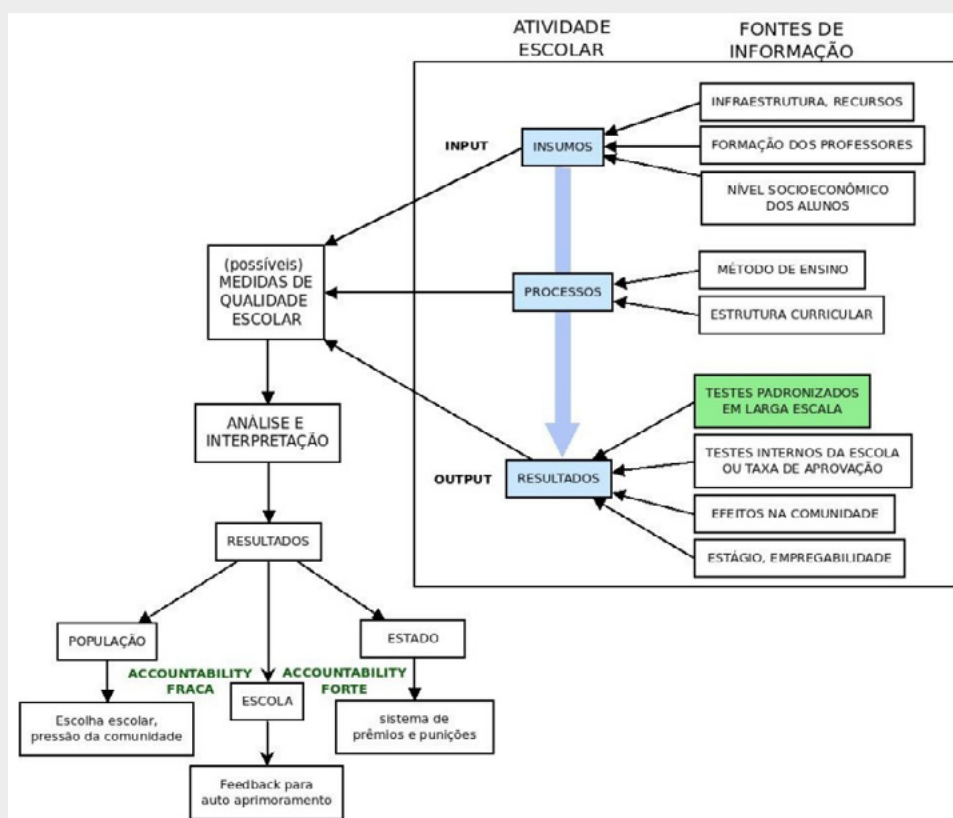
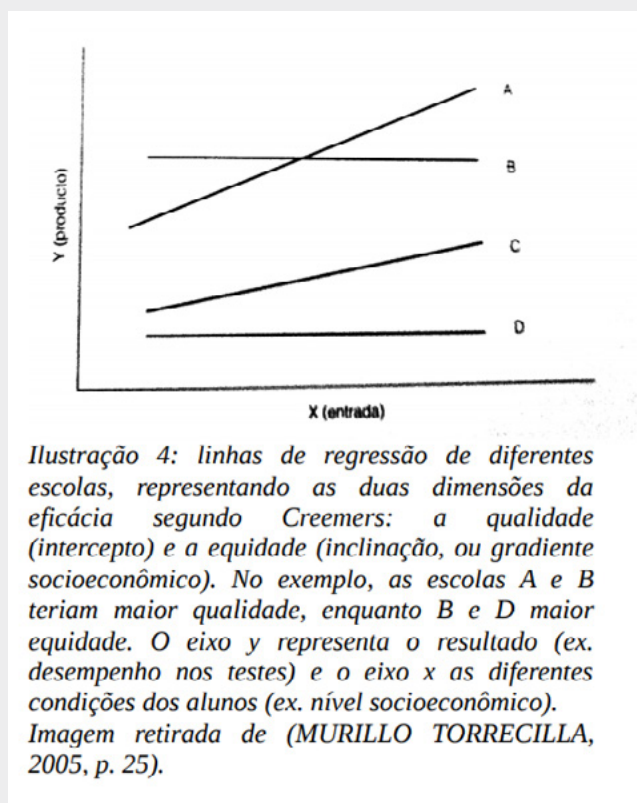


Fig 4. Modelo de correlação Qualidade ↔ Equidade Rodrigo Travitzki (2013, p.81)



D. Modelo equidade com qualidade por valor adicionado

(STOLL & FINK): uma escola eficaz é aquela que “promove o progresso de todos os alunos além do que seria esperado considerando seu rendimento inicial e seu histórico; assegurar que cada aluno alcançou maior nível possível; melhorar todos os aspectos do desenvolvimento dos alunos; e continuar melhorando ano após ano” (TRAVITZKI 2013, p.81).¹¹

¹¹ Nessa mesma última linha, de articulação entre equidade e qualidade pelo “valor adicionado”, consagrou-se a definição de Peter Mortimore (1991), quando define que “a escola eficaz é aquela que viabiliza que seus alunos apresentem desempenho educacional além do esperado, face à origem social dos alunos e a composição social do corpo discente da escola.” (CRESO-FRANCO, 2007, p.281)

Segundo Rodrigo Travitzki (2017), o debate ibero-americano adiciona “um ingrediente a mais” nesta última definição quando afirma que “a escola eficaz seria aquela capaz de promover um desenvolvimento integral de todos e cada um de seus alunos maior do que seria esperado levando em conta seu rendimento prévio e a situação social, econômica e cultural das famílias (Murillo, 2003, pp. 2-3, tradução nossa)” (TRAVITZKI 2017, p.29). Na continuidade do trabalho de Murillo, surge então um quinto modelo:

E. Modelo Desenvolvimento Integral Ibero-americano

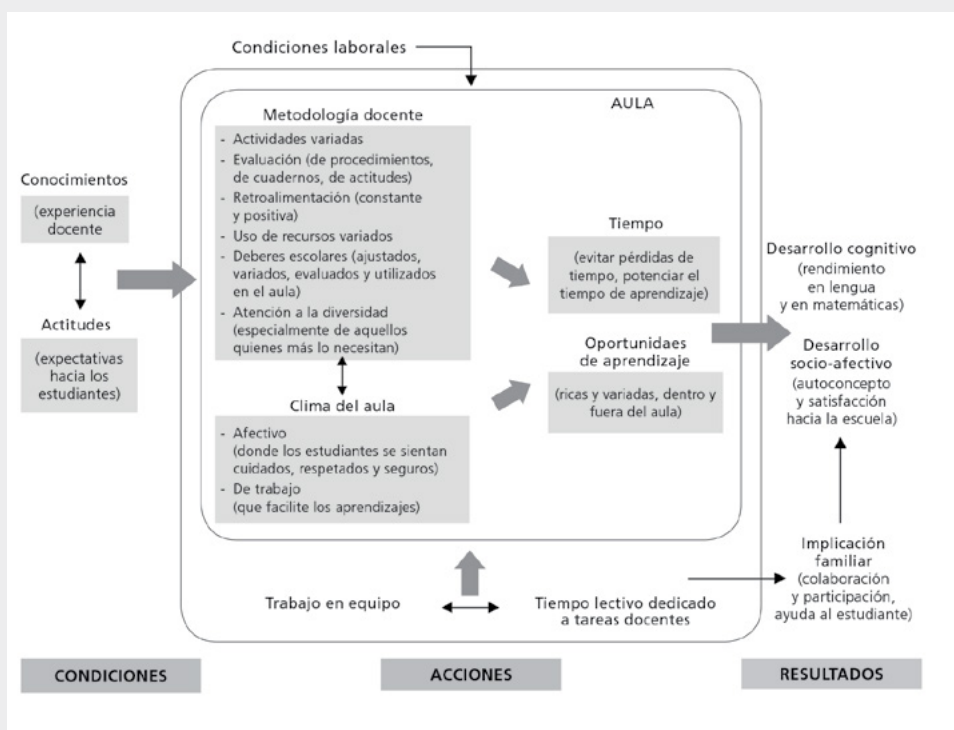
(Martinez-Garrido & Murilo): a escola eficaz é aquela que demonstra em seus resultados que ocorre o ensino eficaz e personalizado que garante o direito de todos e todas de aprender. Para isso, caracterizar-se por quatro aspectos simultâneos:

- Desenvolvimento integral: promove tanto o desenvolvimento socioafetivo quanto o cognitivo e o psicomotor dos estudantes.
- Equidade: promove o desenvolvimento de todos e cada um dos estudantes.
- Perdurabilidade dos efeitos: em que medida os efeitos benéficos vão para além do curso ou etapa de ensino.
- Valor adicionado: em que medida a aprendizagem dos alunos foi promovida pelo trabalho docente em sala de aula.

Cynthia Martinez-Garrido e Javier Murillo (2016) afirmam que a pesquisa e experiência demonstraram que os processos que ocorrem dentro da sala de aula são os fatores que mais afetam o desenvolvimento acadêmico dos estudantes. Por isso, sustentam os autores, as linhas de pesquisa mais interessantes para promover a melhora da qualidade da educação são aquelas que buscam quais são os fatores da sala de aula

que contribuem de forma mais eficaz para que os alunos aprendam: a linha de pesquisa sobre “Ensino eficaz”.

Fig 5. Modelo iberoamericano de "enseñanza eficaz" de Martinez-Garrido & Murillo (2016, p.492)



Murillo coordenou a pesquisa de revisão sistemática e análise quantitativa internacional que envolveu a Espanha e nove equipes de países da América Central e do Sul para avaliar os fatores de ensino eficaz. As variáveis envolviam desenvolvimento cognitivo, abordagem socioafetiva e mensuração de valor agregado por meio de medidas de desempenho (VO e Vf), abordagem multinível de quatro níveis de análise (aluno/a, sala de aula, escola e país), uma amostra ampla, selecionada e uma grande variedade de instrumentos validados em cada país. Seus principais resultados estão resumidos no quadro teórico representado na Fig 4. acima e na tabela-síntese (anexo 1).

O que já sabemos sobre efeito escola?

Quais são as evidências que o campo da eficácia escolar traz à educação?

No contexto ibero-americano, Martínez-Garrido e Murillo (2016) compararam 9 países latino americanos e Espanha e identificaram dez fatores correlacionados ao ensino eficaz segundo metodologia de modelagem multinível e valor adicionado: 1) tempo e oportunidades de aprendizagem; 2) clima de aula; 3) metodologia docente; 4) deveres escolares; 5) atenção à diversidade; 6) expectativas quanto ao estudante; 7) implicação familiar; 8) trabalho em equipe; 9) distribuição do tempo docente; 10) condições laborais.

No caso da educação inclusiva, fortemente comprometida com a equidade, Fernández Batanero (2013) já havia encontrado evidências de que algumas competências docentes são especialmente importantes para a eficácia do aprendizado, tais como o planejamento estratégico, a inovação e a criatividade. Seus principais resultados estão resumidos na tabela-síntese (anexo 1).

A OCDE realizou em 2005 um estudo articulando resultados do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) e a pesquisa do LLECE/ UNESCO do Primeiro Estudo Latino Americano. Dentre os fatores analisados, o clima escolar foi o que mais explicou a variação dos resultados entre as escolas. O estudo adotou ampla definição para clima escolar: clima disciplinar, suporte dos professores, pressão pelo desempenho acadêmico, relação professor-aluno, sensação dos alunos de pertencimento à escola, percepção dos diretores sobre a moral e o comprometimento dos professores e dos alunos. Segundo o estudo, *“8% do resultado dos alunos são explicados pelo clima escolar na média dos países da OCDE”* (Apud OLIVEIRA et al, 2012, p.78).

Em uma pesquisa que adota modelo pluralista de análise da qualidade com equidade, articulando a eficácia de recursos, processo e resultados, Lara Simielli afirma que *“dentre os recursos escolares, os professores são o fator mais importante”* (AKIBA; LETENDRE; SCRIBNER, 2007; DARLING-HAMMOND, 2004a, 2013; DARLING-HAMMOND; YOUNG, 2002;

FULLER, 1987; HATTIE, 2008, OECD, 2011) (...). Tanto Hattie (2008) quanto Fuller (1987) fizeram uma metanálise dos estudos relacionados aos fatores de impacto sobre o desempenho dos alunos (...). Nos dois casos, os fatores relacionados à qualidade do professor têm importância central no processo de aprendizagem dos resultados escolares (...). Hanushek (1992), por exemplo, demonstrou que ter um bom professor (entre melhores na distribuição) pode representar um ano de aprendizagem adicional para os alunos, comparando um professor que esteja entre os piores na distribuição de qualidade” (SIMIELLI, 2015, p.43).

Ramón Flecha (2015), por meio do CREA (Community of Research on Excellence for All) da Universidade de Barcelona, coordenou a ampla pesquisa INCLUD-ED que incluiu 15 instituições universitárias de pesquisa em toda a União Europeia. A pesquisa é reconhecida como produção robusta de evidências e destacada como único projeto de pesquisa sobre ciências sociais da Comissão Europeia (CE) dentre as *"histórias de sucesso e eficácia educacional"* dos Programas-Quadro de Pesquisa da CE.

O INCLUD-ED se dedicou a identificar Atuações Educativas de Êxito (AAEs) que possam ser adotadas em políticas públicas educacionais que visam eficácia escolar. Ou seja:

"ações que possam melhorar o sucesso escolar [cognitivo, acadêmico] e contribuir para a coesão social em todos os contextos onde são implementadas. Essas ações compartilham características que foram identificadas em diversos contextos em diferentes países em toda a Europa - através de 20 estudos de caso de práticas educacionais efetivas e 6 estudos de caso longitudinais de comunidades envolvidas em projetos de aprendizagem - e que demonstraram obter excelentes resultados" (FLECHA, 2015, p.3).

Sua conclusão principal é a de que as escolas devem adotar as AEE em todos os contextos, ou seja, abrir-se à participação da comunidade e de voluntários (não apenas de pais) e propor os grupos interativos heterogêneos (para diversos tipos de estudos, como matemática), as tertúlias literárias dialógicas (grandes rodas de leitura de clássicos da literatura mundial) e as bibliotecas comunitárias interativas. Assim, as escolas se fortalecem como espaços públicos e comunidades de aprendizagem organizadas em torno dos princípios da aprendizagem dialógica e participativa (cujo fundamento teórico está na proposta da ação comunicativa de Jürgen Habermas e na construção dialógica de Paulo Freire). O resumo das evidências pode ser encontrado na tabela-síntese (anexo 1).

Aprendizagem Visível

John Hattie (2008; 2015; 2017a) fez a maior revisão sistemática e metanálise em eficácia escolar dos estudos contemporâneos para identificar os fatores de maior impacto na aprendizagem dos estudantes. Sua pergunta era: *"O que funciona melhor para gerar impacto nos resultados da educação escolar?"*

Por cerca de 15 anos, sua equipe no Laboratório de Aprendizagem Visível da Universidade de Auckland, Nova Zelândia, utilizou diferentes métodos estatísticos em bancos de dados consagrados da pesquisa acadêmica em busca de trabalhos de pesquisa empírica direta de larga escala (como o próprio Hattie desenvolveu na Nova Zelândia e na Austrália) ou baseados em revisão sistemática e metanálises de evidências de impacto de aprendizagem.

Hattie categorizou seis grandes fatores que contribuem para os resultados de aprendizagem: o aluno, a família, o contexto da escola, o currículo, o professor e as metodologias de ensino e aprendizagem. Identificados os fatores, Hattie desenvolveu uma maneira de classificar cada fator por seus "tamanhos de efeito", tornando-os assim, comparáveis. Na pesquisa do "Visible Learning", classificou 138 fatores em um ranking de impacto de acordo com seus efeitos sobre os resultados de aprendizagem: de muito

positivos a muito negativos. Hattie descobriu que a curva dos tamanhos de efeito era uma gaussiana e que o tamanho médio do efeito de todas os fatores estudados era de 0,40. Descobriu também, por meio de estudos longitudinais em grandes bancos de dados¹² que o “efeito de aprendizagem” de um ano escolar também tinha um tamanho médio de efeito de 0,40. Sua conclusão: praticamente tudo tem impacto na aprendizagem. Portanto, importa identificar o que tem menos custo e mais impacto para os principais sujeitos da educação - professores e aluno, ou seja, comparar efeitos maiores e de menor custo sempre acima da média normal dada pelo 0,40. Portanto, Hattie passou a ranquear os tamanhos de efeito e a avaliar o sucesso do impacto dos fatores em função deste “ponto de dobradiça”, utilizando-o como um “barômetro” para comparar impactos.¹³

Os cinco primeiros resultados da pesquisa “Visible Learning” de 2008 e sua atualização em 2015 estão resumidos na tabela-síntese (anexo 1). Desde que lançou o estudo e o aprofundou em 2015, em “políticas da distração” e “o que melhor funciona?” (HATTIE, 2015), o ranking teve em seu topo ações de “expertise colaborativa”, ou seja, quando educadores e educadoras (professores, gestores) trabalham conjuntamente para monitorar seu próprio impacto na aprendizagem dos estudantes. Trata-se da ideia de gerar uma “inteligência” ou “expertise” coletiva criada em colaboração. Para isso, os professores criam critérios de avaliação em comum e passam a se ver como *autoavaliadores* de seus impactos sobre a

¹² Hattie (2017a, p.13) cita os bancos de dados do PISA (Programa para Avaliação Internacional de Estudantes), o NELS (Estudo Nacional de Investigação Longitudinal dos Estados Unidos), o NAPLAN (Programa de Avaliação Nacional da Austrália em Linguagem e Aritmética), o NAEP (Avaliação Nacional de Progresso Educativo), o TIMSS (Estudo Internacional de Tendências em Matemática e Ciências) e PIRLS (Estudo Internacional no Progresso em Leitura e Linguagem).

¹³ A base da pesquisa “Visible learning” é refinar metanálises, ou seja, o estudo de outros estudos”...identificar um recorte específico (tal como uma realização) e identificar uma influência naquele resultado (p.ex. tema de casa) e, em seguida, realizar buscas sistemáticas em vários bancos de dados: principais jornais e livros (ERIC, PsycINFO etc.); dissertações (p.ex. ProQuest), literatura cinza (materiais como conferências, submissões, relatórios técnicos e documentos de trabalhos não encontrados facilmente pelos canais normais). Essa busca envolve encontrar em contato com os autores para obter cópias dos seus trabalhos, checar referências nos artigos encontrados e ler amplamente para encontrar outras fontes. Para cada estudo, os tamanhos de efeito são calculados para as comparações adequadas. Em geral, há dois tipos principais de tamanhos de efeito: comparações entre grupos (p.ex. comparando aqueles que fizeram o tema de casa com aqueles que não o fizeram) ou comparações ao longo do tempo (p.ex. resultados de base comparados com resultados após quatro meses). (HATTIE, 2017, p.9). John Hattie atualizou sua lista de 138 efeitos para 150 efeitos em Visible Learning for Teachers (2011 versão original e 2017 edição brasileira) e, mais recentemente, em uma lista de 195 efeitos na aplicabilidade da aprendizagem visível para o ensino superior (2015 em versão original). Com pesquisa atualizada em ranking online (HATTIE 2017b), a pesquisa agora está baseada em quase 1200 metanálises.

aprendizagem dos estudantes e passam a fomentar nos estudantes essa mesma atitude de auto formação e autoavaliação¹⁴.

Aprendizagem Conectada

A aliança e rede de Pesquisa sobre "Connected Learning" é uma iniciativa de pesquisadores e designers de diversas universidades norte-americanas (Stanford, MIT, Berkeley, UCI, dentre outras) fomentada pela iniciativa de Mídia Digital e Aprendizagem da Fundação MacArthur. Seu objetivo é promover uma colaboração interdisciplinar para a equidade educacional baseada em evidências de eficácia de aprendizagem e de design de ambientes de aprendizagem a partir da pesquisa direta aplicada em escolas.¹⁵

No relatório GIRO (from Good Intentions to Real Outcomes) de 2013, a Connected Learning Alliance pesquisou 9 estudos de caso de contextos e de amplitude de aprendizagem dentro e fora da sala de aula nos Estados Unidos. Os princípios e indicadores de aprendizagem conectada são apresentados na fig.6.

¹⁴ "O ensino e aprendizagem visíveis ocorrem (...) quando há uma prática deliberada destinada a obter o controle sobre o objetivo, quando há feedback fornecido e recebido e quando há pessoas ativas e apaixonadas envolvidas (professores, alunos, pares) participando no ato de aprendizagem. Trata-se de professores vendo aprendizagem através dos olhos dos alunos e de alunos vendo o ensino como a chave para sua aprendizagem contínua. A característica notável dessas evidências é a de que os maiores efeitos sobre a aprendizagem dos alunos ocorrem quando os professores se tornam alunos da sua própria aprendizagem e quando os alunos se tornam seus próprios professores. Quanto os alunos se tornam seus próprios professores, exibem os atributos auto regulatórios que parecem ser mais desejáveis para aprendizagens (automonitoramento, autoavaliação, autoanálise e autoensino. Portanto, o que faz a diferença é o ensino e a aprendizagem visíveis para professores e alunos." Uma premissa chave é a de que a visão do professor sobre seu papel é crítica. (...) o que os professores fazem faz a diferença - mas o que mais importa é ter uma atitude adequada em relação ao impacto que eles apresentam. Uma atitude adequada, combinada a ações adequadas trabalham juntas para alcançar um efeito positivo na aprendizagem." (HATTIE, 2017 a, p.14).

¹⁵ A "Connected Learning Alliance" (CLA) define a aprendizagem conectada como: "A aprendizagem que ocorre quando se articula um interesse pessoal [de um estudante] com o apoio de colegas, mentores e adultos cuidadosos [educadores] forma a abrir oportunidades para eles. É um modo de aprendizagem fundamentalmente diferente do que a educação centrada em assuntos fixos, instrução de um para muitos e testes padronizados. A pesquisa é clara. Os jovens aprendem melhor quando se engajam ativamente, criam e resolvem problemas que lhes interessam e são apoiados por colegas que apreciam e reconhecem suas realizações. A aprendizagem conectada integra e articula as melhores ciências da aprendizagem a tecnologias de ponta em um mundo em rede. Embora a aprendizagem conectada não seja nova, e não requer tecnologia, as novas tecnologias digitais e em rede expandem as oportunidades para tornar a aprendizagem conectada acessível a todos os jovens. O "conectado" na aprendizagem conectada se refere a conexão humana, fato potencializado pelas tecnologias de conexão/comunicação. Ao invés de ver a tecnologia como um meio para formas de educação mais eficientes e automatizadas, a aprendizagem conectada coloca abordagens progressivas, experienciais e centradas no aluno no centro da aprendizagem aprimorada pela tecnologia." (ITO et al, 2013, p.4. Tradução nossa)

"Nosso argumento é que, para muitos jovens - particularmente nossas populações mais vulneráveis de jovens - sua educação formal é desconectada dos outros contextos sociais significativos de sua vida cotidiana, quer se trate de relações entre pares, na vida familiar, no seu trabalho ou em suas aspirações de carreira. O modelo de aprendizagem conectada postula que, ao concentrar a atenção educacional sobre os links entre diferentes esferas da cultura de aprendizagem-pares, interesses e assuntos acadêmicos - podemos apoiar melhor a aprendizagem orientada por interesses e significativa de forma a aproveitar o potencial de democratização das redes digitais e recursos online" [para diminuir as desigualdades e promover a equidade com qualidade educacional]. (ITO et al, 2013, p.5. Tradução nossa)

A pesquisa-proposta da Aprendizagem Conectada se articula com o grande relatório do NRC - National Research Council dos Estados Unidos: "Education for life and work: developing transferable knowledge and skills in the 21st Century" (NRS, 2012). Trata-se de uma pesquisa de revisão bibliográfica muito grande, procurando evidenciar todo o corpo de conhecimentos que permite afirmar o que são os conhecimentos e habilidades para o século XXI e quais seu preditivos de sucesso nas escolas. A pesquisa se deu sob coordenação de James Pellegrino e Margaret Hilton e envolveu centenas de pesquisadores articulados em seminários de pesquisa pelo Center for Education, Division on Behavioral and Social Sciences and Education do National Research Council. O relatório propõe a definição de três macrocompetências propostas para a educação no século XXI: competências cognitivas, interpessoais e intrapessoais (conforme quadro síntese apresentado no anexo 2, ao final deste texto, e resumidas na tabela-síntese, no anexo 1). Sua proposta é definir que a educação garanta a todos e cada um as competências para a construção de um conhecimento profundo e transferível a diferentes contextos sociais, de vida e de trabalho no mundo contemporâneo.

Nesse sentido, a Connected Learning Alliance propõe que a aprendizagem conectada utilize as três macrocompetências do NRC como seu framework, porém, para além delas, propõe sua mensuração de impacto em três categorias de efeitos: 1) profundidade e abrangência de interesses dos estudantes; 2) suportes de aprendizagem e 3) orientação acadêmica (depth and breadth of interests, learning supports and academic orientation)¹⁶.

A visão e os princípios da aprendizagem conectada trazem importantes indicadores para avaliar a eficácia e o efeito da articulação entre a aprendizagem e o território, sobretudo em termos de desenvolvimento curricular, já que muitos dos temas e conexões partem ou se voltam para as experiências no território. Suas principais conclusões estão resumidas na tabela síntese (anexo 1).

Quais são as evidências que o campo da eficácia escolar traz à educação Brasileira?

No mesmo ano de lançamento do IDEB, em 2007, o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), a União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) realizaram a pesquisa “Aprova Brasil: o direito de aprender”. O objetivo era compreender a eficácia das escolas brasileiras que conseguiram garantir o direito de aprender para as crianças e adolescentes em situação mais vulnerável¹⁷.

A pesquisa se valeu dos dados de Prova Brasil e selecionou as escolas com média acima da média nacional, considerando o perfil socioeconô-

¹⁶ “These can be taken as near-term indicators of the effectiveness of learning environments in instantiating a connected approach. Unlike more traditional knowledge and skills-based outcomes, these kinds of outcomes are rarely the focus of assessments and program evaluations. The link between these proximal outcomes and the more distal outcomes of 21st Century skills is a crucial long-term research priority that needs to be pursued in tandem with the ongoing design, research, and evaluation of connected learning environments”. (ITO et al, 2013, p.7)

¹⁷ “As escolas visitadas, pesquisadas e analisadas no estudo Aprova Brasil, o direito de aprender não são exatamente as melhores escolas, mas aquelas com o mais alto ‘efeito escola’. Ou seja, em municípios ou bairros onde moram crianças de famílias de baixa renda – em suas casas, não há livros infantis; em sua maioria, os pais dessas crianças têm baixa escolaridade; algumas dessas crianças até mesmo falam outra língua, como as meninas e meninos Ticuna, no Amazonas, ou as crianças Kaingang de Charrua, no Rio Grande do Sul. Nessas escolas e em todas as escolas pesquisadas, há maior número de crianças com maior vulnerabilidade para a exclusão social, mas ali há também aprendizado. O aprender, portanto, deve-se principalmente à escola.” (BRASIL, 2007, p.11)

mico dos alunos e as características do município onde se encontra a escola. A questão central da pesquisa foi: *“Essa escola teve um desempenho na Prova Brasil – Matemática e Língua Portuguesa na 4ª e/ou 8ª série – acima da média das escolas públicas brasileiras. A que pode ser atribuído esse resultado?”* No ano seguinte, já com os primeiros dados do IDEB, a pesquisa se desdobrou no “Redes de Aprendizagem”, ampliando a mesma pergunta para compreender as características das redes que tiveram maior eficácia escolar. Após escolhidas as escolas pelos indicadores quantitativos, pesquisadores fizeram pesquisa qualitativa em campo para visitar as escolas e redes. Para observar e conversar com estudantes e educadores, utilizaram-se do INDIQUE: os Indicadores de Qualidade da Educação¹⁸ desenvolvidos pelo UNICEF, PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento) e Ação Educativa.

As duas pesquisas (BRASIL 2007; 2008) evidenciaram que as escolas e redes de ensino mais eficaz tinham forte foco na aprendizagem dos estudantes, forte característica de colaboração em rede (práticas em planejamento e avaliação), ênfase na formação do corpo docente, valorização da leitura, estratégias de personalização ao estudante (atenção individual) e busca de atividades complementares no território, através de parcerias ou com assessorias de organizações do 3º setor. Os principais resultados e evidências encontram-se na tabela síntese (anexo 1).

Alicia Bonamino et al (2010 Apud OLIVEIRA et al 2012) fizeram análises referenciadas em Coleman e Bourdieu separando recursos econômicos de recursos culturais e analisando o peso de cada um. Concluíram que pode haver arranjos diversos entre o nível sociocultural das famílias e a capacidade de mobilizá-los como recursos educacionais aos filhos. Famí-

18 Lançados em 2004, os indicadores devem ajudar a comunidade escolar na avaliação e na melhoria da qualidade da escola. Os indicadores têm sete elementos fundamentais – chamados de dimensões: 1. Ambiente educativo – o respeito, a solidariedade, a disciplina na escola; 2. Prática pedagógica – a proposta pedagógica da escola, o planejamento, a autonomia dos professores e o trabalho em grupo de professores, alunos; 3. Avaliação – para além das provas e das formas tradicionais de avaliação: processos de autoavaliação, por participação dos alunos em projetos especiais, etc.; 4. Gestão escolar democrática – o compartilhamento de decisões e informações com professores, funcionários, pais e alunos, a participação dos conselhos escolares; 5. Formação e condições de trabalho dos profissionais da escola – habilitação dos professores, formação continuada, estabilidade da equipe escolar; 6. Ambiente físico escolar – materiais didáticos, instalações, existência de bibliotecas e espaços de prática de esportes, condições da sala de aula; 7. Acesso, sucesso e permanência na escola – índices de falta, abandono e evasão escolar, defasagem idade-série.

lias com mais capital econômico e cultural tendem sempre a ter uma vantagem, mas não uma garantia de melhor desempenho escolar. Famílias de alto capital econômico e cultural podem não conseguir disponibilizar recursos educacionais aos filhos e famílias de baixo capital econômico e cultural podem conseguir disponibilizar recursos educacionais adicionais aos filhos, demonstrando desempenho acima da média geral (OLIVEIRA et al, 2012, p. 28).

Em revisão sistemática conduzida em 2008, Maria Teresa Alves e Creso Franco concluíram na mesma direção. Identificam alta variação de eficácia entre escolas brasileiras e, variância maior ainda dentre alunos de uma mesma escola. Para os autores, a maior variação é dada pelo nível socioeconômico das famílias, portanto *“qualquer análise sobre os efeitos das escolas e dos fatores associados à eficácia escolar só faz sentido após o controle da influência externa do nível socioeconômico e cultural das famílias no desempenho dos alunos”*. A variação do efeito das escolas é entre 14% a 22%, dependendo da série e da disciplina considerada. [Assim,] *“os valores são suficientemente altos para mostrar que o efeito das escolas brasileiras não deve ser negligenciado, ou seja, a escola frequentada pode fazer a diferença na vida dos alunos”* (ALVES & FRANCO, 2008, p. 492 apud OLIVEIRA, 2012, p. 28).

Francisco Soares e Juliana Candian fizeram uma comparação de desempenho no PISA por meio de regressão multinível e concluíram que há imensa discrepância entre escolas brasileiras, sobretudo entre públicas e privadas: *“em muitos países, como pode ser observado pelos resultados do PISA, o efeito da escola é muito baixo. O percentual referido acima é menor que 10%, ou seja, as escolas são muito semelhantes e as oportunidades de se melhorar o desempenho em uma escola, através da implementação de práticas já adotadas por outras escolas, são poucas. No caso brasileiro, entretanto, este valor chega a quase 50%”* (SOARES, CANDIAN, 2007, sem página).

Romualdo Portela de Oliveira (2012) coordenou ampla pesquisa de análise das desigualdades intraescolares no Brasil, baseada em revisão da literatura nacional e internacional, em análise de dados de provas SAEB e em surveys qualitativos com vários municípios brasileiros, com maior

profundidade nas cidades de São Paulo e Rio de Janeiro. Os fatores mais importantes para a qualidade com equidade, segundo ele, são: a alocação pedagógica adequada de professores por turmas, o cultivo de um bom clima escolar (acadêmico e social, baseado em diálogo e participação), aproximação e envolvimento das famílias com a escola e o desenvolvimento dos filhos. Os principais resultados e evidências da pesquisa de Oliveira et al (2012) encontram-se na tabela síntese (anexo 1). As conclusões positivas da pesquisa foram:

"Identificamos, potencialmente, ações para reduzir as desigualdades no interior da escola, quais sejam: alocação de professores mais bem preparados ou experientes para atender as turmas mais desafiadoras e com piores resultados, investimento na ampliação da participação das famílias de atividades educacionais da escola e melhoria do clima acadêmico e disciplinar. Tais ações poderiam ser objeto de reflexão por parte do sistema de ensino das escolas. De um lado, para remover os eventuais obstáculos normativos existentes para que a locação de professores entre diferentes turmas seja feita priorizando os interesses da instituição, na perspectiva de melhorar os resultados de todos os alunos e diminuir as desigualdades de resultados em seu interior. De outro lado, para tornarem-se iniciativas com vistas a ampliar a presença de pais e responsáveis na vida escolar dos filhos e na construção de clima escolar, acadêmico e disciplinar, que propicie melhores condições para o aprendizado" (OLIVEIRA et al, 2012, pp.101 e 102).

De outro lado, a pesquisa consolidou conclusões bastante sérias que reforçam a necessidade de se rever e substituir a aferição da qualidade educacional por meio do IDEB:

“Consistentemente, constatamos que a melhoria das pontuações médias está fortemente correlacionada com o aumento da desigualdade. Esse resultado é muito importante no contexto brasileiro, posto que a ênfase que temos dado nas políticas educacionais nos últimos anos, é procurar induzir o aumento nas pontuações médias nas provas em larga escala. O problema é que essa indução, desacompanhada de uma preocupação com a redução da desigualdade, entre as escolas, aprofunda o acesso diferenciado ao conhecimento, gerando a exclusão via escola, tornando a igualdade de oportunidades cada vez mais distante. O pequeno percentual de escolas que conseguem combinar os dois resultados, maior homogeneidade e melhores resultados, sugere a necessidade de realização de estudos controlados sobre a especificidade das ações dessas escolas em busca de eventuais iniciativas que possam ser bem sucedidas. (...) Há que se pensar em instrumentos de monitoramento que contemplem a questão da desigualdade e que as provas nacionais, particularmente seus questionários de fatores associados, comecem a incorporar questões que permitam uma compreensão mais acurada desse fenômeno. Assim, indica-se também que se (re)discuta o IDEB como indicador de monitoramento de que necessitamos”. (OLIVEIRA et al. 2012, pp. 99 e 100).

Outro sério problema encontrado é a questão do funcionamento de mecanismos de seleção de professores e professoras de modo que uma escola se torne mais “seletiva” e, em função disso, de melhor qualidade, já que “exporta” para outra, nas imediações, estudantes com menor profi-

ciência e os professores e professoras menos comprometidos. Trata-se da operação de um quase mercado de escolas complementares identificadas por COSTA e KOSLINSKI (2011 Apud OLIVEIRA et al 2012), ou seja, seleção velada de estudantes em prol de melhor desempenho acadêmico. Isso nos leva a pensar em processos de auditoria nos procedimentos de matrícula adotados, após a conclusão, conforme sugerido pela literatura” (OLIVEIRA et al, 2012, p.101).

Esses dados reforçam os resultados de diversas pesquisas conduzidas pelo CENPEC (Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária), como em “Metrópole, a escola e a vizinhança vulnerável” de Maurício Érnica e Antonio Batista (2012) e na recente pesquisa “Ensino Médio, Qualidade e Equidade: Avanços e Desafios em Quatro Estados: CE, GO PE e SP” (2017). Os dados revelam a existência de uma correlação entre a variação dos níveis de vulnerabilidade social do território onde se localiza a escola e as oportunidades educacionais oferecidas aos estudantes: quanto maiores os níveis de vulnerabilidade social do entorno do estabelecimento de ensino, mais limitada tende a ser a qualidade das oportunidades educacionais por ele oferecidas. Dentre as conclusões dos estudos, destacam-se:

- O território tem grande influência no funcionamento das escolas e, por conseguinte, em sua eficácia.
- Escolas em territórios mais vulneráveis tendem a interiorizar todas as questões sociais e ter menos condições para estabelecer o foco na garantia de aprendizagem.
- Passível de mapeamento no território, ocorre o funcionamento de um “quase mercado” de competição entre escolas (por melhores professores e professoras e por melhores estudantes), tendendo a aprofundar desigualdades intraescolares e interescolares.
- Escolas em tempo integral tendem a aumentar a iniquidade e as desigualdades exatamente por atraírem estudantes e professores/as de perfil acadêmico mais elevado.

Qualidade da educação e Território

Segundo a pesquisa de Luana Costa Almeida e Geraldo Antonio Bentini (2015) a estrutura de oportunidades educacionais, disponível no entorno social, assim como os modelos sociais, presentes nele, são fortes influenciadores do desempenho escolar dos estudantes.

ALMEIDA e BETINI (2015) analisam a influência dos fatores internos e externos à escola e destacam na análise dos fatores extraescolares, a dimensão do entorno social, tomada a partir da família, da comunidade e, mais recentemente, da territorialidade, contemplada em estudos ligados ao urbanismo e a sociologia, a partir de conceitos como o de efeito-vizinhança e estruturas de oportunidades.

Segundo os autores, o conceito de efeito-vizinhança surgiu a partir de pesquisas que observam como a segregação em bairros se associa a alguns fenômenos sociais, como experiência no mercado de trabalho, envolvimento com o crime e na escola, a fim de compreender o efeito do contexto na aprendizagem dos e das estudantes. Nesta perspectiva, tanto a estrutura de oportunidades educacionais, disponível no entorno social, quanto os modelos sociais, presentes nele, são fortes influenciadores do desempenho escolar de crianças, adolescentes e jovens.

É importante destacar que o termo entorno social, portanto, está relacionado com o contexto socioespacial em que a escola se localiza e as famílias habitam, entendido tanto como espaço físico quanto socioeconômico e cultural, contemplando estrutura, serviços disponíveis, bens materiais e simbólicos, e a relação entre os sujeitos. Abarcando não apenas as famílias dos e das estudantes atendidos pela escola, como também outros moradores, líderes comunitários e comerciantes.

ALMEIDA e BETINI (2015) afirmam que uma constatação recorrente nas pesquisas as quais se aprofundaram é a de que a escola está distante da comunidade, o que se expressa na ausência de um currículo voltado à realidade sociocultural do seu entorno. Citam a pesquisa de Zizelda Lima Fernandes (2009) “[...] as práticas escolares, na maioria das vezes, estão distantes das práticas sociais dos alunos” (Apud ALMEIDA, 2014 p.37). A ausência de uma educação voltada à realidade da comunidade faz com que ela não se transforme e se mantenha como sempre foi.

Tais estudos apontam que a cooperação entre escola e comunidade pode ser um fator preventivo contra a violência dentro e fora da escola, uma vez que há a indicação de que a cooperação entre escola e comunidade atua para a criação de vínculos de comunicação, pertencimento e criação de situações de estudo com sentido e significado aos estudantes. Para tanto, indicam que, além dos mecanismos que a sociedade já tem de enfrentamento da violência, a comunidade escolar deveria ser acionada, incluindo não só os atores da própria escola, mas também, e principalmente, os do seu entorno.

Neste sentido, e de acordo com a Carta de Princípios da Secretaria Municipal de Campinas (2003), a qual orientou o processo de avaliação institucional da rede tem-se que *“a qualidade da escola está relacionada à qualidade social que se consegue criar no entorno da mesma. A escola não pode dar conta de gerar equidade se fora dela se gera iniquidade, desigualdade, violência e insegurança. Não menos importante, portanto, é a dimensão emancipadora dos processos avaliativos que visa inserir as professoras(es) e as crianças em seu tempo e espaço, bem como dotá-las de capacidade crítica e criativa, para superar seu tempo – a capacidade de auto organizar-se para poder organizar novos tempos e espaços”*.

Do ponto de vista do debate educacional e urbanístico, essa discussão se relaciona com o debate das Cidades Educadoras e da intencional construção de territórios educativos a partir da escola (FARIA, 2012, 2010). Quando falamos da territorialidade na educação, falamos não apenas na materialidade dada, mas de potencial espacial para o pertencimento a uma comunidade, de experiência do coletivo, de reconhecimento de identidades.¹⁹ Estas práticas sociais e culturais se expressam no espaço público como experiência que sempre interatua com a educação como

19 “O território não é apenas o conjunto dos sistemas naturais e de sistemas de coisas superpostas. O território tem que ser entendido como o território usado, não o território em si. O **território usado** é o chão mais a identidade. A identidade é o sentimento de pertencer àquilo que nos pertence. O território é o fundamento do trabalho, o lugar da residência, das trocas materiais e espirituais e do exercício da vida.” SANTOS, Milton. Território e Dinheiro. In: Território e Territórios. Niterói: Programa de pós-graduação em Geografia – PPGeo-UFF/AGB, 2002, p.10. “Por território entende-se geralmente a extensão apropriada e usada [do espaço]. Mas o sentido da palavra territorialidade como sinônimo de pertencer àquilo que nos pertence... esse sentimento de exclusividade e limite ultrapassa a raça humana e prescinde a existência do Estado. Assim, essa ideia de territorialidade se estende aos próprios animais, como sinônimo de área de vivência e de reprodução. Mas a territorialidade humana pressupõe também a preocupação com o destino, a construção do futuro, o que, entre os seres vivos, é privilégio do homem.” (SANTOS e SILVEIRA, 2001, p. 19 e 20)

um “currículo oculto” de sua dimensão social, de experiência de cidadania. Porém, na educação formal, esse conteúdo territorial (social e cívico) pode ser explicitada como intenção de aprendizagem e de construção de conhecimento.²⁰ Envolver essa dimensão na construção e desenho do currículo escolar, pode significar forte preditivo de eficácia escolar e de garantia de direitos em territórios tão desiguais e diversos como os territórios brasileiros.

Autoavaliação como construção de valores e linguagem comum na qualidade negociada no território

O modo como se analisa e se age sobre cada um dos fatores envolvidos na eficácia escolar desempenha um papel central em prol da efetivação da eficácia. Nesse sentido, na discussão sobre a qualidade e a eficácia escolar e as avaliações precisam fortalecer os sujeitos implicados na educação, ou seja, educadores e estudantes.

Manuela Terrasêca e colaboradores (2015) apontam para a importância política e pedagógica de elucidar os significados de qualidade em cada contexto, posto a polissemia do termo apontar para programas éticos distintos. A escola é um lugar de vários mundos, lugar cruzado por imperativos diferentes e isso afeta a qualidade educativa e define sua natureza polifônica (DEROUET, 1992 APUD TERRASECA, 2015). Portanto, em cada rede de ensino e em cada escola, estamos diante de princípios argumentativos diversos; lógicas e racionalidades diferentes afetam a noção de qualidade por conflitarem entre si.

Propostas como a de TERRASÊCA et al (2015), ESTEBAN (2014), SORDI (2017) e CALDART (2012) propõem a própria avaliação como forma de resistência e crítica. A ideia é reforçar a lógica de internalidade e o poder dos atores locais na vocalização da qualidade que se quer legitimar. Portanto, “qualidade” reflete valores de determinada época e contexto,

²⁰ O território, portanto, traz em sua materialidade as diferentes formas de aprender (linguagens e interações) e uma grande oportunidade afirmar a centralidade do estudante como sujeito que constrói conhecimentos. Segundo Jaume Trilla Bernet (2009), isso fica evidente no conceito de cidade educadora, isto é, quando uma cidade decide instituir seu território como espaço contínuo de oportunidades de aprendizagem: “O conceito de cidade educadora concebe o meio urbano enquanto contexto, agente e conteúdo da educação”.

atrelando-se a certas condições históricas, territoriais, culturais, de classe ou grupo social.²¹ Ou seja, os conceitos em geral, e o de qualidade em particular, devem estar profundamente relacionadas com um processo de “enraizamento em uma coletividade” (CALDART, 2012), em que se cria uma identidade que é própria do sujeito, na qual ele se socializa e se constitui e a qual ajuda a constituir, potencializando ações transformadoras rumo à humanização do homem e da sociedade.

Considerando que *“além de pluricultural a sociedade brasileira é extremamente desigual, cabe indagar: as escolas podem garantir a uniformidade de desempenhos requerida, em contextos com enormes disparidades socioeconômicas e grandes diferenças culturais?”* (ESTEBAN, 2014, p. 467). Pode-se esperar que os índices de desenvolvimento, ostensivamente divulgados na forma de ranqueamentos neutralizem a assimetria das condições das escolas e dos estudantes que afetam os resultados obtidos? Pode-se considerar como justa uma avaliação que compara, classifica e rotula (pessoas, escolas, países) sem a devida e respeitosa contextualização das condições objetivas envolvidas? (SORDI, 2017).

Assim, a escola precisa ser acolhedora com os e as estudantes, trabalhar a escuta atenta e envolver-se com os desafios da comunidade que atende; assim como, trabalhar temas de relevância social e valores como cooperação e solidariedade.

Os livros didáticos, hoje, não garantem o direito dos e das estudantes de entenderem a si e a seus coletivos como sujeitos ativos na produção histórica da cultura e do conhecimento; ao contrário, muitas vezes acabam reproduzindo imagens pejorativas dos coletivos populares, ora vistos como entrave ao desenvolvimento, ora como ignorantes, preguiçosos, incultos, ora como dóceis, simplórios, ingênuos, ou como agressivos, indisciplinados, violentos (ARROYO, 2011).

21 O território, portanto, traz em sua materialidade as diferentes formas de aprender (linguagens e interações) e uma grande oportunidade afirmar a centralidade do estudante como sujeito que constrói conhecimentos. Segundo Jaume Trilla Bernet (2009), isso fica evidente no conceito de cidade educadora, isto é, quando uma cidade decide instituir seu território como espaço contínuo de oportunidades de aprendizagem: “O conceito de cidade educadora concebe o meio urbano enquanto contexto, agente e conteúdo da educação”.

(...) A organização da escola é repensada e tensionada, à medida que passa a se conectar com a vida fora de seus muros, com a realidade social e suas contradições, a partir das vivências de professores, alunos, famílias e da compreensão de seus significados e inter-relações (MANACORDA, 2010 Apud OLIVEIRA, 2017, p.132)

Na pesquisa feita em Campinas, intitulada “O que as escolas fazem que os testes estandardizados desprezam na avaliação da qualidade? Ouvindo as escolas”, Sandra Cristina Tomas e Margarida Montejano Silva (2017) apontam que a escola é percebida pelos respondentes como um compromisso de todos e todas. Assim, a qualidade das ações educacionais está relacionada ao envolvimento de outros atores externos a ela, como por exemplo o Conselho Tutelar, os postos de Saúde e demais Secretarias Municipais, assim como as organizações do território, tais como associações de bairro, igrejas, vizinhos. Desta forma, a escola se fortalece e os e as estudantes são beneficiados, por meio da relação entre escola e comunidade externa.

Neste sentido, a Educação Integral pressupõe não só a multiplicidade de olhares na construção do projeto educativo, considerando a diversidade, mas também considera a incompletude das instituições e de seus profissionais. As parcerias asseguram maior sustentabilidade e legitimidade política à ação formativa das crianças, adolescentes e jovens. Introduzem a dimensão da cooperação e da participação conjunta, imprimindo sentido à Educação Integral e articulando diferentes agentes.

Postos de saúde, centros de lazer, bibliotecas e diferentes serviços públicos e privados, que possam contribuir para o desenvolvimento integral, devem ser mobilizados para o trabalho conjunto. O desenvolvimento integral diz respeito à saúde (física e psicológica), à educação, à alimentação, ao lazer, à convivência familiar, comunitária, social. Do ponto de vista da proteção social, depende de todo conjunto de intervenções que busquem evitar ou sanar situações de exclusão, riscos e vulnerabilidades. Educação Integral e proteção social, juntas, visam promover o desabrochar das potencialidades pessoais, sociais, intelectuais e produtivas de seu público-alvo (CENPEC, 2007).

A emergência de um novo *accountability* baseado na qualidade negociada

Essa perspectiva vai ao encontro da síntese proposta por Antonio Bolívar (2015), quando discute “Como a avaliação educacional pode contribuir para melhorar a escola?” Bolívar retoma a proposta de avaliação por diálogos baseadas na escola de David Nevo (2007) e afirma a necessidade de todas as propostas avaliativas da aprendizagem (interna e externas) serem fundamentadas e articuladas em um processo de avaliação e autoavaliação baseadas na escola, ou seja, ancorados em avaliação interna às escolas, configurando práticas de sentidos negociados e compartilhados como coletivos.

O novo *accountability* (BOLÍVAR, 2016) ou a nova forma de gerar responsabilização por meio de uma avaliação baseada em evidências precisa ter seu sentido construído como responsabilidade compartilhada coletivamente: *“criar processos de auto revisão ou de autoavaliação (...) da escola como comunidade profissional, supõe ir construindo processos paralelos de visão e valores compartilhados, de uma responsabilidade coletiva pela aprendizagem dos alunos.”* (BOLÍVAR, 2016, p.302). Antonio Bolívar afirma com suas palavras a mesma ideia de “expertise colaborativa” de educadores de HATTIE (2015): um saber coletivo que emerge quando todos se implicam e tornam visível o impacto que têm sobre as aprendizagens dos e das estudantes: compartilhar metas, objetivos e sobretudo a análise dos processos e dos resultados.

“A responsabilidade coletiva acontece quando há altas expectativas pela aprendizagem do estudante, práticas docentes desprivatizadas, submetidas ao diálogo e os resultados obtidos são objeto de reflexão e auto revisão por parte de todos. Essa responsabilidade coletiva, como é óbvio, há que ser construída em um processo em que a liderança pedagógica da direção escolar joga um papel relevante. Uma comunidade escolar tem lugar quando (...) a colaboração está focada na aprendizagem e quando o próprio desenvolvimento profissional tem uma dimensão coletiva, em que os processos de indagação, investigação e reflexão profissional adquirem um papel relevante.” (BOLÍVAR, 2016, 303. Tradução nossa).

Bolívar defende, então, que a avaliação e a autoavaliação tenham por objetivo garantir a “renda cultural mínima” para todos, ou seja, os conhecimentos e competências que cada cultura elege como imprescindíveis para que todos e cada um possam exercer plena cidadania.

Conclusão

No amplo debate sobre eficácia escolar, há diferentes noções de eficácia e qualidade educacional. Exatamente porque esta noção é socialmente construída e, portanto, variável no tempo e no espaço de acordo com interesses dos sujeitos e das instituições, a aferição e a avaliação da qualidade educacional devem que ser negociadas. A criação de uma expertise compartilhada sobre os fatores implicados na eficácia escolar traz a possibilidade de a escola ser, a um só tempo, ser justa, inclusiva e eficaz, superando as desigualdades de entrada e superando a visão meritocrática, que perpetua desigualdades (CRAHAY, 2013).

Uma construção coletiva do sentido sobre a qualidade e a eficácia das escolas - em ser equitativas, eficazes, inclusivas e contemporâneas - deve partir da consideração dos fatores preditivos de eficácia escolar no Brasil.

Após a revisão da literatura, em síntese, identificamos os seguintes 11 Fatores associados mais recorrentes em análises de eficácia escolar MORTIMORE, 1995 Apud FRANCO et al, 2007; BRASIL, 2007, 2008; OECD, 2011; SIMIELLI, 2015; SOARES, 2004; SOARES; BROOKE, 2008; OLIVEIRA et al 2013; SOARES NETO et al 2013; ALMEIDA e BETINI, 2015; MARTINEZ-GARRIDO e MURILLO, 2016; HATTIE, 2008, 2015, 2017b; TRAVITZKI, 2017):

1. Cultura de colaboração profissional: expertise colaborativa;
2. Perfil do professor (qualidade da formação/expertise do professor);
3. A liderança profissional (expertise de diretores, coordenadores comprometidos);
4. Clima escolar (colaboração, confiança, comunicação entre educadores, educadores e estudantes);

5. Gestão participativa (objetivos e resultados compartilhados/responsabilidade profissional compartilhada continuamente);
6. Práticas pedagógicas (com atenção à inclusão/personalização e experimentação e transversalidade curricular contextualizadas e demandados pelo território);
7. Envolvimento das famílias e da comunidade;
8. Infraestrutura mínima adequada²²;
9. Avaliação e autoavaliação articuladas (monitoramento frequente);
10. Condições laborais adequadas;
11. Articulações e parcerias locais.

Esses fatores preditivos devem ser levados em consideração para a pauta autoavaliativa que a escola deve fazer para garantir sua eficácia, ou seja, garantir direitos de aprendizagem e desenvolvimento relevantes, inclusivos, equitativos, contemporâneos e sustentáveis a todos e cada um dos estudantes. No entanto, a Educação Integral parte da constatação de que as escolas, sozinhas, são incapazes de garantir todos esses direitos de aprendizagens e desenvolvimento. Para tanto, é necessário construir um pensamento avaliativo como uma visão sistêmica que articule critérios de autoavaliação e monitoramento entre a gestão pública, as organizações do território e escolas construindo e fortalecendo no território uma rede de proteção socioeducativa que viabilize e suporte o funcionamento de escolas eficazes. Em seguida, apresentamos uma proposta de matriz de desenvolvimento local dessa visão como um processo coletivo qualificado de indicação de critérios, valores e práticas para implementação da educação para o desenvolvimento integral nas escolas e nos territórios.

²² Segundo SOARES NETO et al (2013), no Brasil, há 44% das escolas em nível elementar e apenas 0,6% são avançadas segundo uma escala proposta em quatro níveis: elementar, básico, adequado, avançado. Ou seja, 44% das unidades escolares tem apenas uma cozinha, uma ou poucas salas de aula, banheiro, luz elétrica e saneamento. Não tem refeitório, biblioteca, quadra esportiva ou pátio com brinquedos, muito menos sala de informática e laboratório.

04 Eixos orientadores para a avaliação da educação integral

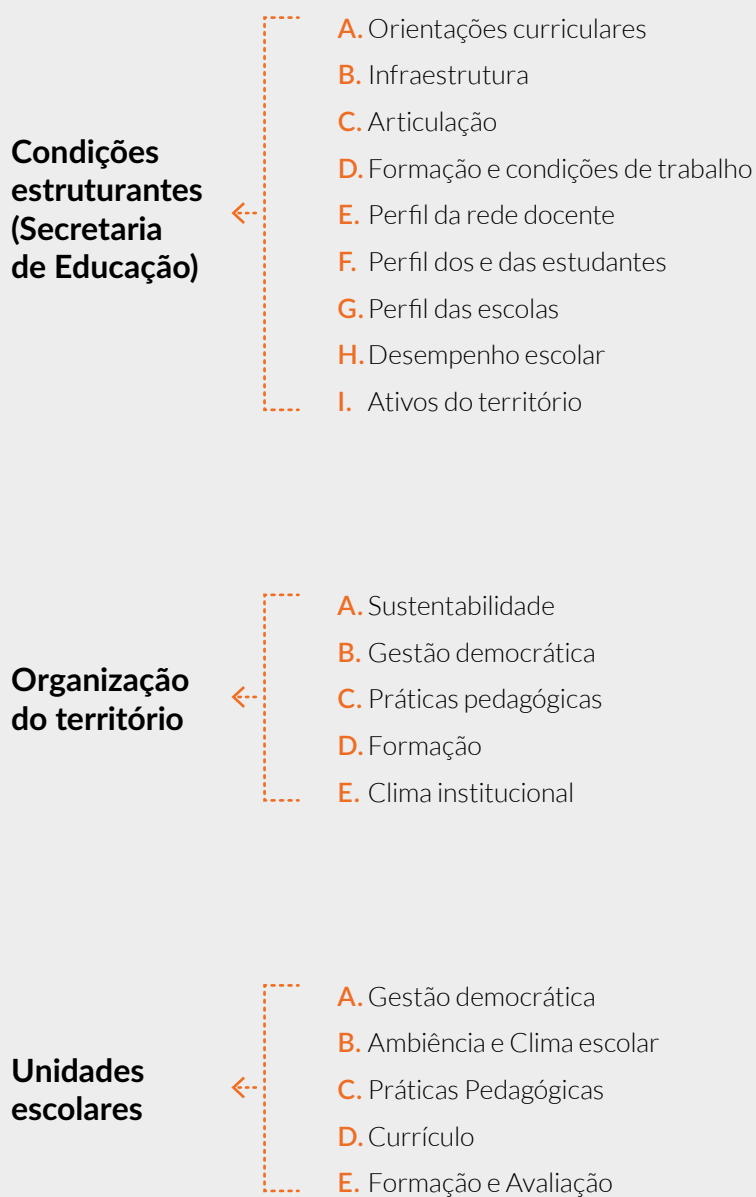
**Avaliação
na Educação
Integral**

ELABORAÇÃO DE
NOVOS REFERENCIAIS

A política de Educação Integral estabelece um conjunto de estratégias, objetivos e intervenções que alcançam uma pluralidade de focos de interesse para a avaliação. A observação dos diversos aspectos considerados fundamentais para o desenvolvimento integral estabelece uma cadeia de resultados os quais alcançam, na ponta, crianças, adolescentes e jovens. Conhecer os resultados que são gerados ao longo deste fluxo, bem como os fatores que contribuíram, se coloca como aspecto-chave para orientar o acompanhamento da política e a tomada de decisão em tempo adequado. Neste sentido, vale notar que é necessário abordar questões que vão além da responsabilidade das escolas, mas que devem ser garantidas pelo poder público. São condições estruturantes, as quais influenciam diretamente a oferta da Educação Integral, como a infraestrutura, as orientações curriculares, a formação e as condições de trabalho, entre outras que ilustramos a seguir.

Conforme já mencionado, o compromisso central da avaliação aqui proposta é promover um processo que permita aos gestores, às organizações do território e à comunidade escolar uma visão clara e conjunta dos avanços e limites de suas ações, para que aprendam com sua própria experiência e a ampliem como materialização dos princípios e práticas da concepção da educação para o desenvolvimento integral. Os focos possíveis para avaliação de políticas de Educação Integral foram organizados em quatro eixos, que organizam por sua vez uma série de dimensões, conforme apresentado na Figura 6.

Fig 6. Focos para a avaliação da política de educação integral municipal. Fonte: Elaboração própria do INDIQUE (GUSMÃO e RIBEIRO, 2004)



**Crianças,
adolescentes
e jovens**

- 
- A. Conhecimento
 - B. Pensamento científico, crítico e criativo
 - C. Repertório Cultural
 - D. Comunicação
 - E. Cultura Digital
 - F. Trabalho e projeto de vida
 - G. Argumentação
 - H. Autoconhecimento e autocuidado
 - I. Empatia e cooperação
 - J. Responsabilidade e cidadania

Os eixos propostos acima foram organizados levando em consideração o estudo de experiências de avaliação em Campinas, Belo Horizonte e Santos, além do repertório construído pelo Centro de Referências em Educação Integral a partir das experiências de Educação Integral no Brasil, sistematizadas no projeto *Educação Integral Na Prática*.²³ Estas experiências trouxeram elementos da gestão das práticas autoavaliativas

23 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 organizações do Centro de Referências: Associação Cidade Escola Aprendiz, Fundação Itaú Social, Fundação SM, Instituto Inspirare, Instituto Oi Futuro, Cenários Pedagógicos, o Cenpec – Educação, Cultura e Ação Comunitária, o Centro Integrado de Estudos e Programas para o Desenvolvimento Sustentável (CIEDS), o Instituto Alana, Instituto Rodrigo Mendes, a AVANTE e o Movimento de Ação e Inovação Social (MAIS); as organizações Comunidade Educativa - CEDAC, Fundação Carlos Chagas, Fundação Lemann, Instituto Natura, Instituto Chapada, Instituto Península e Instituto Singularidades. Para mais detalhes, consultar o "Caderno Formativo 1 - Conceitos" disponível no site: educacaointegral.org.br/na-pratica

que ajudam a equilibrar os parâmetros discutidos na bibliografia. Vale ressaltar que a experiência de avaliação institucional da rede municipal de Campinas teve papel especialmente importante nesta construção, pois existem inúmeras publicações que conjugam teoria e prática e retratam de forma clara o processo participativo de construção das dimensões que iluminam a qualidade da educação no contexto específico do município e que ajudam a construir um referencial de discussão para o campo.

O primeiro eixo proposto, denominado “Condições estruturantes”, está relacionado com elementos que influenciam toda a rede de educação municipal e tem governança direta da equipe de gestão e técnica de Secretarias de Educação. Neste eixo o foco da avaliação é a (a) garantia dos elementos estruturantes pelo poder público. O segundo eixo abarca as “organizações do território”, as quais devem ser parte do processo educativo. Neste eixo o que está em pauta são as (b) condições para oferta da Educação Integral no território. O terceiro eixo diz respeito direto a cada unidade escolar e nele a avaliação deve observar as condições para a oferta do desenvolvimento integral na escola. A relação da escola com o território é uma premissa importante e deve ter olhar privilegiado na avaliação da Educação Integral por meio da observação e desenvolvimento de 6 indicadores de processos participativos que a favorecem em conjunto. O eixo que diz respeito aos estudantes está relacionado às 10 competências propostas pela nova Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) e teve papel importante para elucidar o propósito fim da Educação Integral. Aqui optou-se por não construir indicadores que se relacionam a este propósito, dado que a intenção não é avaliar as competências em si, mas tudo que envolve e cerca um projeto educativo o qual almeja um processo formativo com vistas ao desenvolvimento integral das crianças, adolescentes e jovens, aqui ilustrado pelas 10 competências da BNCC.

05

Uma proposta de Matriz de Avaliação para a educação integral

**Avaliação
na Educação
Integral**

ELABORAÇÃO DE
NOVOS REFERENCIAIS

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 da 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.

- A. Público-alvo: sujeitos participantes, usuários ou beneficiários de políticas e programas sobre os quais se deseja incidir e alcançar resultados.
- B. Estratégias: 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.

Já ilustramos na figura 6, os eixos e dimensões que compõem a Matriz de Avaliação da Educação Integral. Nas páginas seguintes, detalharemos a composição dos indicadores que orientam os aspectos que devem ser observados para garantir que cada uma das dimensões ora apresentadas seja abarcada 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 pelo Centro de Referências em Educação Integral e que contou com a participação de 6 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 desta 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 municípios, escolas e territórios. A hipótese fundamental desta matriz é ser um 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. Ou seja, a proposta aqui é que as secretarias, 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, este 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 1.107-8 Apud BERTAGNA, 2017).

1.1. Condições estruturantes

O primeiro eixo, denominado “condições estruturantes” (figura 7), está relacionado com elementos que devem ser observados para o desenvolvimento e implementação de uma política de Educação Integral, influenciando toda a rede. Estes elementos têm governança direta das equipes das Secretarias 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) *desempenho escolar* e (g) *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 devam estar orientadas 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, devem 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 multidimensional. Resgatando, são quatro princípios que norteiam esta concepção e buscam constituir políticas e práticas educativas inclusivas e emancipatórias: e que são os princípios 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 século 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. Esta análise é crucial para entender qual é a capacidade da rede para a implementação de uma política de EI 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 esta proposta de Educação Integral.

A dimensão *articulação* é considerada eixo de análise importante da política de Educação Integral, pois reconhece que o avanço na imple-

mentação 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. Esta 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/a, as 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 7, os quais, se garantidos, possibilitam o exercício de uma prática mais sustentável e significativa.

A avaliação da formação continuada, portanto, também prioriza a abordagem autoavaliativa e formativa que permita um autoajuste ao reunir informações que permitam monitorar e conhecer a efetiva contribuição dessa concepção de formação continuada para o desenvolvimento profissional de docentes e gestores de maneira a orientar adaptações ao longo de sua implementação. O ecossistema formativo de uma rede de educação é complexo e envolve múltiplos agentes, espaços e dinâmicas, 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, esta dimensão 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 neste 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). 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. Há diversos estudos que apontam a influência das condições econômico-sociais no ensino, na 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.

Fig 7. Condições estruturantes garantidas pelo poder público.
Fonte: elaboração própria.

Unidade de Análise	Dimensões	Categorias	Indicadores
Secretarias de Educação	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 (AS, Esporte, Cultura, Saúde, Igualdade Racial, entre outras)
		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; (n. de escolas em que atua; n. de turnos de trabalho; n. de estudantes atendidos; n. 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

Como abordado anteriormente, a proposta de Educação Integral vê a escola como instância indissociável do território, colocando em evidência a necessidade de contextualizar a educação e conecta-la 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 ganha 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 trata da missão e visão da organização. Ela permite vislumbrar os princípios que orientam as práticas para que seja possível refletir sobre alinhamentos necessários para efetivar parcerias que possam somar no processo educativo das unidades escolares, orientados pela Educação Integral e considerando 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 colaborativos 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.

Fig 8. Organizações do território preparadas para ofertar educação integral. Fonte: elaboração própria.

Unidade de Análise	Dimensões	Categorias	Indicadores
Organizações do território	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
		Técnica	1) Suficiência da equipe
			2) Estabilidade da equipe
	B. Gestão democrática	Projeto Político Pedagógico	3) Investimento em formação da equipe
			1) Representatividade dos educadores da organização na construção do Projeto Político Pedagógico
			2) Representatividade de grupos da comunidade na construção do Projeto Político Pedagógico
			3) Apropriação do Projeto Político Pedagógico pelos diferentes grupos
			4) Nível de socialização do Projeto Político 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)
		Articulação com a rede/ escolas	3) Existência de práticas de transparência da gestão
			1) Existência de práticas de gestão compartilhada entre organização do território e escolas

	C. Práticas pedagógicas	Didáticas	1) Múltiplas linguagens
			2) Múltiplos meios de ação e expressão para estudantes interagirem com conteúdos propostos
			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) Formas 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 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

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, dado que as avaliações são dispositivos essenciais 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 ganham potência se articuladas. A premissa é que a avaliação institucional contextualiza a avaliação externa e co-responsabiliza os diversos sujeitos implicados com a qualidade da educação.

Fig 9. Unidades escolares preparadas para ofertar educação integral. Fonte: elaboração própria.

Unidade de Análise	Dimensões	Categorias	Indicadores
Unidades escolares	A. Projeto Político Pedagógico (PPP)	Construção e apropriação	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

	B. 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
	C. Ambiente e clima escolar	Articulação com território	1) Existência de práticas de gestão compartilhada entre organização do território e escolas
		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 espaços de convivência
			2) Qualidade da interação entre atores da comunidade (mediação de conflitos)
			3) Respeito à diversidade sexual e de gênero
			4) Respeito à diversidade étnico-racial
			5) Relação dos estudantes com outros atores da comunidade escolar

	D. Práticas pedagógicas	Didáticas	1) Uso de múltiplas linguagens
			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 estudantes com necessidades especiais (deficiência ou superdotação)
			2) Existência de espaço adequado para o atendimento de estudantes com necessidades especiais (deficiência ou superdotação)
		Tempo e espaço	1) Diversidade de usos do território
			2) Existência de articulação em rede
			3) Qualidade da organização do tempo das experiências pedagógicas

	E. 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
	F. 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, mais recentemente, em ciências. A reconhecida importância deste processo exige que também se declare sua limitação em expressar o desenvolvimento integral de crianças e adolescentes, uma vez que esta contempla apenas conhecimentos e habilidades de disciplinas específicas de forma fragmentada. Esta forma de avaliação, baseada em resultados do 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.

O desafio não é pequeno e não será facilmente equacionado, entretanto alternativas ao modelo vigente já podem ser apontados. Neste sentido, a proposta da autoavaliação participativa opera a partir da definição de um conjunto de dimensões e categorias que serão foco de análise e diálogo. 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 considerando 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 sobre a importância do olhar multidimensional, o qual sustenta e inspira na definição deste 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 padronizados, 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. 1.1070 Apud BERTAGNA, 2017)

Neste presente documento, o 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 de crianças e jovens proposta na Base Nacional Curricular Comum (BRASIL, 2017 - figura 4). 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).

Segundo posicionamento do Centro de Referências em Educação Integral – CREI, 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.²⁴ Para tanto, é fundamental que os profissionais das escolas, em

24 A análise crítica da BNCC foi publicada em um especial lançado pelo Centro de Referências em Educação Integral disponível em: <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, 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.

um processo colaborativo orientado pelas Secretarias de Educação, reflitam e estabeleçam relações entre as dez competências gerais da BNCC, o território e as contribuições formativas de todas e de cada disciplinas, como base para a constituição de suas práticas curriculares.

Fig 9. Currículo na Educação Integral. Fonte: Centro de Referências em Educação Integral.



A perspectiva crítica e propositiva da produção sobre Currículo na Educação Integral²⁵ conduzida pelo Centro de Referências em Educação Integral é de que as contribuições formativas de cada área do saber acadêmico-escolar (o pensamento histórico-científico, o pensamento matemático, a prática linguística, a expressão artística e corporal assim por diante), no exercício mesmo da função social de seu campo disciplinar, podem articular a construção do conhecimento e o desenvolvimento de competências gerais por meio da investigação do território - próximo

²⁵ ANDRADE, Julia Pinheiro; COSTA, Natácha; WEFFORT, Helena Freire. Currículo e Educação Integral na Prática: uma referência para estado e municípios. Caderno 1 e 2. In: Plataforma- Metodologia de Currículo para a Educação Integral. São Paulo: Centro de Referências em Educação Integral/British Council, 2019. Disponível em: educacaointegral.org.br/curriculo-na-educacao-integral. Último acesso em 09/12/2019.

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.

Segundo esta proposta 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 conhecimentos, habilidades, valores e atitudes integradamente e em múltiplos contextos. 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 e etc.) e em múltiplos campos de experiência (sejam aqueles propostos pelas contribuições formativas de cada área do conhecimento ou sejam aqueles ofertados por meio 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 que embasou a proposta do Centro de Referências, aponta evidências (dentre outros, baseadas em CARVALHO, 2017; ITO et al 2013; NRC, 2012; DARLING-HAMMOND, 2008) 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 oferecer múltiplas oportunidades de desenvolvimento de competências. Ou seja, cada professor, em cada componente curricular, ou em projetos envolvendo mais de um componente, passa 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 em cada estudante com sua própria aprendizagem, a motivação e desenvolvimento de um enfoque profundo entre os estudantes, como interação, experimentação e personalização como, por exemplo, favorecendo a auto observação e autoavaliação frente a critérios de posturas de estudo, colaboração, comunicação e etc. estabelecidos coletivamente para todos e cada estudante).
- Acessibilidade e didática necessária às múltiplas necessidades especiais dos estudantes com deficiência ou altos talentos;
- 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 colonizadoras 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 a uma reflexão sobre o alcance destas competências. Ao mesmo tempo, vale reiterar que a proposta não é criar instrumentos capazes de avaliar cada competência, mas utilizá-las como forma de ilustrar o propósito fim de uma proposta de uma Política de Educação Integral.

Fig 11. Competências gerais para o desenvolvimento integral de crianças, adolescentes e jovens da Base Nacional Curricular Comum (BRASIL, 2017).



06 Referências bibliográficas

**Avaliação
na Educação
Integral**

ELABORAÇÃO DE
NOVOS REFERENCIAIS

ANDRADE, Julia Pinheiro; COSTA, Natacha; WEFFORT, Helena Freire. **Currículo e Educação Integral na Prática: uma referência para estado e municípios. Caderno 1 e 2 . In: Plataforma-Metodologia de Currículo para a Educação Integral.** São Paulo: Centro de Referências em Educação Integral/British Council, 2019. Disponível em: educacaointegral.org.br/curriculo-na-educacao-integral.

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

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:** Rev. Educ. Públ. Cuiaba v. 24 n. 55 p. 33-56 jan./abr. 2015

BARRETO, Elba Siqueira de Sá; NOVAES Gláucia T. Fraco. **Avaliação Institucional na Educação Básica: retrospectivas e questionamentos.** Estudos em avaliação educacional, v 27, maio/agosto, 2016.

BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; GIMENES, Nelson. A experiência de avaliação institucional no município de Campinas: um depoimento. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 27, n. 65, p. 470-518, 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.

BATANERO, José M. Fernandez. **Competencias docentes y educación inclusiva.** REDIE. **Revista Electrónica de Investigación Educativa, 15 (2),** 2013.

BAUER, Adriana; ALAVARSE, Ocimar M.; OLIVEIRA, Romualdo P., **Avaliações em larga escala: uma sistematização do debate.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 41, n. especial, dezembro, 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 educacion non formal e a cidade educadora. Duas perspectivas: unha analitica y otra globalizadora) do universo de la educacion. In: **Revista Galega do Ensino. Especial: A educación no século XX** - Núm. 24 - Setembro 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?** Est. Aval. Educ., 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.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2017.

_____. **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.

_____. **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.

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

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

CAMPINAS, Carta de Princípios da Avaliação Institucional Disponível em: 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: **Uma herança sem testamento. Diálogos com pensamento de Hannah Arendt**. P. 77-107. São Paulo: Fapesp/ Editora perspectiva, 2017.

CENTRO DE REFERÊNCIAS EM EDUCAÇÃO INTEGRAL (CREI). Disponível em: <educacaointegral.org.br>. último acesso em 12/06/2018.

Center for Applied Special Technology (CAST). Disponível em: <www.cast.org>. Último acesso em 02/10/2018.

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: <www.cenpec.org.br/2016/03/noticias/pesquisa-do-cenpec-analisa-politicas-de-ensino-medio-em-quatro-estados-brasileiros>. Último acesso em novembro/2017.

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

COLEMAN, James. **Equality of educational opportunity**. Washington, DC: National Center for Educational Statistics, 1966.

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

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

DEMO, Pedro. **Pesquisa qualitativa. Busca de equilíbrio entre forma e conteúdo**. Revista latino-am. enfermagem, Ribeirão Preto, v. 6, n. 2, p. 89-104, abril 1998.

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.

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.

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)**: agosto, 2010.

FERNÁNDEZ-BATANERO, J. M. Competencias docentes y educación inclusiva. **Revista Electrónica de Investigación Educativa**, 15(2), 82-99, 2013. Disponível em: 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; ORTIGÃO; Isabel; BONAMINO, Alicia; ALBERNAZ, Ângela; AGUIAR, Glauco; ALVES, Fatima; SÁTIRO, Natália. Qualidade e equidade em educação: reconsiderando o significado de “fatores intra-escolares”. **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, Vanda Mendes; BARROS, Joana. Indicadores da Qualidade na Educação: balanço de resultados. **São Paulo: Ação Educativa**, 2008.

GUSMÃO, Joana B.; RIBEIRO, Vera Masagão; Indicadores da qualidade na educação/Ação Educativa, Unicef, PNUD, Inep-MEC (coordenadores). **São Paulo: Ação Educativa**, 2004.

HATTIE, John. **Aprendizagem visível para professores**. São Paulo: Penso, 2017a.

_____. Visible learning: interactive visualization. Available at: visible-learning.org/nvd3/visualize/hattie-ranking-interactive-2009-2011-2015.html. Último acesso em 30/11/2017b.

..... **What work best in education: The politics of collaborative expertise.** Always learning. Pearson, 2015.

..... **Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning.** Routledge, 2012.

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

ITO, Mizuko; GUTIERREZ, Kris; LIVINGSTONE, Sonia; PENUEL, Bill; RHODES, Jean; SALEN, Katie; SCHOR, Juliet; SEFTON GREEN; Julian. WATKINS, Craig S. **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.

MARTINEZ-GARRIDO, C. e MURILLO, F. J. Investigación iberoamericana sobre enseñanza eficaz. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 21(69), 471-499, 2016.

NATIONAL RESEARCH COUNCIL (NRS). 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. I: 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.; BAUER, Adriana; FERREIRA, Maria P.; MINUCI, Eliane G.; LISAUSKAS, Fabio; ZIMBARG, Renata; CASSETTARI, Nathalia; CARVALHO, Malena; GALVÃO, Fernando V. **Análise das Desigualdades intraescolares**. São Paulo: Fundação Victor Civita, 2013.

PATTON, Michael Q. **Utilization-focused evaluation, 4th edition**. Thousand Oaks, CA: Sage, 2008.

PISA. **Global competency for an inclusive world**. OECD, 40 p., 2016. Disponível em: < www.oecd.org/pisa/aboutpisa/Global-competency-for-an-inclusive-world.pdf#_blank >. Último acesso em 30/10/2017.

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.

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.

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

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

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

SIMIELLI, Lara E. R. **Equidade educacional no Brasil: Análise das oportunidades educacionais em 2001 e 2011** (Tese 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, José Francisco; BROOKE, Nigel;. **Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

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.

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.

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. **Auto avaliação, avaliação externa. Afinal para que serve a avaliação das escolas?** Caderno cedes, campinas, v.36, 2016.

_____. Kruppa, S. M. P., Arelaro, L. R. G., Sordi, M. D., Mendes, G. S. V. & Caramelo, J. Autoavaliação como estratégia de resistência à avaliação externa ranqueadora. **Educação e Pesquisa**, v. 41, n. 5, 2015.

TOMAZ, Sandra Cristina; SILVA, Margarida Montejano. "O que as escolas fazem que os testes standardizados 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. **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.

_____. 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.

UNESCO. **Global Citizenship Education: Topics and Learning Objectives**. Paris. UNESCO, 2015.

07 Anexos

**Avaliação
na Educação
Integral**

ELABORAÇÃO DE
NOVOS REFERENCIAIS

Anexo 1. Tabela-síntese dos estudos de preditivos de eficácia escolar.

Fig 1. Tabela-síntese da revisão bibliográfica sobre os preditivos de eficácia escolar. Fonte: elaboração própria.

Autores	Data	Fatores	Metodologia
Hattie	2017	1. teachers estimates achievement (d= 1,62); 2. collective teacher efficacy (d= 1,57); 3. piagetian programs (d=1,28); 4. conceptual change programs (d=1,12); 5. response to intervention (1,07)	Quantitativa. Meta análise até 2008 de 800 estudos e até 2017 de 1200 estudos, envolvendo outras meta-análises, outras revisões sistemáticas ou experimentos empíricos. Classificou 195 influências relacionadas aos resultados de aprendizagem de efeitos muito positivos a efeitos muito negativos. Descobriu que o tamanho médio do efeito de todas as intervenções que ele estudou foi de 0,40. Descarta como eficazes os efeitos mais acima dessa média (de 0,90 para cima). Ranking dinâmico disponível em: https://visible-learning.org/hattie-ranking-influences-effect-sizes-learning-achievement
Hattie	2008	1. self reported grades/students expectations (auto avaliação/predição de desempenho pelo estudante) (d=1,44); 2. piagetian programs (d= 1,28); 3. Classroom discussion (debates argumentativos); 4. Teacher credibility e relações prof-aluno (estudantes percebem e valorizam o papel do professor em facilitar sua aprendizagem) (d=0,90); 5. Feedback (retorno avaliativo que o professor faz aos estudantes de modo efetivo, personalizado e focado nas evidências de desenvolvimento) (d= 0,75)	Quantitativa. Revisão sistemática, elaboração de modelo de eficácia escolar LATAM; A análise multinível é utilizada com quatro níveis, com quatro variáveis de produto: dois de desenvolvimento cognitivo (desempenho em linguagem e desempenho em matemática) e dois de afetivo sócio-afetivo (autoconceito e satisfação em relação à escola), e considera a desempenho prévio do aluno. A informação de 5 mil 722 alunos é analisada de nove países da América Latina
Martínez-Garrido e Murillo	2016	1.características do professor; 2.Tempo e oportunidades de aprendizagem; 3. Metodologia docente; 4. Clima em sala de aula 5. Deveres escolares claros; 6. atenção à diversidade; 7. envolvimento familiar; 8. trabalho em equipe; 9. distribuição do tempo docente; 10. condições laborais	Quantitativa. Revisão de literatura, coleta e análise quantitativa (surveys como OECD/PISA/EUROSTAT, UNESCO/PIRLS/TIMSS) e qualitativa por meio de questionários, entrevistas e grupos focais em estudo longitudinal de 5 anos. Acompanhamento de grupo controle e grupo tratamento de unidades escolares que aderiram à proposta de implementação das comunidades de aprendizagem dialógica proposta pela metodologia do CREA - Community of Research on Excellence for All da Universidade de Barcelona. Foco em monitorar ganhos cognitivos, emocionais e sociais em populações mais vulneráveis (ex: mulheres migrantes).
FLECHA et al	2015	Definição de AAE -Atuações Educativas de Êxito transferíveis a qualquer contexto e com efeitos simultâneos de ganho cognitivo, inclusão (étnico-cultural, social e econômica, sobretudo de minorias e grupos mais vulneráveis) e coesão social (em termos de efeitos delongo prazo na saúde, na empregabilidade, na moradia, na auto estima, na participação política e no envolvimento familiar): efeitos medidos dos fatores: • Tipos de agrupamentos em classe (grupos interativos heterogêneos são os mais eficazes VS mistura ou agrupamento por habilidade) • Extensão do tempo/contraturno mantendo amplos objetivos curriculares • Leitura dialógica/tertúlias literárias em grupos • Fortalecimento envolvimento familiar na escola • Fortalecimento da escola como comunidade de aprendizagem inclusiva e dialógica	Revisão de literatura, coleta e análise quantitativa (surveys como OECD/PISA/EUROSTAT, UNESCO/PIRLS/TIMSS) e qualitativa por meio de questionários, entrevistas e grupos focais em estudo longitudinal de 5 anos. Acompanhamento de grupo controle e grupo tratamento de unidades escolares que aderiram à proposta de implementação das comunidades de aprendizagem dialógica proposta pela metodologia do CREA - Community of Research on Excellence for All da Universidade de Barcelona. Foco em monitorar ganhos cognitivos, emocionais e sociais em populações mais vulneráveis (ex: mulheres migrantes).
Fernandez-Batanero	2013	Competências do professor, com destaque para criatividade e inovação (personalização). Competências: 1. didático-pedagógicas; 2. liderança; 3.gestão do grupo e da aprendizagem colaborativa; 4. de investigação; 5. interativas; 6. éticas; 7. Sociais.	Qualitativa. Revisão de natureza exploratória no campo da inclusão e estudos de caso de 4 unidades educacionais associadas à metodologia participativo-democrática do CREA (Barcelona) catalogadas pela Administração Educacional Espanhola como "boas" práticas ". As técnicas utilizadas para reunir informações foram análises documentais, entrevistas detalhadas e grupos de discussão.

Pellegrino, Hilton	2012	Definição de competências e de seus fatores de predição de sucesso conhecidos: cognitivas (processos e estratégias cognitivas, conhecimento e criatividade), interpessoais (colaboração, comunicação, colaboração, responsabilidade e resolução de conflitos em grupo) e intrapessoais (abertura, flexibilidade, iniciativa, apreciação pela diversidade, ética, auto-avaliação positiva e metacognição). Predições: • competências cognitivas foram mais amplamente estudados mostrando correlações consistentes e positivas (de tamanho modesto) com ganhos educacionais, profissionais e de saúde; • escolarização: o tempo de escolaridade fortemente prediz maiores rendimentos na vida adulta/no trabalho, bem como melhor saúde e maior participação social. • Concenciosidade (permaner organizada, responsável e trabalhador) está altamente correlacionado com sucesso na carreira escolhiada;	Qualitativa. Revisão sistemática da literatura sobre competências e habilidades cognitivas e socioemocionais que promovem aprendizagem profunda e conhecimento transferível (depper and transferable knowledge).
Travitski	2017	Todos os fatores contam na eficácia escolar. No Brasil, há destaque para: • Qualidade da infraestrutura (garantia do básico e acesso a equipamentos como TICs) • Qualidade do perfil do professor (melhor formado, com práticas pedagógicas eficientes, mais criativo) • Liderança de qualidade (salário e experiência do diretor) • clima de diálogo e segurança nas escolas	Revisão da literatura e análise quantitativa. Com base nos dados do SAEB (resultados de provas e questionários contextuais) propõe comparação entre os resultados dos três ciclos da Educação Básica (5o ano, 9o ano e 3a série). Mosrta uma diminuição sistemática da equidade de resultado ao longo da escolaridade com regressão linear e modelagem multinível - realizada para o 9o ano das 11.810 escolas públicas de seis estados brasileiros, três de alta renda per capita (Rio Grande do Sul, Santa Catarina e São Paulo) e três de baixa renda per capita (Alagoas, Ceará e Maranhão)
Oliveira et al	2012		Quanti e qualitativo. Revisão da literatura de eficácia escolar.
UNICEF	2008	• Foco na aprendizagem: contextualização do ensino, atividades no território, insentivo à pratica de esportes e jogos; Nas relações intra escolares: atenção, abertura, capricho e solidariedade (compartilhamento de responsabilidades) • As práticas pedagógicas diversificadas • Qualidade/formação do professor • A gestão democrática e a participação da comunidade escolar • Valorização da leitura • As parcerias externas no território • altas expectativas em relação aos estudantes • personalização/inclusão • avaliação frequente. Entre os fatores importantes e menos citados estão o acesso à Educação Infantil, a interação com as famílias e a comunidade, a prática por projetos, o respeito ao tempo escolar, a infraestrutura, o perfil e o papel da direção escolar e o plano de carreira, cargos e salários.	Quali e Quantitativa. 1o) "Pesquisa rápida" (rapid assessment) aplicando o índice de Efeito Escolas ou o Indicador de Efeito da Redes Municipais (IERM_Ideb) a à base do IDEB. 2) análise qualitativa. Em 2007, o estudo quali se deu em 33 escolas; em 2008, em 40 redes municipais. Foram consideradas para o estudo as escolas e redes que se destacaram positivamente em relação à média do IDEB nacional, considerando as diferenças socioeconômicas dos alunos, de suas famílias e do município em que estão inseridas. Dentre as 2.346 redes municipais com alunos matriculados nos anos iniciais do Ensino Fundamental que possuíam pelo menos duas escolas municipais com Ideb (2005) >4; apenas 103 atendiam a esse primeiro critério de seleção. Ao final, analisou-se 40 redes municipais. Em 2007, pesquisadores selecionados visitaram 33 escolas e realizaram observação e "escuta" sobre "ao que se deve o sucesso da escola na aprendizagem dos estudantes?" e sobre as 7 dimensões do INDIQUE: 1. ambiente educativo; 2. prática pedagógica; 3. avaliação; 4. Gestão escolar democrática; 5. formação e condições de trabalho dos profissionais da escola; 6. Ambiente físico; 7. Acesso, sucesso e permanencia na escola. Em 2008, os mesmos critérios quantitativos foram aplicados às redes municipais brasileiras.
Soares	2004	Fatores extra escolares: • comunidade/território • leis • setor • localização • Aluno (raça/cor, sexo, trajetória escolar, saúde) • Família (NSE, escolaridade, cultura, envolvimento, estrutura); Fatores intra escolares: • Características da escola (governança, recursos, composição, PPP) • Professor (conhecimento, experiência) • Aluno (motivação, talentos); Destaque: no Brasil, infraestruturaescolar tem peso grande	Revisão da literatura e proposição de um modelo para análise dos fatores intra e interescolares envolvidos na eficácia escolar.

Anexo 2. Connected Learning Alliance

Fig.1 Framework dos princípios de Connected Learning para uma aprendizagem eficaz (ITO et al, 2013, p.12)

Connected learning knits together three crucial contexts for learning:	
Peer-supported	In their everyday exchanges with peers and friends, young people are contributing, sharing and giving feedback in inclusive social experiences that are fluid and highly engaging.
Interest-powered	When a subject is personally interesting and relevant, learners achieve much higher-order learning outcomes.
Academically oriented	Learners flourish and realize their potential when they can connect their interests and social engagement to academic studies, civic engagement, and career opportunity.
Core properties of connected learning experiences include:	
Production-centered	Digital tools provide opportunities for producing and creating a wide variety of media, knowledge, and cultural content in experimental and active ways.
Shared purpose	Social media and web-based communities provide unprecedented opportunities for cross-generational and cross-cultural learning and connection to unfold and thrive around common goals and interests.
Openly networked	Online platforms and digital tools can make learning resources abundant, accessible, and visible across all learner settings.
Design principles inform the intentional connecting of learning environments:	
Everyone can participate	Experiences invite participation and provide many different ways for individuals and groups to contribute.
Learning happens by doing	Learning is experiential and part of the pursuit of meaningful activities and projects.
Challenge is constant	Interest or cultivation of an interest creates both a "need to know" and a "need to share."
Everything is interconnected	Young people are provided with multiple learning contexts for engaging in connected learning—contexts in which they receive immediate feedback on progress, have access to tools for planning and reflection, and are given opportunities for mastery of specialist language and practices.
New media amplifies opportunities for connected learning by:	
Fostering engagement and self-expression	Interactive, immersive, and personalized technologies provide responsive feedback, support a diversity of learning styles and literacy, and pace learning according to individual needs.
Increasing accessibility to knowledge and learning experiences	Through online search, educational resources, and communities of expertise and interest, young people can easily access information and find relationships that support self-directed and interest-driven learning.
Expanding social supports for interests	Through social media, young people can form relationships with peers and caring adults that are centered on interests, expertise, and future opportunity in areas of interest.
Expanding diversity and building capacity	New media networks empower marginalized and non-institutionalized groups and cultures to have voice, mobilize, organize, and build economic capacity.

Quadros-síntese das competências cognitivas, intrapessoais e interpessoais categorizadas por NRC (2012) produzido por ITO et al (2013, pp. 54-56):

Fig. 2 competências cognitivas propostas no relatório do NRC coordenado por NRC (2012). Fonte: ITO et al (2013, p. 54)

CLUSTER	TERMS USED FOR 21ST CENTURY SKILLS	O*NET SKILLS	MAIN ABILITY/ PERSONALITY FACTOR	Table 2 21st Century Competencies Reprinted with permission from Education for Life and Work: Developing Transferable Knowledge and Skills in the 21st Century, 2012 by the National Academy of Sciences, Courtesy of the National Academies Press, Washington, D.C.
Cognitive Processes and Strategies	•Critical thinking •Problem solving •Analysis •Reasoning/argumentation •Interpretation •Decision making •Adaptive learning •Executive function	•System skills •Process skills •Complex problem-solving skills	Main ability: Fluid intelligence (Gf)	
Knowledge	•Information literacy (research using evidence and recognizing bias in sources) •Information & communications technology literacy •Oral & written communication •Active listening	Content skills	Main ability: Crystallized intelligence (Gc)	
Creativity	•Creativity •Innovation	Complex problem-solving skills (idea generation)	Main ability: General retrieval ability (Gr)	

Fig.3 competências intrapessoais propostas no relatório do NRC coordenado por NRC (2012). ITO et al (2013,p. 55)

CLUSTER	TERMS USED FOR 21ST CENTURY SKILLS	O*NET SKILLS	MAIN ABILITY/ PERSONALITY FACTOR
Intellectual Openness	• Flexibility • Adaptability • Artistic & cultural appreciation • Personal and social responsibility (including cultural awareness and competence) • Appreciation for diversity • Continuous learning • Intellectual interest and curiosity	[none]	Personality factor: Openness
Work Ethic/ Conscientiousness	• Initiative • Self-direction • Responsibility • Perseverance • Productivity • Grit • Type 1 self-regulation (meta-cognitive skills, including forethought, performance, self-reflection) • Professionalism/Ethics • Integrity • Citizenship • Career orientation	[none]	Personality factor: Conscientiousness
Positive Core Self Evaluation	• Type 2 self-regulation: self-monitoring, self-evaluation, self-reinforcement • Physical and psychological health	[none]	Personality factor: Emotional flexibility, opposite end of the continuum from neuroticism

Fig.4 competências interpessoais propostas no relatório do NRC coordenado por NRC (2012). Fonte: ITO et al (2013,p.56)

CLUSTER	TERMS USED FOR 21ST CENTURY SKILLS	O*NET SKILLS	MAIN ABILITY/ PERSONALITY FACTOR
Teamwork and Collaboration	•Communication •Collaboration •Teamwork •Cooperation •Coordination •Interpersonal skills •Empathy/Perspective taking •Trust •Service orientation •Conflict resolution •Negotiation	Social skills	Main personality factor: Agreeableness
Leadership	•Leadership •Responsibility •Assertive communication •Self-presentation •Social influence with others	Social skills (persuasion)	Main personality factor: Extraversion

Anexos 3 - Estudos de casos das experiências de Santos, São Bernardo do Campo e Campinas.

1. Santos

- Criado pela Prefeitura de Santos em 2006, sob coordenação da Secretaria Municipal de Educação (Seduc), o Programa Escola Total – Jornada Ampliada
- Objetivo promover o desenvolvimento integral das crianças e adolescentes, democratizando o acesso à cultura, à arte e ao esporte.
- Para isso, lança mão de duas estratégias: escolas de período integral e outras com tempo de permanência ampliado, graças a parcerias com espaços públicos ou alugados para essa finalidade.
- Os quatro pilares da educação definidos no Relatório Jacques Delors estão no cerne da organização do Programa Escola Total – Jornada Ampliada.
- O Programa se expandiu rapidamente: em 2012, já havia 38 UMEs envolvidas: 5 escolas de tempo integral e as demais articuladas como os núcleos parceiros.

1.1. Sobre a avaliação da Educação Integral:

- Para isso, em 2010 a Seduc tomou a iniciativa de **construir uma matriz de monitoramento**, formulada com base em uma ampla consulta a todos os envolvidos – crianças e adolescentes, familiares, profissionais e gestores.
- A matriz de monitoramento apresenta com clareza o que se espera que a criança ou o adolescente tenha aprendido e os fatores que influenciam o desempenho.
- Escolha de 28 aprendizagens significativas, a partir de 3 critérios:
 - I. Interesse de crianças e adolescentes;
 - II. Importância que os educadores dão a essas aprendizagens;
 - III. Possibilidade de que fossem realmente trabalhadas pelo Programa.

- Entendendo que crianças e adolescentes têm interesses e necessidades diferentes, a equipe decidiu construir **duas matrizes: uma para crianças de 7 a 12 anos e outra para adolescentes de 13 a 17 anos.**
- Em Santos, a **avaliação da aprendizagem das crianças é feita três vezes ao ano** por elas próprias, pelos professores e monitores.

1.2. A matriz de monitoramento:

Fig. 1. Matriz de avaliação utilizada na rede municipal de Santos. Fonte: LOMONACO et al, 2013.

APRENDIZAGENS DE ADOLESCENTES						
PILAR	APRENDIZAGENS	DESCRIÇÃO	MEIOS DE VERIFICAÇÃO	FATOR QUE INFLUENCIA A APRENDIZAGEM	INDICADORES	JUSTIFICATIVA
CONHECER	Acessar e obter informação	Localizar suportes de dados e informações (livros, revistas, jornais, internet) e organizá-los conforme seu interesse Usar tecnologias de informação e comunicação	1. Manusear livros e revistas 2. Navegar na internet 3. Destacar informações de textos 4. Pesquisar informações em diversos suportes	Corpo docente atualizado	Investimento em formação continuada	A prática de acessar e obter informação demanda que os profissionais tenham acesso e conheçam suportes de dados e informações para manter o interesse dos adolescentes
	Contar histórias	Reproduzir e construir narrativas de histórias vividas e inventadas	5. Ler livros de histórias 6. Narrar histórias literárias 7. Narrar histórias vividas	Valorização da leitura	Disponibilização de acervo diversificado Acesso a diversos gêneros literários	Ter contato com diversas histórias estimula a produção de narrativas dos adolescentes
	Escrever	Utilizar o código da língua e as regras da escrita para produzir textos de diversos gêneros, expressando suas ideias	8. Redigir texto narrativo 9. Criar textos em diversos gêneros	Foco na aprendizagem de todos e cada um	Flexibilidade Esforço coletivo	A prática de escrever exige o domínio de um código comum e o exercício de autoria, demandando atenção individual aos estudantes e uma proposta coletiva
	Estudar	Dedicar tempo e atenção à leitura, à escrita, à solução de problemas e à criação de perguntas sobre um determinado tema	10. Realizar leituras sobre os temas das atividades duas vezes por semana 11. Conhecer os temas das atividades que frequenta no Programa	Atuação do estudante	Oportunidade de escolhas Produção de justificativas, explicações, interrogações e argumentações nas situações de aprendizagem	O estudante precisa usufruir de oportunidade de se colocar de modo ativo no seu processo de aprendizagem

CONVIVER	Usufruir de amizades	Proximidade com os colegas orientada pela afetividade. Cuidados com o outro, estabelecimento de vínculos de confiança (recorrer ao amigo quando tem algum problema e não ter expectativa de vantagens)	12. Demonstrar afeto com os colegas 13. Pedir ajuda aos colegas 14. Atender pedido de ajuda dos colegas	Atuação do gestor, professor/educador, agente de educação	Estabelecimento de relações de confiança Conhecimento e proximidade com os estudantes Ambiente emocional favorável nos espaços educativos	As relações dos adultos são referência para os adolescentes
	Trabalhar em grupo	Fazer coisas juntos de forma organizada (criação e respeito a regras) e orientada por um objetivo. Envolve enfrentar coletivamente (de forma cooperativa e solidária) desafios, frustrações e compartilhar os resultados do trabalho	15. Dialogar em situação de conflito 16. Iniciar, desenvolver e concluir um trabalho em grupo 17. Reconhecer as diversas contribuições ao trabalho realizado (sua e do outro).	Atuação do gestor, professor/educador, agente de educação	Planejamento e realização de aulas mobilizadoras Reconhecimento da responsabilidade com o desempenho dos estudantes no processo de aprendizagem Ambiente emocional favorável nos espaços educativos	O aprendizado do trabalho em grupo exige uma presença do educador que seja acolhedora e organizadora do trabalho em grupo
	Ser responsável	Responder pelas ações e decisões que pratica e pelas consequências destas. Agir conforme expectativa que se tem com o lugar que ocupa: estudante - deve estar presente nas aulas, participar das atividades, ter oportunidades de escolha e decisão. Cuidar do corpo, da saúde, de não se expor a riscos desnecessários	18. Cumprir os combinados 19. Participar de decisões coletivas e sustentá-las 20. Ter cuidados com o seu corpo e sua saúde	Garantia de direitos	Acesso à participação social e política nos espaços educativos Acesso a vivências que promovam o respeito e a dignidade Acesso a serviços de prevenção de riscos e promoção de saúde	Conhecer e usufruir de direitos é condição para desenvolver uma atitude responsável e assim valorizar o respeito por si e pelos outros

PILAR	APRENDIZAGENS	DESCRIÇÃO	MEIOS DE VERIFICAÇÃO	FATOR QUE INFLUENCIA A APRENDIZAGEM	INDICADORES	JUSTIFICATIVA
CONVIVER	Solidarizar-se	Participar e realizar ações no Núcleo, na vizinhança e na comunidade, que contribuam para a vida de todos ficar melhor	21. Cuidar do espaço e dos objetos de uso comum 22. Ser atento aos problemas que afetam as pessoas do seu entorno 23. Participar de mobilizações e ações que resolvam problemas que afetam a todos	Curriculo focado e contextualizado	Contempla aspectos do cotidiano dos adolescentes (território vivido)	O exercício de solidariedade está implicado com o cotidiano vivido, portanto conhecer o contexto é condição para esse aprendizado
	Dançar	Expressão corporal em um determinado espaço, de acordo com uma música	24. Articular ritmo e movimento 25. Deslocar-se no espaço com desenvoltura 26. Realizar uma coreografia	Curriculo focado e contextualizado	Recortes de conteúdo orientados para metas de aprendizagem Contempla aspectos do cotidiano das crianças (território vivido)	A prática da dança demanda que sejam reconhecidos os aprendizados gradativos. Contextualizar este aprendizado implica criar situações para que a comunidade o reconheça. Incluir situações cotidianas facilitam este aprendizado
FAZER	Jogar xadrez, pingue-pongue, capoeira, queimada, futebol, basquete, handebol	Uso de estratégias validadas por um conjunto de regras que permita o alcance individual ou coletivo para o alcance de uma meta	27. Usar estratégias dentro de um conjunto de regras para alcançar uma meta 28. Continuar criando estratégias para alcançar a meta 29. Manter o interesse no desafio do jogo	Curriculo focado e contextualizado	Recortes de conteúdo orientados para metas de aprendizagem Contempla aspectos do cotidiano das crianças (território vivido)	A prática do jogo demanda que sejam reconhecidos os aprendizados gradativos. Contextualizar este aprendizado implica criar situações para que a comunidade o reconheça
	Atuar em peça teatral	Desempenhar um papel segundo um roteiro definido em interação com outros personagens	30. Memorizar texto roteirizado 31. Compor um personagem 32. Contracenar com outros personagens	Valorização da experimentação	Incentivo à imaginação e criação Incentivo à pesquisa e investigação Oportunidades de compartilhamento de produções	Para a atuação teatral a imaginação e a pesquisa colaboram tanto com o aprendizado da técnica, quanto com a satisfação com o produto final

PILAR	APRENDIZAGENS	DESCRIÇÃO	MEIOS DE VERIFICAÇÃO	FATOR QUE INFLUENCIA A APRENDIZAGEM	INDICADORES	JUSTIFICATIVA
SER	Gostar de participar	Demonstrar interesse e prazer em realizar as atividades propostas	33. Frequência nas atividades 34. Demonstrar satisfação 35. Reconhecer sua importância para o grupo	Foco na aprendizagem de todos e cada um	Flexibilidade Esforço coletivo	Para desenvolver o gosto em participar é necessário atenção individual aos estudantes e uma proposta coletiva que permita exercitar a participação
	Valorizar a vida	Narrar sua história e projetar seu futuro. Dispensar cuidados de preservação com o meio ambiente	36. Realizar cuidados com os colegas, animais e plantas.	Garantia de direitos	Acesso a tratamento de igualdade às diferenças de gênero, raça/etnia, religião e orientação sexual Acesso a vivências que promovam o respeito e a dignidade Acesso a segurança alimentar Acesso a serviços de prevenção de riscos e promoção de saúde	O conhecimento e o exercício de direitos fomenta e orienta atitudes de valorização da vida
	Alimentar-se bem	Selecionar os alimentos pelo seu valor nutritivo, sua procedência e qualidade. Ingerir alimentos variados - sólidos e líquidos - regular e periodicamente.	37. Relacionar o que ingere com os benefícios para seu corpo e saúde	Garantia de direitos	Acesso a segurança alimentar Acesso dos grupos familiares a programas de transferência de renda Acesso a serviços de prevenção de riscos e promoção de saúde	O conhecimento e o exercício de direitos fomenta e orienta atitudes de cuidados consigo

1.3 Sobre o modelo de avaliação:

- **23 descritores para cada faixa etária.**
- As **gradações variam de 1 a 5**, sendo 1 o momento inicial da aprendizagem e 5, o domínio dela
- Funcionamento das gradações: 1 e 2 apresentam situações de heteronomia; a gradação 3 mistura elementos de heteronomia e autonomia; a 4 mostra sinais de autonomia; no nível 5 está presente algum grau de interdependência.
- **Para dar conta do desafio de recolher, armazenar e acessar os dados de mais de 2 500 participantes do monitoramento, existe um programa informatizado** que permite o acompanhamento das ações, de forma sistemática, ao longo de todo o processo de avaliação.
- **A atividade de monitoramento é contínua** e alimenta o processo de avaliação do Programa a partir da visão dos participantes. **O acesso simplificado aos resultados motiva os profissionais envolvidos.**
- A base de dados foi montada seguindo os mesmos padrões da matriz de monitoramento, com a apresentação das aprendizagens por faixa etária, pilares, meios de verificação e descritores. Isso permite agrupar os dados tanto por estudante quanto por características dele: idade, núcleo que frequenta, escola.
- **Sistema:** A informatização dos dados foi desenvolvida em **linguagem PHP4 com o banco de dados em MySQL, linguagem de programação aberta**. Ambas são utilizadas em sites do governo federal por sua funcionalidade e seu **custo zero**.

1.4 Preparativos para a coleta de dados:

- Os profissionais dos núcleos e das escolas de tempo integral participaram de vários **encontros de formação** para aprofundar seu conhecimento sobre as ferramentas de monitoramento e sobre

como usá-las. **A equipe de consultoria** colaborou com a equipe técnica e de gestão do Programa na hora de **planejar e avaliar oficinas de referência**.

- **Diversas formas de análise dos dados** (possibilidade de ver através de diversos eixos de análise). **Um deles consegue captar a variação das aprendizagens que correspondem a cada um dos pilares**. Essa leitura interessa à coordenação do Programa pois, **ao cruzar cada aprendizagem com os fatores definidos na matriz de monitoramento que exercem influência sobre ela, pode tomar decisões orientadas para adequar rumos e recursos ou aprimorar estratégias**.

2. São Bernardo do Campo

O Programa Tempo de Escola, implantado em 2010 pela Secretaria Municipal de Educação (SME) da Prefeitura de São Bernardo do Campo também ampliou a jornada educativa dos **estudantes de seis a 10 anos** da rede municipal de ensino, oferecendo atividades culturais, esportivas, lúdicas e recreativas, **priorizando o atendimento de meninos e meninas que se encontram em situação de maior risco pessoal e social**.

2.1 Avaliação:

- Ao longo do primeiro ano da iniciativa a SME estruturou uma **metodologia de monitoramento e avaliação capaz de apoiar a atuação dos diferentes agentes, ONGs parceiras e escolas municipais**, oferecendo mecanismos capazes de garantir a coleta, a produção e a sistematização de informações relevantes para identificar a realidade, os problemas e experiências vivenciadas pela iniciativa de Educação Integral do município.
- A aposta em uma avaliação participativa relaciona-se fundamentalmente a uma perspectiva democrática do processo avaliativo.

2.2 Focos do monitoramento e da avaliação:

- Monitoramento e avaliação dos processos (esforços operacionais e de alocação de recursos humanos, físicos, de infraestrutura e de materiais)
- Aprendizagem das crianças e adolescentes (desenvolvimento de habilidades, competências e valores sociais)
- Qualidade da oferta.

2.3 A matriz de monitoramento e avaliação

Fig. 2. Matriz utilizada no processo do INDIQUE - indicadores da qualidade da educação. Fonte: LOMONACO et al, 2013.

DIMENSÃO 1 Gestão democrática	Indicador 1 – Planejamento conhecido e socializado Indicador 2 – Participação das crianças, dos adolescentes, das famílias e da comunidade Indicador 3 – Formas de monitoramento e de avaliação existentes e apropriados por todos
DIMENSÃO 2 Articulação no território e na cidade	Indicador 1 – Diálogo entre políticas e programas governamentais Indicador 2 – Construção de parcerias locais (sociedade civil e poder público) Indicador 3 – Aproveitamento e utilização de recursos do bairro e da cidade
DIMENSÃO 3 Formação e condições de trabalho	Indicador 1 – Formação dos profissionais Indicador 2 – Suficiência e estabilidade dos profissionais Indicador 3 – Assiduidade da equipe
DIMENSÃO 4 Práticas educativas	Indicador 1 – Planejamento Indicador 2 – Integração e articulação curricular Indicador 3 – Monitoramento e avaliação das aprendizagens de crianças e adolescentes
DIMENSÃO 5 Infraestrutura e condições materiais	Indicador 1 – Espaços suficientes e adequados para as oficinas Indicador 2 – Insumos suficientes e adequados para as oficinas Indicador 3 – Deslocamento seguro de crianças e adolescentes
DIMENSÃO 6 Acesso e permanência	Indicador 1 – Formas de participação Indicador 2 – Atenção a assiduidade e evasão Indicador 3 – Estratégias de inclusão e ampliação de participantes
DIMENSÃO 7 Convívio e interações	Indicador 1 – Respeito mútuo Indicador 2 – Solidariedade e cooperação Indicador 3 – Estratégias de inclusão e ampliação de participantes

- Para dar apoio aos educadores sociais recém-chegados ou retomar as discussões com os que estão há mais tempo no Programa, construiu-se um **caderno de orientações apresentando os conceitos e as possibilidades de ação em cada linguagem ou campo temático**, de modo que as equipes de trabalho possam estruturar **planos de ação** que enfrentem ou revertam aspectos que apontam fragilidades diagnosticadas ou que precisam ser mais bem equacionadas no âmbito do Programa.

3. Campinas

3.1 Processo de Avaliação Institucional Participativa (AIP) na rede de Campinas:

- Assume-se que avaliação institucional é um **processo coletivo de reflexão que deve ser global e que não se presta a ranqueamentos ou classificações de escolas ou profissionais**. Ela pressupõe a conjugação da auto avaliação com a avaliação de pares e com o olhar externo.
- Princípio importante: qualidade negociada. A noção de qualidade é socialmente construída e, portanto, variável no tempo e no espaço de acordo com interesses dos grupos organizados dentro da instituição e no âmbito mais amplo da sociedade em que se situa. O princípio da qualidade negociada passa a ser entendido como **o melhor que uma comunidade escolar pode conseguir diante das condições que possui**.
- O modelo de avaliação institucional compreende a avaliação interna, a avaliação externa e a avaliação de desempenho dos alunos.
- A avaliação interna (autoavaliação) constitui o componente central, coordenado por uma comissão própria de avaliação, em que o orientador pedagógico de cada escola desempenha um papel chave como articulador.

- **Avaliação institucional como possibilidade de compreensão e posicionamento dos professores em relação aos dados das avaliações externas.**
- **Sentido formativo para a avaliação e o fortalecimento dos mecanismos de diálogo, negociação, comunicação e gestão.**
- Dependência da estimulação de instituições externas.

3.2 A experiência de avaliação institucional no município de Campinas: um depoimento.

Entrevista com **Mara Regina Lemes de Sordi** sobre os 10 anos de avaliação institucional em Campinas. In **Elba Siqueira de Sá Barretto e Nelson Gimenes Est. Aval. Educ., São Paulo, v. 27, n. 65, p. 470-518, maio/ago. 2016**

- É a mais longa experiência de avaliação institucional no Brasil na educação básica.
- Parceria com a Unicamp.
- Uma das situações que favoreceu a experiência de avaliação institucional participativa ocorreu em 2002. Um dos professores da Unicamp assumiu cargo diretivo na Secretaria da Educação e isso promoveu condições mais concretas para a intensificação dos diálogos com os pesquisadores do Loed.
- Existência de uma **carta de princípios a qual rege a avaliação institucional**. A concepção de avaliação formativa e o afastamento da ideia de comparação e punição eram princípios básicos pactuados.
- **Em 2007 se concretiza como política**. Não se tratava de defender apenas uma avaliação institucional, mas sim uma avaliação institucional que garantisse a participação dos diferentes segmentos.
- Formulou-se então um **modelo muito baseado na experiência do Sinaes** (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior). Esse é um grande ponto de conflito ou de dúvida, porque optamos por constituir as Comissões Próprias de Avaliação, como no Sinaes.
- **Processo de responsabilização horizontal: para que as pessoas assumissem responsabilidades; assumissem o direito/dever**

de demandar e serem demandadas. Uma gestão a serviço das aprendizagens a ser garantida para todos os estudantes.

- 2008: os orientadores pedagógicos como articuladores da Comissão Própria de Avaliação.
- **Os orientadores pedagógicos como articuladores da Comissão Própria de Avaliação**
- **Equívocos: muita centralidade nos orientadores pedagógicos** gerou um descompasso em relação a apropriação da AIP por outros atores. Isso mobilizou um maior envolvimento dos supervisores de ensino, num segundo momento.
- **O modelo era experimental**, contestatório; ele não estava pronto e podia e devia ser (re)interpretado o tempo inteiro por todos.
- **Dificuldade das negociações com nível meso (CAEDS) e SME: falta de visão de conjunto da SME e escolas e falta de intersetorialidade.**
- **CPAs possibilitaram aprendizado sobre CIDADANIA.**
- **AIP ainda acontece na rede municipal de Campinas, mas perdeu a força.**
- Reuniões dos CPAs permitiam que os diversos atores tivessem uma visão do todo, de toda a rede.
- Coordenação da AIP na secretaria foi essencial nas mudanças periódicas de governo/ secretário.
- **2014: Entrada dos reformadores empresariais fez com que o Loed se afastasse da rede.** As AIPs se mantêm, mas com forte viés para o Ideb.
- Projeto de pesquisa para construção de indicadores de qualidade aproximaram o Loed das escolas de outra maneira (20012 a 2017)
- **A ideia era captar um pouco das coisas que existem na própria escola, especialmente no campo dos valores que ajudam a fortalecer e que podem vir a desaparecer se nos regermos apenas por uma avaliação de larga escala unidimensional: perspectiva multidimensional.**
- A questão norteadora era: *“o que a sua escola faz que revela compromisso com a qualidade social?”*.

- A experiência mais concreta em desenvolvimento, que se aproxima mais dessa concepção, é a do Movimento do Sem Terra (Caldart).
- Inventariar os dados já existentes e mal explorados foi sempre considerado em nossos processos com as CPAs. E isso incluía os dados do Integre, do Inep.
- Dificuldade de chegar no pedagógico, acessar o micro. Neste sentido viu-se a necessidade de uma pesquisa aprofundada, que conseguisse captar as realidades das escolas.

3.3 Dimensões importantes para avaliação da qualidade da escola²⁶

Fig. 3. Dimensões da educação para o desenvolvimento humano. Fonte: SORDI et al, 2017.

Dimensões propostas	Aproximações para entendimento
Dimensão político-social	Pode ser abordada por meio da constituição de espaços e momentos coletivos de participação, nos quais os alunos desenvolvam uma capacidade de refletir e propor rumos de ação para o ambiente escolar e social em que se inserem.
Dimensão ética	Inclui a formação de valores que compactuem com a perspectiva acima abordada: alteridade, diálogo, cooperação, solidariedade, respeito, justiça. Afirmar esses valores implica definir qual visão de mundo os embasa
Dimensão afetiva	Inclui o âmbito das relações interpessoais entre sujeitos da escola e entre estes e a comunidade, pautadas por sentimentos de afeto, cuidado, preocupação, respeito.
Dimensão corporal	Envolve o desenvolvimento de uma concepção de saúde atrelada ao bem-estar físico e ao conhecimento sobre o próprio corpo
Dimensão cognitiva	Implica nos conhecimentos e conteúdos das variadas áreas do conhecimento. Conhecer vai além de ter informação e desenvolver habilidades para saber lidar com as informações disponíveis na chamada “sociedade do conhecimento”. Significa, pois, também solidificar conteúdos de base das diferentes áreas do conhecimento.
Dimensão artística e cultural	Trabalhar com manifestações artísticas e culturais que permitam o desenvolvimento da criatividade por meio de múltiplas linguagens.

²⁶ 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.

Anexos 4 - Instrumento para OSCs

1. Proposta deste instrumento

O objetivo deste instrumento é contribuir com o fortalecimento das organizações da sociedade civil integradas a programas de Educação Integral por meio de uma análise participativa de sua situação institucional.

A premissa aqui sustentada é que o estudo de dimensões da organização pode apontar ativos que a serem fortalecidos, aspectos que precisam de atenção porque trazem risco, bem como criar um ambiente de maior consciência e engajamento institucional.

2. Dimensões e indicadores do instrumento

Este instrumento é composto por cinco dimensões, cada uma com indicadores específicos, conforme disposto no quadro a seguir.

QUADRO 1. Dimensões e indicadores de análise de OSCs engajadas em programas de 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.
	Técnica	1) Suficiência da equipe.
		2) Estabilidade da equipe.
		3) Investimento em formação da equipe.

B. Gestão democrática	Projeto Político Pedagógico	1) Representatividade dos educadores da organização na construção do Projeto Político Pedagógico
		2) Representatividade de grupos da comunidade na construção do Projeto Político Pedagógico
		3) Apropriação do Projeto Político Pedagógico pelos diferentes grupos
		4) Nível de socialização do Projeto Político 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 a rede/ escolas	1) Existência de práticas de gestão compartilhada entre organização do território e escolas
C. Práticas pedagógicas	Didáticas	1) Múltiplas linguagens
		2) Múltiplos meios de ação e expressão para estudantes interagirem com conteúdos propostos
		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) Formas 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 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

2. Quem participa

Este processo de auto-avaliação pode ser conduzido de diversas maneiras no que se refere à participação.

O que deve ser decidido nesta etapa?

- Quem lidera o processo;
- Quem será convidado a participar;
- Qual a responsabilidade de cada um/a no processo da auto-avaliação (quem sistematiza, quem organiza o espaço);
- As dimensões prioritárias para este momento da auto-avaliação participativa e seu planejamento (por módulos ou temas prioritários);
- Como a organização irá funcionar no dia da auto-avaliação;
- Como o resultado da auto-avaliação será comunicado à organização e comunidade?

A primeira possibilidade, ainda que a mais desafiadora, é contar com a presença de toda a comunidade para discutir o instrumento na íntegra. Entretanto não é imperativo que todos e todas estejam presentes. Sem dúvida quanto mais participação melhor, mas é preferível realizar o debate com algumas ausências do que não viabilizá-lo em função da indisponibilidade de alguns. Entende-se por comunidade todos os seguintes atores:

- A. Crianças e jovens
- B. Educadores e técnicos
- C. Gestão pedagógica
- D. Gestores
- E. Funcionários que trabalham organização
- F. Familiares
- G. Convidados da comunidade que gerenciam equipamentos e similares e todos que tenham alguma atuação no território.

Uma outra possibilidade é que seja definido um grupo de liderança do processo, que estabelece critérios para definir quais são as dimensões prioritárias para serem discutidas, cria um cronograma e convida as pessoas envolvidas com as temáticas em questão para a reunião de auto-avaliação. Aqui a proposta é que aconteçam, ao longo do tempo, avaliações temáticas e modulares, que respondam às necessidades da escola e da rede de forma gradativa e a partir das questões consideradas mais urgentes, as quais devem ser definidas pela organização.

Uma sugestão é trabalhar por blocos, o que pode ser mais viável, uma vez que este instrumento traz uma longa série de perguntas. Consideramos que a organização pode escolher os blocos a trabalhar segundo suas necessidades. As orientações para o trabalho que são apresentadas a seguir podem ser seguidas mesmo que a opção seja trabalhar com apenas parte deste instrumento de avaliação.

3. Material Necessário:

- Cópias dos roteiros de perguntas, pelo menos um para cada grupo.
- Cartões ou papéis nas cores verde, vermelha e amarela, um para cada pessoa que irá participar do trabalho. Para não tornar complicado esta produção de materiais, pode-se pintar alguns papéis sulfite com marcas nas cores que orientam este trabalho.
- Papel e caneta para registro.
- Espaço para receber o grupo que irá participar.
- A depender do tempo estimado para a atividade será necessário oferecer lanche e/ou um almoço para os participantes.
- Forma de registro do processo para documentação e para comunicação: registro fotográfico e registro escrito (se haverá um ambiente virtual para publicação, como um google drive, um padlet ou blog)

4. Disposição física do espaço

O lugar onde o trabalho será realizado deve ser capaz de abrigar todos os interessados na dinâmica e idealmente, permitir que o grupo se organize em círculo ou semicírculo, uma vez que isso ajuda muito o diálogo horizontal. Isso será importante na plenária.

Ao mesmo tempo serão realizados trabalhos em pequenos grupos e estes devem ter espaço para conversas tranquilas. Estes podem se espalhar pelo local de realização da tarefa (por exemplo, pela organização) e depois retornar ao local da reunião geral.

5. A dinâmica do trabalho:

Aqui sugere-se uma proposta de agenda para o dia todo, caso a proposta seja envolver toda a comunidade e trabalhar o documento na íntegra. Se a opção for por discutir uma dimensão (ou mais) de forma específica a agenda precisa ser revisada.

Hora sugerida	Atividade	Objetivo	Responsável	Duração
09h00	Apresentação	Esclarecer a intenção da proposta do trabalho para todos, apresentar a dinâmica e a agenda do dia.	Coordenador	20'
09h20	Formação dos grupos e distribuição dos materiais	Organizar os grupos que farão a análise das perguntas. Cada grupo deve ter cerca de 6 pessoas idealmente.	Coordenador	20'
09h40	Debate em grupos	Debate das perguntas do instrumento	Mediador	50'
10h30	Lanche	Café, bolacha e conversa		30'
11h00	Debate em grupos	Continuação da análise dos indicadores	Mediador	90'
12h30	Almoço	Comida boa e papo animado		90'
14h00	Debate em grupo	Continuação da análise dos indicadores	Mediador	60'
15h00	Plenária de apresentação dos resultados	Apresentação dos resultados de cada grupo com debate.	Coordenador e mediadores	90'
16h30	Encerramento das atividades	Agradecimento e despedida	Agradecimento e despedida	

6. A formação dos grupos:

O trabalho será feito em grupo, sendo que o tamanho sugerido é de aproximadamente 6 pessoas. Cada grupo deve ter idealmente um mediador e um responsável para ajudar no controle do tempo para discussão, que é quem irá fazer o registro e ajudar o grupo a avançar com a atividade. Para a formação do grupo não existe uma regra específica. Entretanto sugere-se que estes grupos sejam formados com base na diversidade, ou seja, que cada grupo tenha representantes distintos.

As dicas essenciais para que o grupo trabalhe bem, e que podem ser indicadas na “Apresentação” da proposta de trabalho, conforme agenda mostrada acima, são:

- O grupo deve seguir as perguntas do roteiro.
- Trabalhem uma pergunta de cada vez.
- Registrem as conclusões do grupo sobre cada pergunta.
- Criem espaço que permita a todos e todas falarem e expressarem sua opinião.
- Busquem construir um acordo, por meio do debate, sobre qual seria a cor (verde, amarela e vermelha, conforme apresentado adiante) que melhor expressa a opinião do grupo. Esta conversa é fundamental para qualificar a visão do grupo sobre o tema que está sendo tratado.

5. Os papéis no grupo:

O trabalho envolve que pessoas possam assumir os seguintes papéis:

Coordenador/a geral do processo: responsável por apresentar a proposta, orientar o trabalho e coordenar a plenária onde os resultados dos pequenos grupos serão apresentados.

Mediadores/as e escribas de grupo: têm a responsabilidade fundamental de registrar o trabalho do pequeno grupo para ser apresentado em plenária. Caso o grupo ache necessário, o mediador pode dividir seu trabalho com um escriba, assim um fica focado na facilitação das discussões e o escriba no registro das mesmas. A tarefa principal do/a mediador/a é ajudar as pessoas a se manterem focadas na tarefa, sem desviar a atenção para outras conversas e análises. Os/as mediadores/as e escribas podem ser voluntários/as que se apresentam durante a reunião e neste caso o/a coordenador/a precisa explicar com cuidado o papel que irão assumir e o que devem fazer. Ou podem ser pessoas ligadas à escola ou território que são definidas previamente e se preparam para a tarefa com leitura destas instruções.

Participantes: é quem se envolve no processo expressando sua opinião e escutando as ideias dos outros. A abertura para a boa conversa é uma atitude que ajuda muito a alcançar um bom resultado com este trabalho.

6. Como trabalhar no pequeno grupo:

O trabalho nos pequenos grupos envolve os seguintes passos:

- A.** O/a mediador/a faz a leitura de uma pergunta
- B.** Mediador/a checa se todos entenderam a pergunta e se necessário conversa-se para esclarecê-la. Este diálogo envolve todos para que compreendam claramente o que se quer com a questão.
- C.** Os participantes levantam apenas um cartão com a cor que consideram mais apropriada para a demanda apresentada.
- D.** Caso alguém considere que não tem informações suficientes para emitir um julgamento sobre a pergunta, simplesmente não deve levantar cartão de nenhuma cor e informar ao grupo que não se sente em condições de avaliar a questão.
- E.** Observa-se as diferenças entre as cores e pede-se para que as pessoas esclareçam o motivo de escolha das referidas cores.
- F.** Depois de uma rodada de conversa, o mediador pergunta novamente qual deve ser a cor para aquela pergunta. Se continuar existindo diferenças, nova rodada de diálogo pode ser feita. Se não houver consenso, deve-se assumir a cor que tem mais presença no grupo, como um voto. Mas é importante que isso seja feito apenas depois da segunda ou terceira rodada de conversa. O exercício do grupo chegar a um entendimento sobre a cor é muito rico e precisa ser aproveitado.
- G.** O/a mediador/a ou o escriba faz o registro da cor e toma notas dos pontos mais importantes discutidos. Idealmente o mediador faz leitura dos pontos que anotou para o grupo e checa se concordam.
- H.** O/a mediador/a faz nova pergunta e inicia nova rodada que segue os mesmos passos.

- I. Quando completada todas as perguntas de um indicador, o grupo deve observar o resultado geral e definir qual a cor que expressa o desempenho total do indicador. Ou seja, deve responder à questão: qual a cor final que este indicador deve ter considerando nosso debate?
- J. A cor do indicador é registrada pelo mediador para ser levada à plenária.

7. O registro do trabalho pelo mediador:

O registro do trabalho é uma tarefa simples. Para cada uma das questões apresentadas o pequeno grupo irá conversar e decidir qual cor melhor expressa sua situação na escola (ver próximo item). O mediador e/ou o escriba deve registrar, para cada pergunta, qual foi a opinião do grupo. Ao mesmo tempo o roteiro traz um espaço para que comentários importantes sobre o debate sejam escritos. Isso ajudará muito a conversa em plenária.

8. O uso das cores:

São três cores que orientam o trabalho, com significados específicos:

VERDE: expressa que ações, atitudes e situações relacionadas com a questão estão bem consolidadas na escola / território, não sendo necessário melhorias.

AMARELO: expressa que existem algumas ações e situações presentes, mas ainda não são suficientes e precisam de alguma melhoria.

VERMELHO: expressa que nenhuma ação ou situação relacionada com a pergunta existe, tornando o cenário crítico e exigindo que a questão seja priorizada.

9. A plenária de consolidação de resultados:

A plenária tem como foco consolidar uma visão comum sobre o desempenho de cada dimensão. Para alcançar este resultado o procedimento a ser adotado envolve:

- A. O/a coordenador/a convida cada mediador/a a apresentar os resultados do grupo. Apresenta-se o que o grupo propôs como cor para cada pergunta e para o indicador como um todo. Chama-se a atenção para a importância de observar cada questão e não apenas o desempenho geral, pois isso qualifica muito o debate.
- B. Após apresentação de cada grupo debate-se qual deve ser o desempenho total de cada dimensão.
- C. O coordenador registra o resultado final, que será a base do Plano de Ação.

O PLANO DE AÇÃO

O Plano de Ação é uma resposta da escola sobre como lidar com os resultados gerados com a avaliação participativa de sua proposta de Educação Integral. Idealmente este plano pode ser feito com toda a comunidade, mas considera-se que isso pode ser de difícil viabilidade. Neste sentido, propõe-se que este plano seja uma tarefa a ser assumida pela coordenação do processo e, uma vez elaborado, seja publicado no mural da unidade e tenha aproveitamento para a revisão ou complementação do Projeto Político Pedagógico da organização.

O plano é uma ferramenta simples que envolve quatro campos de trabalho, além dos indicadores já trabalhados na avaliação. Basicamente deve-se responder às seguintes questões, considerando o resultado total de cada dimensão:

1. Quais os principais pontos críticos que precisam de atenção? Considere no máximo 3 pontos críticos.

2. Quais as propostas para melhorar a situação?
3. Quem será o responsável?
4. Que recursos demanda e como serão disponibilizados?
5. Qual o prazo para apresentar resultados da ação.

Estas perguntas podem ser sintetizadas em um quadro²⁷ que ajuda a organizar o trabalho, tal como o proposto a seguir:

Dimensão	Pontos críticos	Propostas	Responsáveis	Recursos Necessários	Prazo
1					
2					
3					
4					
5					
6					
7					
8					

²⁷ Quadro inspirado na proposta apresentada nos Indicadores da Qualidade da Educação Infantil Paulistana, Prefeitura Municipal de São Paulo 2016

É muito importante que as propostas sejam focadas e viáveis. É muito fácil planejar e não realizar. Assim é preferível propor menos e colocar as propostas em prática do que propor muito e não realizar. Neste sentido pode ser que se tenha apenas uma ação, uma atividade a fazer, mas que ela seja feita. Por isso sugerimos que – com o quadro todo pronto – o grupo que o elaborou faça uma análise global das propostas e se questione:

1. Será viável fazer tudo o que propomos?
2. Se não, o que então, de tudo o que está proposto, deve ser priorizado?

E assim priorize apenas o que for caber na mão do grupo!

Dimensões indicadores e perguntas

Dimensão 1: Sustentabilidade

Sustentabilidade é um conceito amplo e que pode ter múltiplos significados para Organizações da Sociedade Civil ou Organizações Sociais que atuam com Educação Integral em um determinado território. No fundo poderíamos ter um instrumento exclusivo para debater apenas a sustentabilidade, tão vasta podem ser suas categorias de análise. Entretanto a nossa opção é um caminho mais leve e enxuto, e por isso viável de ser aplicado na realidade cotidiana das organizações. Dispomos, como disposto a seguir, de três dimensões centrais para esta reflexão:

- A. A sustentabilidade política
- B. A sustentabilidade econômica
- C. A sustentabilidade da equipe

1.1 Sustentabilidade política

1.1.1 A organização propósito claro (missão, visão, foco) e compartilhado por aqueles que nela trabalham?

1.1.2 A organização tem um plano de médio ou longo prazo (3 a 5 anos) que orientam suas ações e é conhecido por aqueles que nela trabalham?

1.1.3 Os projetos, serviços, caminho estão respondem à atuais necessidades e aspirações do público atendido?

1.2 Sustentabilidade Financeira

1.2.1 A organização possui um plano de captação de recursos, sendo pró ativa nesta área e não apenas reagindo situações críticas ou eventuais oportunidades)?

1.2.2 A organização tem recursos financeiros assegurados para pagar suas despesas e custos para pelo menos os próximos 12 meses?

1.2.3 A organização tem ações de comunicação que apoiam a sua visibilidade de captação de recursos?

1.2.4 As fontes de recursos financeiros da organização são diversificadas?

1.2.5 Existem instâncias ativas de governança (como conselho) que zelum pela boa gestão dos recursos financeiros?

1.3 Sustentabilidade técnica

1.3.1 A equipe de trabalho da organização é suficiente para as demandas e projetos realizados?

1.3.2 A equipe tem qualidade técnica consistente, atenta para as demandas do público e conectada com as tendências de trabalho da área?

1.3.3 Existe um processo estruturado e constante orientado para a formação técnica da equipe?

1.3.4 A equipe está estável, sem passar por muitas mudanças e trocas de profissionais ao longo dos últimos dois anos?

Dimensão 2: Projeto Político Pedagógico (PPP)

O PPP é o documento que afirma a visão sobre educação da organização. Como documento, é produto, mas resultado de um processo de construção coletiva, que garante a efetividade do documento criado, o seu significado para aquela comunidade e sua legitimidade para orientar todas as práticas e deliberações da organização. A presente dimensão irá trabalhar os processos de avaliação ligados às formas como se dá a participação nos momentos de elaboração do Plano Político Pedagógico, o alinhamento com os conceitos de Educação Integral, como se dá a disponibilização desse instrumento para a comunidade, assim como seus mecanismos de intervenção e qual o funcionamento dos processos de revisão e atualização das normativas previstas no documento. A responsabilidade pela gestão dos recursos e instrumentos utilizados na educação, deve ser de toda a comunidade, então, mãos à obra.

2.1 Construção e apropriação

2.1.1 Existe um Projeto Político-Pedagógico para a organização construído e conhecido?

2.1.2 O Projeto Político-Pedagógico foi elaborado a partir de um diagnóstico que permita conhecer a realidade local?

2.1.3 O Projeto Político-Pedagógico foi elaborado com a participação da equipe?

2.1.4 O Projeto Político-Pedagógico tem como foco a garantia do desenvolvimento integral de todas e todos?

2.1.5 O Projeto Político-Pedagógico é disponibilizado de forma acessível como um documento de consulta para todos os membros da comunidade?

2.1.6 O Projeto Político-pedagógico é periodicamente revisto com a participação de todos?

Dimensão 3: Gestão Democrática

Na Educação Integral, a participação aparece como um passo para que os diversos sujeitos interajam e colaborem para um projeto de educação plural. Para que esse projeto se torne real, é necessário que todos deem opiniões, se envolvam e, efetivamente, participem da tomada de decisões. Sabendo que algumas das principais características da gestão democrática são o compartilhamento de decisões, a transparência no uso dos recursos e a preocupação com a qualidade da educação a ser ofertada, a presente dimensão irá trabalhar os processos de avaliação que congrega a participação dos diversos segmentos da comunidade e a representatividade de gênero e étnico racial nos processos decisórios da organização (**atenção:** *a composição dos representantes nas diferentes instâncias de gestão devem refletir a comunidade e representá-la no que se refere às questões de gênero e étnico racial*), a articulação com o território na perspectiva da necessidade de uma gestão colaborativa que garanta uma atuação conjunta.

3.1 Participação interna

3.1.1 A comunidade (técnicos, educadores, crianças e jovens, equipe gestora, equipe de apoio e responsáveis) participa dos processos de tomada de decisão de forma contínua na organização²⁸?

3.1.2 As informações sobre a gestão são compartilhadas internamente gerando transparência de informações?

3.2 Articulação com rede de escolas e outras organizações do território

3.2.1 As questões da comunidade são inseridas nas discussões feitas na organização²⁹?

3.2.1 A organização se articula com escolas, outras organizações e /ou

²⁸ Pergunta inspirada nos Indicadores de qualidade da Educação Infantil Paulistana Dimensão 4.3.2

²⁹ Extraído do questionário de autoavaliação da rede de Campinas in SORDI, 2017, Reinventando a avaliação como resistência, pag. 254

equipamentos públicos (OSCs, Postos de Saúde, Assistência Social) para lidar com as questões dos e das crianças e jovens que atende?

Dimensão 4: Práticas Pedagógicas

A presente dimensão tem com o foco refletir sobre as práticas pedagógicas da organização.

4.1 Didáticas

4.1.1 As questões do território em que a organização está inserida são considerados no seu planejamento e em suas práticas?

4.1.2 Existem projetos coletivos envolvendo educadores de distintas linguagens e/ou agentes da comunidade?

4.1.3 As experiências de aprendizagem oferecem múltiplas linguagens (verbal, imagética, audiovisual, programação de computadores, sonora, corporal, dramática, etc.)?

4.1.4 Para expressar suas aprendizagens as crianças e jovens as registram em múltiplas linguagens (verbal, imagética, audiovisual, programação de computadores, sonora, corporal, dramática, etc.)?

4.1.5 As educadoras e educadores estão abertos a experimentar novas ideias e propostas pedagógicas?

Dimensão 5: Identidade e diversidade de gênero e étnico racial

Saber lidar com as “diversidades” presentes no ambiente é um dos principais fatores para reconhecer identidades e enfrentar desigualdades, garantindo igualdade de condições para a participação e desenvolvimento. Consequentemente, a abordagem da diversidade e da pluralidade cultural permite mediar conflitos e reduzir relações de violência relacio-

nadas a questões de gênero, diversidade sexual, pertencimento racial, questões identitárias ou relacionadas a transtornos globais e deficiências físicas. Garantir que essas questões estejam presentes no plano da organização e demais instrumentos utilizados pela gestão é de fundamental importância para equacionar demandas que possam surgir ao decorrer do processo de formação.

5.1 Identidade e diversidade de gênero e étnico racial

5.1.1 As práticas educativas problematizam as questões de GÊNERO, buscando romper com toda forma de preconceito e sexismo?

5.2.2 As práticas educativas problematizam as questões de RAÇA, buscando romper com toda forma de preconceito e racismo?

5.2.3 Há espaços de diálogo e reflexão coletiva sobre manifestações de discriminação no cotidiano?

5.2.4 As diferentes perspectivas das múltiplas matrizes culturais dos povos brasileiros são consideradas nos processos de ensino-aprendizagem? (indígenas, afrodescendentes, europeias, mestiças, ribeirinhas, caboclas dentre outras)?

5.2 Inclusão

5.2.1. As crianças e jovens com necessidades especiais (deficiência ou superdotação) são reconhecidos/as e atendidos/as em suas especificidades?

5.2.2. As crianças e jovens com necessidades especiais (deficiência ou superdotação) estão integrados ao espaço da organização, participando das atividades cotidianas da organização?

5.2.3 Há estratégias específicas para a qualificação dos processos de aprendizagem As crianças e jovens com necessidades especiais?

5.2.4 Estas estratégias facilitam a participação destas crianças e jovens na organização e no território?

5.2.5 O espaço é adaptado com materiais didáticos e com acessibilidade para receber e atender crianças e jovens com algum tipo de deficiência e/ou necessidades especiais?

Dimensão 6: Tempo e espaço

Pensar processos educacionais, em grande parte das vezes é construir experiências que trabalhem com a diversidade do território e seus atores e com as múltiplas possibilidades de organizar os tempos de aprender. Nesta dimensão traremos algumas reflexões sobre a utilização dos espaços e tempos que compõem o ambiente educativo, quais os estímulos e as interações que são provocadas, como se dá a relação com os diversos atores da comunidade e como é construída a rede de proteção para garantir assistência para as crianças e adolescentes, além de trazer questões focadas nas experiências individuais de cada educando.

6.1 Tempo e espaço

6.1.1 Educadores e educadoras realizam atividades de aprendizagem visitando o bairro e a cidade para que as crianças e jovens pesquisem, conheçam e aprendam a usar espaços, ambientes e equipamentos públicos da região e do entorno?

6.1.2 A proposta da organização inclui pesquisas sobre as questões socioambientais do bairro e da cidade?

6.1.3 Educadores e educadoras relacionam o currículo com a vida cotidiana e a experiência das crianças e jovens no seu contexto? (por exemplo: educadoras/es desenvolvem atividades para pesquisar ou resolver problemas que percebem no entorno da escola?)

6.1.4. A organização tem parcerias com outras instituições (universidades, organizações da sociedade civil, empresas, fundações, associações e demais serviços públicos) para o desenvolvimento de ações conjuntas, formação de técnicos e educadoras, atividades pedagógicas, campanhas e outras ações no território³⁰?

6.1.5. A jornada de trabalho dos educadores e educadoras é organizada de modo a garantir as condições para a gestão democrática, a interdisciplinaridade, a personalização e contextualização do currículo?

³⁰ Pergunta extraída de Indicadores da Qualidade da Educação Fundamental Ação Educativa Dimensão 4.3.5.

Dimensão 7: Formação

Sabemos que a valorização da ação técnica é importante para garantir a qualidade do trabalho a ser desenvolvido na organização. A presente dimensão tem por objetivo colocar essa questão em debate.

- 7.1. Há momentos de formação específica para os educadores e educadoras incluídos em sua rotina de trabalho?
- 7.2. A formação pedagógica realizada na organização está conectada com as necessidades dos e das educadoras?
- 7.3. Os educadores e educadoras participam dos cursos externos de formação?
- 7.4. Na organização há tempo da prática profissional reservado para o adequado planejamento das atividades pedagógicas?
- 7.5. Há espaços adequados ao trabalho individual e coletivo dos profissionais, silenciosos e com mobiliário adequado aos adultos, para reuniões, estudos, momentos de formação, planejamento, registros e organização da documentação pedagógica³¹?
- 7.6. Existem momentos de avaliação do trabalho, onde reflexões sobre a prática são realizadas para gerar aprendizagens e novas orientações para o trabalho?

Dimensão 8: Clima Institucional

Criar ambientes educativos plurais e agradáveis, na maior parte das vezes se dá pela forma com as quais lidamos com os conflitos existente da comunidade, pensar formas de resolução dos conflitos que trabalhem formas criativas e democráticas são sempre um desafio no cotidiano. Nesta dimensão iremos trabalhar as formas como se dá a interação dos atores da comunidade, mediação dos conflitos e interação com os ambientes educativos disponíveis na organização.

³¹ Pergunta extraída de Indicadores da Educação Infantil Município de São Paulo Questão 8.4.1.

8.1. Condições Físicas e Materiais

8.1.1. Há espaços na organização adequados onde a comunidade possa interagir e as práticas pedagógicas da educação integral possam acontecer?

8.1.2. Os espaços da organização são bonitos, arejados, alegres, iluminados e confortáveis para o número de crianças e jovens atendidos?

8.1.3. A organização dispõe dos recursos pedagógicos necessários para a prática educativa?

8.1.4. Os equipamentos disponíveis na organização (mesa, cadeira, multimídia, lousa, anfiteatro, biblioteca, pátio, entre outros) estão em bom estado de conservação?

8.2. Relação e convivência com a comunidade

8.2.1. A organização promove espaços e discussões sobre as diferenças entre as pessoas, sejam elas raciais, sociais, físicas ou de opinião?

8.2.2. Os jovens que se identificam pertencentes à comunidade LGBT sentem-se acolhidos pela organização?

8.2.4. Os conflitos são mediados de forma dialogada em busca de soluções que satisfaçam os envolvidos e a comunidade?

8.2.5. A organização realiza atividades e oficinas com familiares e moradores do bairro sobre diversidade étnico-cultural, culturas juvenis e ident

Anexos 5 - As condições para o desenvolvimento da Educação Integral na escola e no território

A PROPOSTA DESTES INSTRUMENTOS:

A proposta deste instrumento é construir uma visão – de forma colaborativa – sobre as condições de desenvolvimento da Educação Integral na escola e no território. A inspiração deste instrumento está na construção denominada INDIQUE que contou com liderança da Ação Educativa, em coordenação com UNICEF, MEC e INEP, e com o envolvimento constante de um grupo técnico de profissionais da educação de distintas instituições.

As premissas deste instrumento obedecem, portanto, à mesma lógica. Devem ser aplicados de maneira participativa, com o envolvimento de diferentes atores da comunidade escolar, dentro da escola, num processo de debate orientado por um conjunto de perguntas que resultam em expressões de resultados sintetizadas em três cores: vermelho, amarelo e verde. A partir disso se estabelece uma compreensão da situação e se elabora um plano de trabalho. A forma de aplicar este instrumento será detalhada no item “Orientações de Aplicação”.

A preocupação em elaborar um instrumento viável, que poderia ser realmente aplicado no cotidiano das escolas, pautou esta produção. Neste sentido, optamos por trabalhar com um número restrito de indicadores e de perguntas. Sem dúvida existe espaço para novas dimensões ou questões, mas agregar novos elementos trazem o risco de gerar uma ferramenta que tenha restrições de ser utilizada pela comunidade escolar.

A matriz de indicadores que orienta esta ferramenta está apresentada no texto “Fundamentos básicos para a avaliação da política de Educação Integral” do Caderno Na Prática. Cabe ressaltar que esta é a segunda versão desta proposta e seu uso e debate, muito necessários, permitirão amadurecer esta proposta para qualificá-la como dispositivo de apoio na construção das políticas de Educação Integral.

REFERÊNCIAS UTILIZADAS NA ELABORAÇÃO DESTE INSTRUMENTO:

Para a construção deste instrumento revisitamos os seguintes materiais:

Ação Educativa, *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil*, 2009

Ação Educativa, *Indicadores da Qualidade na Educação Ensino Fundamental*, 2013

Ação Educativa, *Indicadores da Qualidade na Educação: Relações Raciais na Escola*, 2013

Prefeitura de São Paulo, *Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana*, 2016

Em respeito aos materiais consultados, sempre que uma pergunta apresentada no presente instrumento for literalmente igual a qualquer um dos materiais supracitados a ele será feita menção em nota de rodapé.

Todos as propostas de indicadores utilizadas podem ser encontradas na Internet. Os indicadores produzido pela Ação Educativa estão no link goo.gl/rFFrLk. Os indicadores da Educação Infantil elaborados pela PMSP estão disponíveis em portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/12617.pdf

ORIENTAÇÕES PARA APLICAÇÃO

Este instrumento é orientado por dois movimentos, sendo o primeiro uma autoavaliação e o segundo o desenho de um plano de ação. Estas etapas são aqui especificadas.

O elemento central deste processo é o interesse da comunidade escolar por conduzir esta discussão. Somente a partir do desejo e motivação desta comunidade é que será viável e útil este debate.

1. Organização da autoavaliação

Esta etapa exige as seguintes atividades:

- A. Defina o grupo de liderança que deve organizar e estimular o processo.
- B. Este grupo deve conhecer bem esta proposta, lendo este documento integralmente, bem como o texto “Função da avaliação em uma política de Educação Integral³²”.
- C. Articular com Secretaria de Educação, caso necessário, uma vez que este trabalho pode exigir dispensa de docentes de outras atividades.
- D. Defina uma data para a condução deste trabalho.
- E. Defina o local onde irá acontecer o encontro. Este deve ter espaço para reunir todo o grupo de convidados, bem como possibilidade de trabalho em pequenos grupos.
- F. Convide todos os que devem participar. Ver adiante item específico sobre a participação.
- G. Providencie os materiais necessários. Basicamente impressões das perguntas deste instrumento e fichas de cores verde, amarela e vermelha. A quantidade de fichas deve ser correspondente à quantidade de grupos.
- H. Definir como será o lanche e prepará-lo.
- I. Definir os papéis de cada um no grupo.

2. Quem participa

Este processo de autoavaliação pode ser conduzido de diversas maneiras no que se refere à participação.

O que deve ser decidido nesta etapa?

³² educacaointegral.org.br/na-pratica/wp-content/uploads/2017/08/caderno-1_conceitos-principios-e-estrategias-estruturantes_na-pratica-1.pdf

- Quem lidera o processo;
- Quem será convidado a participar;
- Qual a responsabilidade de cada um/a no processo da autoavaliação (quem sistematiza, quem organiza o espaço);
- As dimensões prioritárias para este momento da autoavaliação participativa e seu planejamento (por módulos ou temas prioritários);
- Como a unidade escolar irá funcionar no dia da autoavaliação;
- Como o resultado da autoavaliação será comunicado à comunidade escolar.

A primeira possibilidade, ainda que a mais desafiadora, é contar com a presença de toda a comunidade escolar, para discutir o instrumento na íntegra. Entretanto, não é imperativo que todos e todas estejam presentes. Sem dúvida quanto mais participação melhor, mas é preferível realizar o debate com algumas ausências do que não viabilizá-lo em função da indisponibilidade de alguns. Entende-se por comunidade escolar todos os seguintes atores:

- A.** Estudantes;
- B.** Docentes;
- C.** Gestão pedagógica;
- D.** Diretor e vice-diretor;
- E.** Servidores que trabalham na escola;
- F.** Equipe técnica da Secretaria de Educação;
- G.** Familiares dos alunos;
- H.** Convidados da comunidade que gerenciam equipamentos e similares e todos que tenham alguma atuação no território.

Uma outra possibilidade é que seja definido um grupo de liderança do processo, que estabelece critérios para definir quais são as dimensões prioritárias para serem discutidas, cria um cronograma e convida as

peças envolvidas com as temáticas em questão para a reunião de autoavaliação. Aqui a proposta é que aconteça, ao longo do tempo, avaliações temáticas e modulares, que respondam às necessidades da escola e da rede de forma gradativa e a partir das questões consideradas mais urgentes, as quais devem ser definidas pela escola.

Uma sugestão é trabalhar por blocos, sendo o Bloco 1 composto pelas categorias (a) Projeto Político Pedagógico; (b) Gestão Democrática e (c) Ambiente e Clima escolar e o Bloco 2 pelas categorias (d) Práticas pedagógicas; (e) Currículo e (f) Formação e Avaliação.

3. Material Necessário:

- Cópias dos roteiros de perguntas, pelo menos um para cada grupo.
- Cartões ou papéis nas cores verde, vermelha e amarela, um para cada pessoa que irá participar do trabalho. Para não tornar complicado esta produção de materiais, pode-se pintar alguns papéis sulfite com marcas nas cores que orientam este trabalho.
- Papel e caneta para registro.
- Espaço para receber o grupo que irá participar.
- A depender do tempo estimado para a atividade será necessário oferecer lanche e/ou um almoço para os participantes.
- Forma de registro do processo para documentação e para comunicação: registro fotográfico e registro escrito (se haverá um ambiente virtual para publicação, como um google drive, um padlet ou blog)

4. Disposição física do espaço

O lugar onde o trabalho será realizado deve ser capaz de abrigar todos os interessados na dinâmica e idealmente, permitir que o grupo se organize em círculo ou semicírculo, uma vez que isso ajuda muito o diálogo horizontal. Isso será importante na plenária.

Ao mesmo tempo serão realizados trabalhos em pequenos grupos e estes devem ter espaço para conversas tranquilas. Estes podem se espalhar pelo local de realização da tarefa (por exemplo, pela escola) e depois retornar ao local da reunião geral.

5. A dinâmica do trabalho:

Aqui sugere-se uma proposta de agenda para o dia todo, caso a proposta seja envolver toda a comunidade escolar e trabalhar o documento na íntegra. Se a opção for por discutir uma dimensão (ou mais) de forma específica a agenda precisa ser revisada.

Hora sugerida	Atividade	Objetivo	Responsável	Duração
09h00	Apresentação	Esclarecer a intenção da proposta do trabalho para todos, apresentar a dinâmica e a agenda do dia.	Coordenador	20'
09h20	Formação dos grupos e distribuição dos materiais	Organizar os grupos que farão a análise das perguntas. Cada grupo deve ter cerca de 6 pessoas idealmente.	Coordenador	20'
09h40	Debate em grupos	Debate das perguntas do instrumento	Mediador	50'
10h30	Lanche	Café, bolacha e conversa		30'
11h00	Debate em grupos	Continuação da análise dos indicadores	Mediador	90'
12h30	Almoço	Comida boa e papo animado		90'
14h00	Debate em grupo	Continuação da análise dos indicadores	Mediador	60'
15h00	Plenária de apresentação dos resultados	Apresentação dos resultados de cada grupo com debate.	Coordenador e mediadores	90'
16h30	Encerramento das atividades	Agradecimento e despedida	Coordenador	

6. A formação dos grupos:

O trabalho será feito em grupo, sendo que o tamanho sugerido é de aproximadamente 6 pessoas. Cada grupo deve ter idealmente um mediador e um responsável para ajudar no controle do tempo para discussão, que é quem irá fazer o registro e ajudar o grupo a avançar com a atividade. Para a formação do grupo não existe uma regra específica. Entretanto, sugere-se que estes grupos sejam formados com base na diversidade, ou seja, que cada grupo tenha representantes distintos como famílias, professores/as, gestores/as, representantes dos/as estudantes e de organizações do território.

As dicas essenciais para que o grupo trabalhe bem, e que podem ser indicadas na “Apresentação” da proposta de trabalho, conforme agenda mostrada acima, são:

O grupo deve:

- Seguir as perguntas do roteiro.
- Trabalhar uma pergunta de cada vez.
- Registrar as conclusões do grupo sobre cada pergunta.
- Criar espaço que permita a todos e todas falarem e expressarem sua opinião.
- Buscar construir um acordo, por meio do debate, sobre qual seria a cor (verde, amarela e vermelha, conforme apresentado adiante) que melhor expressa a opinião do grupo. Esta conversa é fundamental para qualificar a visão do grupo sobre o tema que está sendo tratado.

5. Os papéis no grupo

O trabalho envolve que pessoas possam assumir os seguintes papéis:

Coordenador/a geral do processo: responsável por apresentar a proposta, orientar o trabalho e coordenar a plenária onde os resultados dos pequenos grupos serão apresentados.

Mediadores/as e escribas de grupo: têm a responsabilidade fundamental de registrar o trabalho do pequeno grupo para ser apresentado em plenária. Caso o grupo ache necessário, o mediador pode dividir seu trabalho com um escriba, assim um fica focado na facilitação das discussões e o escriba no registro das mesmas. A tarefa principal do/a mediador/a é ajudar as pessoas a se manterem focadas na tarefa, sem desviar a atenção para outras conversas e análises. Os/as mediadores/as e escribas podem ser voluntários/as que se apresentam durante a reunião e neste caso o/a coordenador/a precisa explicar com cuidado o papel que irão assumir e o que devem fazer. Ou podem ser pessoas ligadas à escola ou território que são definidas previamente e se preparam para a tarefa com leitura destas instruções.

Participantes: é quem se envolve no processo expressando sua opinião e escutando as ideias dos outros. A abertura para a boa conversa é uma atitude que ajuda muito a alcançar um bom resultado com este trabalho.

6. Como trabalhar no pequeno grupo

O trabalho nos pequenos grupos envolve os seguintes passos:

- A. O/a mediador/a faz a leitura de uma pergunta
- B. Mediador/a checa se todos entenderam a pergunta e se necessário conversa para esclarecê-la. Este diálogo envolve todos para que compreendam claramente o que se quer com a questão.

- C. Os participantes levantam apenas um cartão com a cor que consideram mais apropriada para a demanda apresentada.
- D. Caso alguém considere que não tem informações suficientes para emitir um julgamento sobre a pergunta, simplesmente não deve levantar cartão de nenhuma cor e informar ao grupo que não se sente em condições de avaliar a questão.
- E. Observa-se as diferenças entre as cores e pede-se para que as pessoas esclareçam o motivo de escolha das referidas cores.
- F. Depois de uma rodada de conversa, o mediador pergunta novamente qual deve ser a cor para aquela pergunta. Se continuar existindo diferenças, nova rodada de diálogo pode ser feita. Se não houver consenso, deve-se assumir a cor que tem mais presença no grupo, como um voto. Mas é importante que isso seja feito apenas depois da segunda ou terceira rodada de conversa. O exercício do grupo chegar a um entendimento sobre a cor é muito rico e precisa ser aproveitado.
- G. O/a mediador/a ou o escriba faz o registro da cor e toma notas dos pontos mais importantes discutidos. Idealmente o mediador faz leitura dos pontos que anotou para o grupo e checa se concordam.
- H. O/a mediador/a faz nova pergunta e inicia nova rodada que segue os mesmos passos.
- I. Quando completada todas as perguntas de um indicador, o grupo deve observar o resultado geral e definir qual a cor que expressa o desempenho total do indicador. Ou seja, deve responder à questão: qual a cor final que este indicador deve ter considerando nosso debate?
- J. A cor do indicador é registrada pelo mediador para ser levada à plenária.

7. O registro do trabalho pelo mediador

O registro do trabalho é uma tarefa simples. Para cada uma das questões apresentadas o pequeno grupo irá conversar e decidir qual cor melhor expressa sua situação na escola (ver próximo item). O mediador e/ou o escriba deve registrar, para cada pergunta, qual foi a opinião do grupo. Ao mesmo tempo o roteiro traz um espaço para que comentários importantes sobre o debate sejam escritos. Isso ajudará muito a conversa em plenária.

8. O uso das cores

São três cores que orientam o trabalho, com significados específicos:

VERDE: expressa que ações, atitudes e situações relacionadas com a questão estão bem consolidadas na escola/território, não sendo necessárias melhorias.

AMARELO: expressa que existem algumas ações e situações presentes, mas ainda não são suficientes e precisam de alguma melhoria.

VERMELHO: expressa que nenhuma ação ou situação relacionada com a pergunta existe, tornando o cenário crítico e exigindo que a questão seja priorizada.

9. A plenária de consolidação de resultados

A plenária tem como foco consolidar uma visão comum sobre o desempenho de cada dimensão. Para alcançar este resultado o procedimento a ser adotado envolve:

- A. O/a coordenador/a convida cada mediador/a a apresentar os resultados do grupo. Apresenta-se o que o grupo propôs como

cor para cada pergunta e para o indicador como um todo. Chama-se a atenção para a importância de observar cada questão e não apenas o desempenho geral, pois isso qualifica muito o debate.

- B.** Após apresentação de cada grupo debate-se qual deve ser o desempenho total de cada dimensão.
- C.** O coordenador registra o resultado final, que será a base do Plano de Ação.

O PLANO DE AÇÃO

O Plano de Ação é uma resposta da escola sobre como lidará com os resultados gerados com a avaliação participativa. Idealmente este plano pode ser feito com toda a comunidade escolar, mas considera-se que isso pode ser de difícil viabilidade. Neste sentido, propõe-se que este plano seja uma tarefa a ser assumida pela coordenação pedagógica e direção da escola e que, uma vez elaborado, seja publicado no mural da unidade e tenha aproveitamento para a revisão ou complementação do Projeto Político Pedagógico da unidade escolar.

O plano é uma ferramenta simples que envolve quatro campos de trabalho, além dos indicadores já trabalhados na avaliação. Basicamente deve-se responder às seguintes questões, considerando o resultado total de cada dimensão:

- 1.** Quais os principais pontos críticos que precisam de atenção?
Considere, no máximo, 3 pontos críticos.
- 2.** Quais as propostas para melhorar a situação?
- 3.** Quem será o responsável?
- 4.** Que recursos demanda e como serão disponibilizados?
- 5.** Qual o prazo para apresentar resultados da ação.

Estas perguntas podem ser sintetizadas em um quadro³³ que ajuda a organizar o trabalho, tal como o proposto a seguir:

Dimensão	Pontos críticos	Propostas	Responsáveis	Recursos Necessários	Prazo
1					
2					
3					
4					
5					
6					
7					
8					

³³ Quadro inspirado na proposta apresentada nos Indicadores da Qualidade da Educação Infantil Paulistana, Prefeitura Municipal de São Paulo, 2016

Consideramos muito importante que as propostas sejam focadas e viáveis. É muito fácil planejar e não realizar. Assim, é preferível propor menos e colocar as propostas em prática do que propor muito e não realizar. Neste sentido pode ser que se tenha apenas uma ação, uma atividade a fazer, mas que ela seja feita. Por isso sugerimos que – com o quadro todo pronto – o grupo que o elaborou faça uma análise global das propostas e se questione:

1. Será viável fazer tudo o que propomos?
2. Se não, o que deve ser priorizado?

As dimensões, os indicadores e suas perguntas

BLOCO 1 - DIMENSÕES A, B e C

DIMENSÃO A: PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO (PPP)

O PPP é o documento que afirma a visão sobre educação da escola, como ela reconhece sua missão, qual sua identidade, seus valores. Como documento, é produto, mas resultado de um processo de construção coletiva, que garante a efetividade do documento criado, o seu significado para aquela comunidade escolar e sua legitimidade para orientar todas as práticas e deliberações da escola. A presente dimensão irá trabalhar os processos de avaliação ligados às formas como se dá a participação nos momentos de elaboração do Plano Político Pedagógico, o alinhamento com os conceitos de Educação Integral, como se dá a disponibilização desse instrumento para a comunidade escolar, assim como seus mecanismos de intervenção e qual o funcionamento dos processos de revisão e atualização das normativas previstas no documento. A responsabilidade pela gestão dos recursos e instrumentos utilizados na educação, deve ser de toda a comunidade escolar, então, mãos à obra.

1.1. Construção e apropriação

1.1.1. O Projeto Político-Pedagógico foi elaborado a partir de um diagnóstico que permita conhecer a realidade local?

1.1.2. O Projeto Político-Pedagógico foi elaborado com a participação

das professoras e professores, crianças, equipe gestora, equipe de apoio e responsáveis?

1.1.3. O Projeto Político-Pedagógico tem como foco a garantia do direito à aprendizagem e desenvolvimento a aprendizagem integral de todas e todos (tal como afirma a legislação educacional brasileira da Constituição Brasileira, da LBD e das Diretrizes Curriculares Nacionais e da Base Nacional Curricular Comum)?

1.1.4. O Projeto Político-Pedagógico é disponibilizado de forma acessível como um documento de consulta para todos os membros da comunidade escolar? (por exemplo: em local visível no mural da entrada da escola, na biblioteca, no site da escola etc.)

1.1.5. O projeto Político-pedagógico é periodicamente revisto com a participação de professoras e professores, crianças, equipe gestora, equipe de apoio e responsáveis?

DIMENSÃO B: GESTÃO DEMOCRÁTICA

Na Educação Integral, a participação aparece como um passo para que os diversos sujeitos interajam e colaborem para um projeto de educação plural. Para que esse projeto se torne real, é necessário que todos deem opiniões, se envolvam e, efetivamente, participem da tomada de decisões tanto na escola, como na vida comunitária que a congrega. Sabendo que algumas das principais características da gestão democrática são o compartilhamento de decisões, a transparência no uso dos recursos e a preocupação com a qualidade da educação a ser ofertada, a presente dimensão irá trabalhar os processos de avaliação que congrega a participação dos diversos segmentos da comunidade escolar e a representatividade de gênero e étnico racial nos processos decisórios da escola (**atenção:** *a composição dos representantes nas diferentes instâncias de gestão devem refletir a comunidade escolar e representá-la no que se refere às questões de gênero e étnico racial*), a articulação com o território na perspectiva da necessidade de uma gestão colaborativa que garanta uma atuação conjunta na formação das e dos estudantes.

1.2. Participação

1.2.1. A comunidade escolar (professoras e professores, crianças, equipe gestora, equipe de apoio e responsáveis, participa dos processos de tomada de decisão de forma contínua na escola³⁴?

1.2.2. A escola possui Conselho Escolar atuante, composto de forma paritária por todos os segmentos da comunidade escolar (professoras e professores, estudantes, equipe gestora, equipe de apoio e responsáveis)?³⁵

1.2.3. Os membros que compõem o conselho escolar, são eleitos e prestam contas periodicamente a comunidade escolar?

1.2.4. Há grêmio estudantil ou outra representação discente, coletivos ou outras formas de organização dos estudantes para participarem da tomada de decisões na escola e ajudarem os e as estudantes a se organizar?

1.3. Articulação com território

1.3.1. As questões da comunidade ou do Território Educativo da escola são inseridos nas discussões feitas na escola³⁶?

DIMENSÃO C: AMBIÊNCIA E CLIMA ESCOLAR

Quando se trata de planejar o ambiente educativo para a Educação Integral – e, de modo geral, para a garantia da qualidade da oferta educativa –, duas dimensões são consideradas: a infraestrutura, que se refere aos espaços físicos dentro e fora da escola, aos recursos e à circulação; e o clima, que trata das relações, dos conflitos e das atitudes. De modo geral, na Educação Integral, o ambiente manifesta a intenção de educação humanizada, potencializadora da criatividade, disponibilizando os recursos para exploração, promovendo a convivência enriquecedora das diferenças, a apropriação dos diversos lugares de aprender do território e a relação sustentável com os recursos do planeta.

³⁴ Pergunta inspirada nos Indicadores de qualidade da Educação Infantil Paulistana Dimensão 4.3.2

³⁵ Pergunta inspirada nos Indicadores da Qualidade na Educação: Relações Raciais na Escola Questão 6.1.2

³⁶ Extraído do questionário de autoavaliação da rede de Campinas in SORDI, 2017, Reinventando a avaliação como resistência, pag. 254

1.4. Condições Físicas e Materiais

1.4.1. Há espaços na escola adequados onde a comunidade escolar possa interagir e as práticas pedagógicas da EI possam acontecer?

1.4.2. Os espaços da escola são bonitos, arejados, alegres, iluminados e confortáveis para o número de estudantes da escola?

1.4.3. A escola dispõe dos recursos pedagógicos necessários para a prática docente?

1.4.4. Os equipamentos disponíveis na escola (mesa, cadeira, multimídia, lousa, anfiteatro, biblioteca, pátio, etc) estão em bom estado de conservação?

1.4.5. A escola conta com recursos financeiros suficientes para fazer a gestão da escola de forma autônoma?

1.5. Relação e convivência com a comunidade

1.5.1. A escola promove espaços e discussões sobre as diferenças entre as pessoas, sejam elas raciais, sociais, físicas ou de opinião?

1.5.2. Os e as estudantes que se identificam pertencentes à comunidade LGBT sentem-se acolhidos pela comunidade escolar? Ou a escola acolhe os e as estudantes que se identificam pertencentes à comunidade LGBT?

1.5.3. A escola deixa clara uma postura crítica em relação à “brincadeiras”, “piadas” e ofensas racistas, sexistas e homofóbicas?

1.5.4. Os conflitos são mediados de forma dialogada em busca de soluções que satisfaçam os envolvidos e a comunidade escolar?

1.5.5. A escola realiza atividades e oficinas com familiares e moradores do bairro sobre diversidade étnico-cultural, culturas juvenis e identidades emergentes?

BLOCO 2 - DIMENSÕES D, E e F

DIMENSÃO D: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

A presente dimensão tem com o foco refletir sobre as práticas cotidianas do ambiente escolar e pensar as ações multidisciplinares que transbordam as relações padronizadas de sala de aula com métodos expositivos, pensando e planejando o dia a dia do cotidiano escolar com práticas que permeiam o ambiente da escola na forma mais ampla e ao mesmo tempo em que foca as práticas em processos de aprendizagem singulares.

1.6. Didáticas

1.6.1. O ensino dos diferentes temas e dos diferentes componentes curriculares é oferecido em múltiplas linguagens (verbal, imagética, audiovisual, programação de computadores, sonora, corporal, dramatúrgica, etc.)?

1.6. 2. Para expressar suas aprendizagens os e as estudantes se registram em múltiplas linguagens (verbal, imagética, audiovisual, programação de computadores, sonora, corporal, dramatúrgica, etc.)?

1.6.3. O currículo da escola prevê a integração das diferentes componentes curriculares em benefício de competências gerais?

1.6.4. As questões do território em que a escola está inserida são considerados no planejamento e nas práticas da escola?

1.6.5. Existem projetos coletivos envolvendo professores de diferentes matérias e/ou agentes da comunidade?

1.6.6. Os e as estudantes são estimulados a participar de práticas de estudo e investigação onde os conhecimentos são experimentados em situações reais?

1.6.7. As professoras e professores estão abertos a experimentar novas ideias e propostas pedagógicas em sala de aula?

1.6.8. Os diferentes interesses, conhecimentos prévios, ritmos e formas de aprendizagem dos alunos e alunas são considerados e respeitados na escola?

1.6.9. Os estudantes têm oportunidade de escolher seus temas de pesquisa e estudo?

1.7. Identidade e diversidade de gênero e étnico racial

Saber lidar com as “diversidades” presentes no ambiente educativo é um dos principais fatores para reconhecer identidades e enfrentar desigualdades, garantindo igualdade de condições para a participação e desenvolvimento. Consequentemente, a abordagem da diversidade e da pluralidade cultural permite mediar conflitos e reduzir relações de violência relacionadas a questões de gênero, diversidade sexual, pertencimento racial, questões identitárias ou relacionadas a transtornos globais e deficiências físicas. Garantir que essas questões estejam presentes no projeto político pedagógico e demais instrumentos utilizados pela gestão escolar é de fundamental importância para equacionar demandas que possam surgir ao decorrer do processo de formação. Isto inclui abordar o ensino das componentes curriculares (disciplinas e áreas) evidenciando sua construção histórica e social não neutra e abstrata. Desse modo, nas interações e relações interpessoais na escola bem como no modo de ensino e de aprendizagem se deve praticar intencionalmente a construção de conhecimentos na escola como uma atividade que abarca diferentes identidades e narrativas e não afirma apenas a visão branca, masculina e eurocêntrica.

1.7.1 As práticas educativas problematizam as questões de gênero, buscando romper com toda forma de preconceito e sexismo?

1.7.2 As práticas educativas problematizam as questões de raça, buscando romper com toda forma de preconceito e racismo?

1.7.3 Há espaços de diálogo e reflexão coletiva sobre manifestações de discriminação no cotidiano escolar?

1.7.4. As diferentes perspectivas das múltiplas matrizes culturais dos povos brasileiros são consideradas nos processos de ensino e aprendizagem? (indígenas, afrodescendentes, europeias, mestiças, ribeirinhas, caboclas, dentre outras)?

1.8. Inclusão

1.8.1. Os e as estudantes com necessidades especiais (deficiência ou superdotação) são reconhecidos/as e atendidos/as em suas especificidades?

1.8.2. Os e as estudantes com necessidades especiais (deficiência ou

superdotação) estão integrados ao espaço escolar, participando das atividades cotidianas da escola?

1.8.3. Há estratégias específicas para a qualificação dos processos de aprendizagem dos estudantes com necessidades especiais?

1.8.4. Estas estratégias facilitam a participação desses estudantes na escola e no território?

1.8.5. O espaço escolar é adaptado com materiais didáticos e com acessibilidade para receber e atender estudantes com algum tipo de deficiência e/ou necessidades especiais?

1.9. Tempo e espaço

Pensar processos educacionais, em grande parte das vezes é construir experiências que trabalhem com a diversidade do território e seus atores e com as múltiplas possibilidades de organizar os tempos de aprender. Nesta dimensão traremos algumas reflexões sobre a utilização dos espaços e tempos que compõem o ambiente escolar, quais os estímulos e as interações que são provocadas, como se dá a relação com os diversos atores da comunidade escolar e como é construída a rede de proteção para garantir assistência para as crianças e adolescentes, além de trazer questões focadas nas experiências individuais de cada educando.

1.9.1. Professores e professoras realizam atividades de estudo visitando o bairro e a cidade para que os e as estudantes pesquisem, conheçam e aprendam a usar espaços, ambientes e equipamentos públicos da região e do entorno da escola?

1.9.2. O currículo da escola inclui pesquisas sobre as questões socioambientais do bairro e da cidade?

1.9.3. Os professores e professoras relacionam o currículo com a vida cotidiana e a experiência dos e das estudantes no seu contexto? (por exemplo: professores/as e estudantes desenvolvem atividades para pesquisar ou resolver problemas que percebem no entorno da escola?)

1.9.4. A escola tem parcerias com outras instituições (universidades, organizações da sociedade civil, empresas, fundações, associações e demais serviços públicos) para o desenvolvimento de ações conjuntas,

formação de professores e professoras, atividades pedagógicas, campanhas e outras ações no território³⁷?

1.9.5. A escola mantém relações permanentes com redes da assistência social, aparelhos da saúde, organizações de defesa dos direitos de crianças e adolescentes, defensoria pública, abrigos e etc. a fim de criar redes de proteção e garantia de direitos?

1.9.6 Os tempos da jornada escolar e das atividades didáticas - aulas, projetos, avaliações, eventos - permitem a plena implementação do currículo alinhado aos princípios da Educação Integral?

1.9.7 Os tempos escolares são organizados de forma a garantir a gestão democrática, a personalização, a interdisciplinaridade e a contextualização das práticas pedagógicas estimuladas pelo currículo?

1.9.8 A jornada de trabalho dos professores e professoras é organizada de modo a garantir as condições para a gestão democrática, a interdisciplinaridade, a personalização e contextualização do currículo?

DIMENSÃO E: CURRÍCULO

1.10. Princípios orientadores

1.10.1. O currículo da escola foi construído com base na matriz curricular da rede?

1.10.2. O currículo da escola está comprometido com os conteúdos e o desenvolvimento de competências previstos na BNCC?

1.10.3. Os temas e necessidades locais (do território) são explorados como oportunidades didáticas para o ensino das disciplinas (contextualização) ou desenvolvimento de projetos, roteiros e/ou trilhas de pesquisa?

³⁷ Pergunta extraída de Indicadores da Qualidade da Educação Fundamental Ação Educativa Dimensão 4.3.5

DIMENSÃO F: FORMAÇÃO E AVALIAÇÃO

Sabemos que a valorização do trabalho docente é uma gestão importante para garantir a qualidade do trabalho a ser desenvolvido na unidade escolar, assim como a formação continuada e a garantia de ambientes coletivos de formação interna, além de se pensar nas formas de avaliação presentes na escola, que possam estimular a aprendizagem e a co-responsabilidade de todas e todos na qualidade do ensino e da aprendizagem. A presente dimensão tem por objetivo colocar essas questões em debate a fim de trazer as melhores maneiras de equacionar problemas que na maior parte das vezes estão presentes no dia a dia do ambiente escolar.

1.11. Avaliação

1.11.1. A gestão escolar, junto com o corpo docente, discute e contextualiza os resultados das avaliações externas, a partir da realidade escolar e dos dados da autoavaliação institucional?

1.11.2. Existe um momento específico onde estes dados de contexto e da avaliação externa são discutidos com a comunidade escolar (professoras e professores, crianças, equipe gestora, equipe de apoio e responsáveis) para definição de um plano de ação?

1.11.3. Os estudantes conhecem os objetivos de aprendizagem e os critérios pelos quais são avaliados? A partir desses critérios os estudantes realizam autoavaliação e as compartilham com seus familiares ou responsáveis?

1.11.4. Os e as professoras utilizam diferentes formas de avaliar seus e suas estudantes? (autoavaliação inicial/final, roteiros de estudos, portfólios, apresentação de artigos, seminários e trabalhos científicos, valorização de outras linguagens)

1.11.5. A escola apresenta os resultados das avaliações para os familiares ou responsáveis em momentos específicos (reuniões coletivas, encontros individuais, entre outros), abrindo possibilidades para questionamentos e problematização dos resultados?

1.12. Formação docente

1.12.1. Há momentos de formação específica para a professores e coordenação pedagógica incluídos em sua rotina de trabalho?

1.12.2. As professoras e professores participam dos cursos de formação realizados pela SME, pela DRE, Universidades, organizações parceiras, entre outras?

1.12.3. Em sua escola, os professores têm condições de preparar adequadamente as aulas e pesquisar outros materiais didáticos e audiovisuais para uso em sala de aula?³⁸

1.12.4. Há espaços adequados ao trabalho individual e coletivo dos profissionais, separados dos espaços dos bebês e crianças, silenciosos e com mobiliário adequado aos adultos, para reuniões, estudos, momentos de formação, planejamento, registros e organização da documentação pedagógica?³⁹

1.12.5. A formação pedagógica realizada na escola está conectada com as necessidades dos e das professoras e dos e das estudantes?

³⁸ Pergunta extraída de Indicadores da Qualidade na Educação: Relações Raciais na Escola Questão 5.4.1.

³⁹ Pergunta extraída de Indicadores da Educação Infantil Município de São Paulo Questão 8.4.1.

Anexos 6 - Condições estruturantes

Instrumento de Observação

Este é um instrumento que apresenta de forma simples um conjunto de elementos fundamentais que devem ser observados para a o desenvolvimento e implementação de uma política de Educação Integral. Ele pode ser utilizado como leitura geral da equipe técnica das Secretarias de Educação, de algumas condições básicas que devem ser observadas na construção e implementação de uma política de Educação Integral.

O instrumento é de rápida aplicação e pode orientar um plano de ação para avançar para solucionar os principais desafios encontrados.

Importante mencionar que o foco deste roteiro são os elementos apresentados na parte de Avaliação da política de Educação Integral, presente na plataforma Educação Integral Na Prática (educacaointegral.org.br/na-pratica).

Procedimento:

- Reunião da equipe técnica e gestores da Secretaria de Educação, na qual as perguntas são respondidas pelo grupo.
- O instrumento tem um a primeira parte com 11 perguntas de verificação e uma segunda com uma orientação para um plano de ação.
- Para cada resposta uma sugestão de ação é apresentada, os resultados de cada pergunta irão compor o plano de ação.
- A escolha do que deve ser priorizado no plano de ação é responsabilidade do grupo, de acordo com as principais necessidades da rede.
- Estimativa de duração máxima deste encontro: 2h.
- Atenção porque as escalas das respostas de cada pergunta mudam.

A. Orientações curriculares

1. As orientações curriculares estão alinhadas às diretrizes nacionais?

Sim	Não	Não sabemos
Ação: Observar se as referências à educação integral estão alinhadas às diretrizes curriculares nacionais. Use o instrumento de avaliação das orientações curriculares como auxílio.	Ação: elaborar documentos que orientam as escolas para a adoção da política integral alinhados com as diretrizes nacionais	Ação: Verificar a informação.

2. As orientações curriculares fazem referência de alguma maneira à Educação Integral?

Sim	Não	Não sabemos
Ação: Observar se as referências à educação integral estão alinhadas com os princípios propostos pelo “Na Prática”. Use o instrumento de avaliação das orientações curriculares como auxílio.	Ação: elaborar documentos que orientam as escolas para a adoção da política integral alinhados com as propostas do “Na Prática”.	Ação: Verificar a informação.

B. Infraestrutura

3. O valor do investimento e custeio da política de Educação Integral está calculado?

Sim	Não	Não sabemos
Ação: Sugere-se revisar o valor com base nas orientações propostas pelo "Na Prática".	Ação: Calcular o valor considerando a política e as orientações do "Na Prática".	Ação: Verificar a informação.

4. Os mecanismos legais para disponibilização dos investimentos financeiros para a execução da política estão assegurados?

Sim	Não	Não sabemos
Ação: Ótimo! Não há nenhuma ação a ser realizada.	Ação: Buscar as alternativas legais existentes.	Ação: Verificar a informação.

5. Os gestores têm familiaridade com os conceitos de Educação Integral para o desenvolvimento e implementação de uma política? (Atenção porque aqui a escala de respostas mudou!)

A proposta aqui é captar a percepção de cada pessoa e do grupo sobre os conceitos de Educação Integral expressos nas afirmações abaixo. Sugere-se atribuir uma resposta (muito, parcial e pouca familiaridade) a cada uma das afirmações e em seguida atribuir uma resposta no quadro abaixo, de maneira geral.

- A.** *Conhecimento sobre os princípios de equidade, inclusão, contemporaneidade e sustentabilidade*
- B.** *Desenvolvimento dos e das estudantes em suas múltiplas dimensões e em competências gerais*
- C.** *Práticas de metodologia ativa para as múltiplas dimensões e competências gerais*
- D.** *Articulação entre escola e território, mapear e utilizar potenciais educativos do território.*

Muita familiaridade	Parcial	Pouca familiaridade
Ação: Ótimo! Vale a pena observar o alinhamento destes conhecimentos com as propostas do “Na Prática”.	Ação: Criar oportunidades de debate e formação deste grupo para que conheçam as propostas de uma educação integral alinhada ao “Na Prática”.	Ação: Criar oportunidades de debate e formação deste grupo para que conheçam as propostas de uma educação integral alinhada ao “Na Prática”.

6. A equipe técnica tem conhecimento sobre Educação Integral para o desenvolvimento e implementação de uma política? (Atenção porque aqui a escala de respostas mudou!)

Muito Conhecimento	Conhecimento Parcial	Pouco conhecimento
Ação: Ótimo! Vale a pena observar o alinhamento destes conhecimentos com as propostas do “Na Prática”. Ótimo! Vale a pena observar o alinhamento destes conhecimentos com as propostas do “Na Prática”.	Ação: Revisar os textos conceituais do “Na Prática” e buscar constantes oportunidades de formação.	Ação: Revisar os textos conceituais do “Na Prática” e buscar constantes oportunidades de formação.

7. Os docentes têm conhecimento sobre Educação Integral para o desenvolvimento e implementação de uma política? (Atenção porque aqui a escala de respostas mudou!)

Muito Conhecimento	Conhecimento Parcial	Pouco conhecimento
Ação: Ótimo! Vale a pena observar o alinhamento destes conhecimentos com as propostas do “Na Prática”.	Ação: Articular processos de formação que possam fortalecer os conhecimentos dos docentes.	Ação: Articular processos de formação que possam fortalecer os conhecimentos dos docentes.

8. Os gestores e técnicos de **equipamentos do território** têm conhecimento sobre Educação Integral para o desenvolvimento e implementação de uma política? (Atenção porque aqui a escala de respostas mudou!)

Muita familiaridade	Parcial	Pouca familiaridade
Ação: Ótimo! Vale a pena observar o alinhamento destes conhecimentos com as propostas do “Na Prática”.	Ação: Articular processos de formação que possam fortalecer os conhecimentos dos docentes.	Ação: Articular processos de formação que possam fortalecer os conhecimentos dos docentes.

C. Articulação

9. Existem parcerias articuladas entre as secretarias municipais alinhadas aos princípios da Educação Integral?

Muita familiaridade	Parcial	Pouca familiaridade
Ação: Ótimo! Vale a pena observar o alinhamento destes conhecimentos com as propostas do “Na Prática”.	Ação: Articular processos de formação que possam fortalecer os conhecimentos dos docentes.	Ação: Articular processos de formação que possam fortalecer os conhecimentos dos docentes.

10. Existem parcerias articuladas entre políticas e programas alinhadas aos princípios da Educação Integral?

Sim	Parcial	Não
Ação:	Ação:	Ação:

11. Existem parcerias articuladas entre organizações públicas e privadas alinhadas aos princípios da Educação Integral?

Sim	Parcial	Não
Ação: Fortalecer uma proposta de parceria focada nos princípios e práticas para a educação integral para organizações do território.	Ação: Ampliar as parcerias com organizações do território de maneira alinhada aos princípios da Educação Integral propostos pelo “Na prática”.	Ação: Estruturar um processo de articulação com as organizações do território de maneira alinhada aos princípios da Educação Integral propostos pelo “Na Prática”.

12. Existem parcerias articuladas nos âmbitos locais e regionais alinhadas aos princípios da Educação Integral?

Sim	Parcial	Não
Ação:	Ação:	Ação:

D. Formação e condições de trabalho

13. Existe um processo estruturado de formação continuada no município no qual conceitos e práticas de Educação Integral podem ser abordados?

Sim	Parcial	Não
Ação: Inserir ou fortalecer uma proposta focada nos princípios e práticas para a educação integral.	Ação: Observar as oportunidades nos espaços existentes nas quais as pautas de educação integral podem ser inseridas. Sugere-se também estruturar a formação continuada em todos os espaços que pode ocorrer	Ação: Estruturar um processo mínimo de formação continuada que permita o debate sobre a educação integral.

14. A formação continuada é avaliada pelos docentes?

Sim	Não	Não sabemos
Ação: Ótimo! Sugerimos que os dados desta avaliação sejam continuamente usados para sua melhoria.	Ação: Iniciar a avaliação considerando os instrumentos sugeridos pelo "Na Prática".	Ação: Verificar a informação.

E. Ativos do Território

15. Os equipamentos do territórios e organizações da sociedade civil são conhecidos e mapeados para sua participação em uma política de Educação Integral?

Sim	Não	Não sabemos
Ação: Observar os protocolos de parceria e as orientações de planejamento conjunto propostos pelo “Na Prática” para viabilizar a participação de todos na política de educação integral.	Ação: Elaborar um mapeamento dos equipamentos considerando as orientações do “Na prática”.	Ação: Verificar a informação.

SÍNTESE e PLANO DE AÇÃO

Considerando todas as respostas dadas, faça agora uma síntese que oriente as principais ações a serem realizadas. Para isso considere as seguintes perguntas:

1. Quais são as principais ações a serem realizadas?
2. O que iremos priorizar?
3. Quem serão os responsáveis?
4. Quem pode apoiar os responsáveis?
5. Quando as ações devem ser realizadas?

Anexos 7 - Avaliação das Orientações Curriculares

Natureza do instrumento

Este instrumento tem como objetivo gerar uma análise sobre as orientações curriculares para observar em que medida os princípios da Educação Integral estão nele presentes. Busca-se criar, por meio das perguntas aqui apresentadas, um espaço de discussão que permita à equipe técnica reconhecer em que medida as orientações curriculares estão adequadas para guiar a implementação de uma política de Educação Integral.

Procedimento

1. Reunião da equipe técnica durante a qual as perguntas são apresentadas e debatidas pelo grupo. Estima-se uma reunião de meio período (3 a 4 h).
2. As perguntas devem ser debatidas na sequência em que são apresentadas.
3. A intenção é que toda a equipe reflita sobre cada pergunta, num diálogo que constrói uma resposta que expresse o pensamento do grupo. Isso é muito mais importante do que cada um/uma simplesmente apresentar sua resposta a cada pergunta, de maneira individual.
4. Deve-se buscar um consenso ao redor das reflexões do grupo.
5. Idealmente as conclusões do grupo devem ser registradas para orientar novos passos para o desenvolvimento de uma política de Educação Integral.

PERGUNTAS DE INTRODUÇÃO

- A. O PME traz referências e orientações sobre política de Educação Integral?
- B. Quais são as orientações principais deste plano em relação à Educação Integral? Que conceitos estão presentes e o que eles significam?
- C. O município elaborou e divulgou um documento de “Orientações curriculares” à luz da Base Nacional Comum Curricular?

- D. Existe estratégia de implementação das orientações curriculares em curso ou planejadas?

[Caso a secretaria não tenha elaborado estas orientações (pergunta c), a sequência de perguntas não se aplica].

SOBRE A EDUCAÇÃO INTEGRAL NAS ORIENTAÇÕES CURRICULARES

1. As orientações curriculares fazem referência à Educação Integral? Que tipo de referência?
2. O que o grupo compreende sobre os principais conceitos da Educação Integral presentes nas orientações curriculares? Existe alinhamento na equipe com relação a estes conceitos?
3. A multidimensionalidade do sujeito pode ser reconhecida nas orientações curriculares (físico, emocional, social, intelectual, cultural)? De que forma?
4. Existem orientações sobre a exploração do território do entorno da escola como dispositivo pedagógico? Que tipo de atividades são valorizadas no uso do território?
5. Em que medida a ação no território expressa um trabalho interdisciplinar?
6. As orientações apoiam e estimulam claramente os docentes a desenvolverem projetos que articulam mais de um saber / componente? Quais são as principais formas por meio da qual isso é estimulado (projetos, roteiros, outros)?
7. Em que medida a experimentação de gestores, docentes e alunos é estimulada nas orientações curriculares?
8. Em que medida o atendimento individual, personalizado, é claramente endereçado nas orientações curriculares?

SÍNTESE & ENCAMINHAMENTOS

9. Quais são os principais pontos das orientações curriculares que fortalecem a proposta de Educação Integral no município?
10. Quais são os aspectos das orientações curriculares que precisam ser amadurecidos para favorecer o desenvolvimento de uma Educação Integral no município?
11. O que deve ser priorizado pela Secretaria de Educação para que a Educação Integral seja fortalecida nas orientações curriculares do município?
12. Quais atividades isso exige? Quem fará e quando?

