



LEVANTAMENTO SOBRE AVALIAÇÃO EM ORGANIZAÇÕES EDUCATIVAS

LEVANTAMENTO SOBRE AVALIAÇÃO EM ORGANIZAÇÕES EDUCATIVAS

São Paulo - Agosto de 2022

FICHA TÉCNICA

Responsável pelo texto

Elie Ghanem

Sistematização das informações

Douglas Ladislau dos Santos e Fernando Gomes de Oliveira Tavares

Equipe de Pesquisa-ação da Faculdade de Educação da USP

Douglas Ladislau dos Santos, Elie Ghanem, Fernando Gomes
de Oliveira Tavares e Michelle Romeiro Brito

SUMÁRIO

4

Introdução

8

1. Organizações educativas
participantes

9

2. Avaliações externas

26

3. Avaliações próprias

34

4. Observações quanto
aos resultados

40

Anexos

INTRODUÇÃO

Este levantamento faz parte das atividades de pesquisa do programa [Escolas2030](#) no Brasil, cujo objetivo geral em 2022 é produzir informações sobre como comunidades, redes e organizações educativas (escolares e não escolares) são impactadas, compreendem e produzem avaliações, visando a subsidiar o debate sobre políticas públicas no processo eleitoral brasileiro deste ano. É uma oportunidade de oferecer indicações para a criação ou aperfeiçoamento de ações de avaliação mais adequadas às realidades das práticas voltadas à educação integral e transformadora. As informações colhidas por este levantamento foram agrupadas e os resultados que serão divulgados não identificarão individualmente os respondentes ou organizações participantes.

Este texto faz uma análise preliminar dos dados sobre avaliações externas (Prova Brasil, ANA, sistemas estaduais e municipais de avaliação, PISA, Enem e Ideb)¹ e sobre avaliações próprias das organizações educativas. Sua versão preliminar foi compartilhada com um conjunto de pesquisadoras/es de universidades e órgãos especializados do Brasil, cujas críticas e sugestões foram consideradas na elaboração desta versão final².

¹ A expressão avaliações externas é empregada para esse conjunto de iniciativas, embora o Enem seja um exame seletivo e o Ideb seja um indicador, o qual considera o fluxo de estudantes além do aprendizado.

² Somos gratos à cuidadosa apreciação da versão preliminar, numa gentil colaboração de Ana Laura do Valle de Barros e Azevedo (UEMG-Universidade do Estado de Minas Gerais), Diana de Paula Pellegrini (Ceunir-Centro Universitário de Investigações em Inovação, Reforma e Mudança Educacional, Feusp), Helena Singer (Ashoka), Hermany Rosa Vieira (UFC-Universidade Federal do Ceará), Josafá da Cunha (UFPR-Universidade Federal do Paraná), José Francisco Soares (UFMG-Universidade Federal de Minas Gerais), Julia Rany Campos Uzun (CEHIR-Centro de Estudos em História Cultural das Religiões), Marcelo Zanotello (UFABC-Universidade Federal do ABC), Raul Cabral França (doutorando Unicamp-Universidade de Campinas), Sandra Unbehaum (Fundação Carlos Chagas), Tereza Perez (Comunidade Educativa Cedac), Valter de Almeida Costa (supervisor aposentado da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo) e Valuzia Maria Saraiva (Secretaria de Educação do Estado da Bahia-Instituto Anísio Teixeira). A responsabilidade pelo texto final, contudo, é inteiramente do autor.



Não se trata de um estudo estatístico, mas de uma amostragem não-probabilística, inclusive porque o universo considerado não tem limites nítidos. Procurou-se constituir um retrato de opiniões de profissionais que atuam em unidades de educação distintas da maioria das que compõem as redes de ensino.

Assim, este levantamento se destina a obter uma imagem de opiniões preponderantes sobre avaliação educacional em estabelecimentos que se empenham diferenciadamente em adequar as suas práticas às características e necessidades de estudantes e comunidades. Nem todas as unidades pesquisadas participam de todos os sistemas de avaliação externa e as respostas se referem a cada grupo envolvido com cada sistema.

A elaboração dos questionários contou com observações de pesquisadoras/es³ parceiras/os do programa Escolas2030. Tais instrumentos foram enviados a organizações educativas e secretarias de educação que já desenvolvem práticas inovadoras na perspectiva de uma educação integral e transformadora, com experiências em diferentes

³ Colaboraram com sugestões aos questionários e/ou indicação de escolas e secretarias de educação: Alex Sandro Gomes (UFPE-Universidade Federal de Pernambuco), Crystina Di Santo D'Andrea (professora aposentada de escola básica de Porto Alegre, RS), Helena Singer (Ashoka), José Francisco Soares (UFMG-Universidade Federal de Minas Gerais), Marcelo Zanotello (UFABC-Universidade Federal do ABC), Natácha Costa (mestranda USP-Universidade de São Paulo), Nilda Stecanela (UCS-Universidade de Caxias do Sul), Raul Cabral França (doutorando Unicamp-Universidade de Campinas), Valter de Almeida Costa (supervisor aposentado da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo) e Valúza Maria Saraiva (Secretaria de Educação do Estado da Bahia-Instituto Anísio Teixeira).

estágios, algumas recentes e outras com significativo acúmulo. Outras, ainda, manifestam interesse por essa perspectiva e estão se encaminhando para iniciar práticas com essa orientação. Situam-se em diversas partes do país e em realidades muito variadas.

Os dados aqui apresentados foram coletados no período de 25 de março a 1 de julho de 2022 por meio de dois questionários⁴, um dirigido a estabelecimentos educacionais e outro a secretarias de educação. Os convites para participar da pesquisa foram encaminhados inicialmente à rede de contatos do programa Escolas2030, constituída por pelo menos 700 pessoas, que trabalham em seis secretarias de educação e em 100 organizações educativas, escolares e não escolares.

Em seguida receberam convite as 1165 pessoas que se inscreveram no curso *Escolas2030 - Educação Integral e Transformadora - Extensão Universitária*, oferecido pela Faculdade de Educação da USP. Todas oriundas de redes e organizações educativas localizadas nas cinco grandes regiões do país. Por fim, o convite foi estendido a integrantes de grupos em redes sociais, como o da Conane (Conferência Nacional de Alternativas para uma Nova Educação) no Facebook.

A plataforma Kobo Toolbox⁵ foi utilizada para formatar os questionários e receber as respostas. Essa plataforma gera relatórios automaticamente.

Os questionários foram enviados a indivíduos. Mais de um poderia pertencer à mesma organização, mas essas pessoas deveriam devolver respondido um único questionário referente à sua organização.

⁴ O questionário destinado às organizações educativas está disponível em: [Escolas2030 Levantamento sobre Avaliação em Organizações Educativas questionário](#).

O questionário enviado às secretarias de educação está disponível em: [Escolas2030 Levantamento sobre Avaliação em Redes Escolares KoboToolbox](#).

⁵ A Kobo Toolbox é uma plataforma abrangente e gratuita destinada à coleta de dados, criada para apoiar os trabalhos técnicos e de pesquisa de organizações da sociedade civil. Informações sobre a iniciativa encontram-se em: [KoBo - the Nonprofit Behind KoBoToolbox](#).



As organizações educativas entregaram 74 respostas referentes a 73 organizações⁶ ([Anexo 1](#)) e as secretarias de educação preencheram 3. A dispersão das respostas das secretarias não possibilitou observar opiniões majoritárias e foram desconsideradas nesta análise.

As informações coletadas são apresentadas abaixo, em gráficos com números absolutos, que foram agrupados em proporções. Ao final, faz-se uma síntese dos resultados.

⁶ Duas pessoas responderam ao questionário referente a uma mesma escola. Contudo, essa duplicidade não altera as maiores proporções de opiniões registradas.

1. ORGANIZAÇÕES EDUCATIVAS PARTICIPANTES

Abrangendo 16 estados, das cinco grandes regiões do país, a maioria das organizações é da Região Sudeste, principalmente do estado de São Paulo (32), do estado do Rio de Janeiro (7) e de Minas Gerais (7) ([Anexo 2](#) e [Anexo 3](#)). São 67 de zona urbana e, entre as demais, uma é de Terra Indígena. A maioria também é pública (45 municipais, 15 estaduais e 4 federais). São 5 organizações não escolares e as outras atuam no ensino fundamental I (39), fundamental II (29), educação infantil (26), ensino médio (18), educação de pessoas adultas (13) e médio técnico (7). Cerca de metade (35) foi reconhecida por alguma rede de inovação integrante do programa Escolas2030 ([Anexo 4](#)).



2. AVALIAÇÕES EXTERNAS

Todas as 73 organizações participam ou participaram de avaliações externas, sendo 44 da Prova Brasil, 28 de algum sistema municipal de avaliação e 22 de algum sistema estadual. Também dos sistemas de avaliação federais, 20 chegaram a participar da ANA-Avaliação Nacional da Alfabetização e 17 tiveram estudantes participando do Enem - Exame Nacional do Ensino Médio. São 7 as que tiveram estudantes participando do PISA - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes ([Anexo 5](#)).

2.1 Prova Brasil

O questionário salientava que o Saeb - Sistema de Avaliação da Educação Básica⁷⁸ é composto por dois processos: a Aneb - Avaliação Nacional da Educação Básica e a Anresc - Avaliação Nacional do Rendimento Escolar. A Aneb é realizada por amostragem das redes de ensino, em cada unidade da federação e tem foco nas gestões dos sistemas educacionais. Por manter as mesmas características, a Aneb recebe o nome do Saeb em suas divulgações. A Anresc é mais extensa e detalhada e tem foco em cada unidade escolar. Recebe o nome de Prova Brasil.

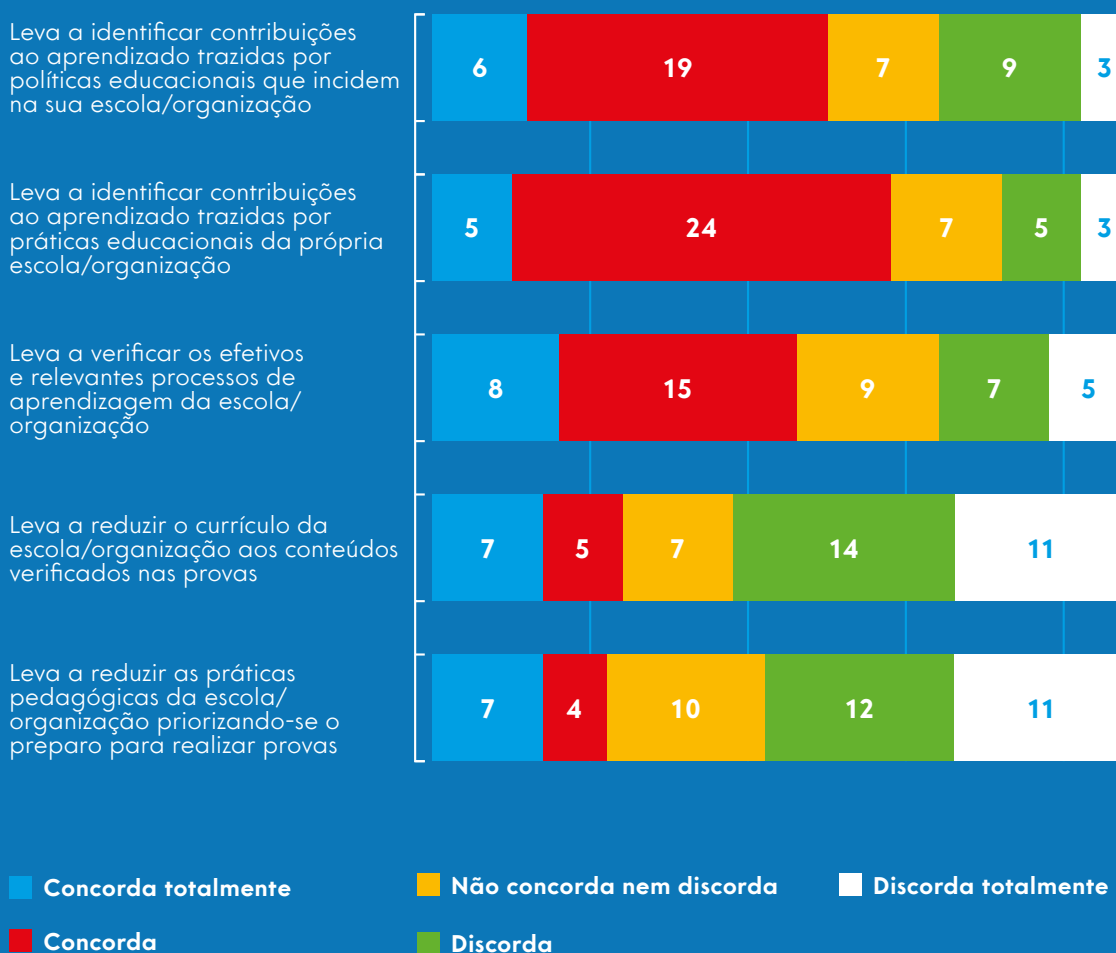
O questionário também destacava que a Prova Brasil é aplicada censitariamente aos alunos de 5º e 9º anos do ensino fundamental público, nas redes estaduais, municipais e

⁷ Segundo o Inep-Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, o Saeb é “realizado pelo Inep desde 1990 e tem como objetivo avaliar a qualidade, a equidade e a eficiência da educação básica brasileira. Além disso, gera dados e indicadores que subsidiam a elaboração e o monitoramento das políticas educacionais do País. Os resultados também são usados para calcular o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), que considera o desempenho dos alunos no Saeb e os dados de fluxo escolar do Censo Escolar, fornecendo indícios sobre a qualidade do ensino ofertado.” Disponível em: [Cartilha Saeb - 2021 — Inep](#). Acesso em: 23 ago. 2022.

⁸ Em 2021, iniciou-se aplicação amostral em creches e escolas de educação infantil. Como em algumas edições anteriores, houve aplicação amostral em escolas públicas e privadas no 2º ano do ensino fundamental; censitária em escolas públicas e amostral em escolas privadas no 5º e 9º ano do ensino fundamental; amostral em escolas públicas e privadas no 9º ano do ensino fundamental; censitária em escolas públicas e amostral em escolas privadas na 3ª e 4ª série do ensino médio. Disponível em: [Histórico — Inep](#). Acesso em: 23 ago. 2022.

federal, de área rural e urbana, em escolas que têm no mínimo 20 alunos na série avaliada. É aplicada a cada dois anos, com provas de Língua Portuguesa e Matemática, além de questionários socioeconômicos aos alunos participantes e à comunidade escolar. Oferece resultados por escola, município, unidade da federação e país, que são utilizados no cálculo do Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica).

Prova Brasil - Opiniões em números absolutos - 44 respostas



Das 44 respostas, a maior proporção crê que a Prova Brasil leva a identificar contribuições ao aprendizado trazidas por práticas educacionais da própria escola/organização ou por políticas educacionais que incidem nesta, levando também a verificar os seus efetivos e relevantes processos de aprendizagem. Também essa proporção discorda que tal avaliação leva a reduzir o currículo da escola/organização aos conteúdos verificados nas provas ou a reduzir as práticas pedagógicas desta, priorizando-se o preparo para realizar provas.

Cerca de três quartos creem que a Prova Brasil leva a identificar contribuições ao aprendizado trazidas por práticas educacionais da própria escola/organização, enquanto pouco menos de um quarto discorda.

Pouco mais da metade entende que essa prova leva a identificar contribuições ao aprendizado trazidas por políticas educacionais que incidem na sua escola/organização, e que a prova leva a verificar os efetivos e relevantes processos de aprendizagem da escola/organização. Cerca de um quarto afirma o contrário. Também pouco mais da metade discorda que essa avaliação leva a reduzir o currículo da escola/organização aos conteúdos verificados nas provas ou a reduzir as práticas pedagógicas da escola/organização priorizando-se o preparo para realizar provas; cerca de um quarto veem que o teste leva a essas reduções.

As respostas que mostram uma visão negativa da Prova Brasil foram minoritárias. O questionário incluía um item para respostas abertas (“Outros aspectos que queira salientar”). Algumas dessas apresentaram comentários críticos à prova que não se referem ao que os testes medem. Dizem respeito a aspectos que requerem providências tendo por base os resultados medidos pelos testes. Tais comentários foram:



“Não considera aspectos biopsicossociais e espirituais dos educandos, o que contradiz o currículo da escola/organização”.

- “Tem limitações para entender os cenários de aprendizagens do grande número de estudantes migrantes da escola”.
- “[Não contempla] os processos de ensino e aprendizagem da escola [que] enfatizam empatia, protagonismo, respeito, responsabilidade e autonomia”.
- “Não reflete a realidade do trabalho pedagógico da escola nem mede seus principais avanços”.
- “As avaliações externas e a matriz de referência da Secretaria de Educação delimitam as práticas pedagógicas, a escola não tem AUTONOMIA para desenvolver os trabalhos”.

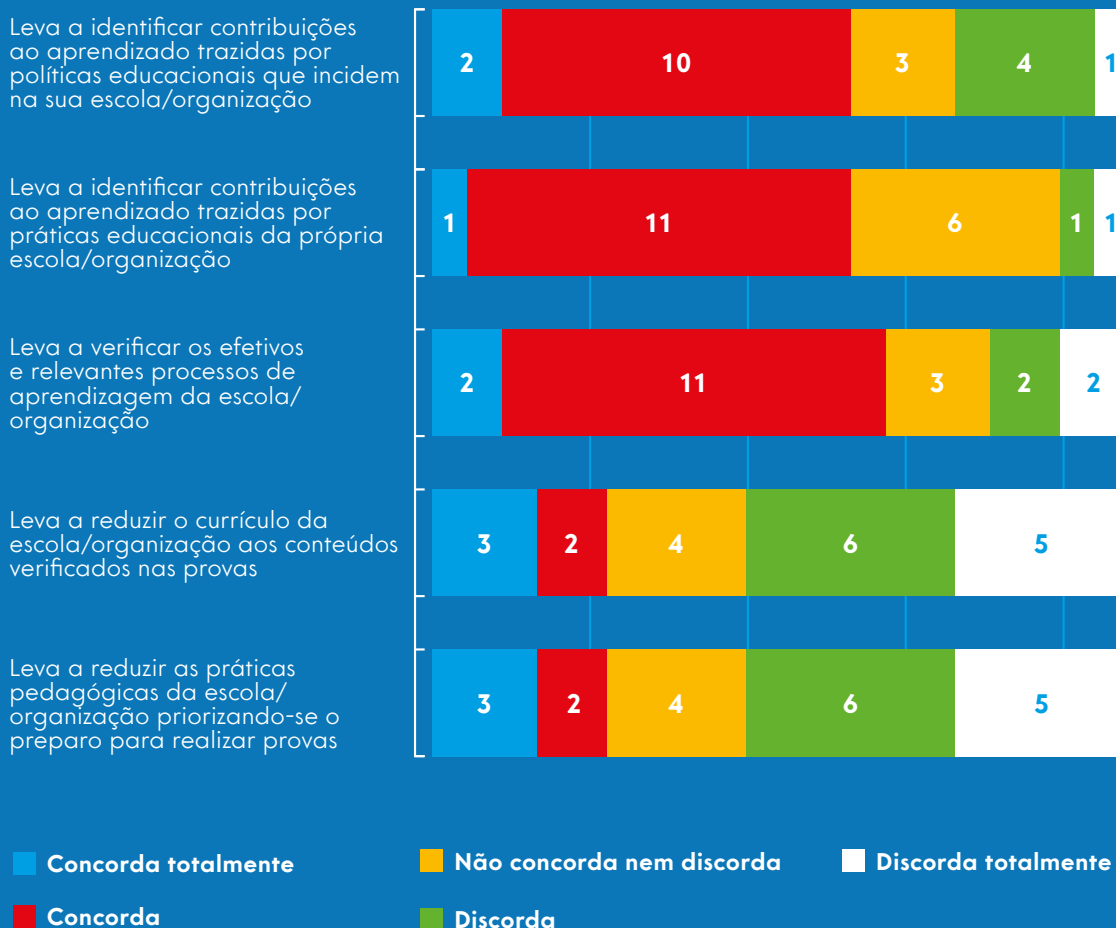
Outros comentários se referem diretamente ao escopo da Prova:

- “Só avalia o cognitivo, pune as escolas públicas e deixa de avaliar as secretarias de educação e as políticas públicas”.
- “Não inclui aspectos regionais”.
- “Não leva em consideração a Base Nacional Comum Curricular”.

2.2 ANA-Avaliação Nacional de Alfabetização

O questionário lembrou que, em 2013, iniciou-se a ANA - Avaliação Nacional de Alfabetização, anual e de caráter censitário.

ANA - Avaliação Nacional de Alfabetização - Opiniões em números absolutos - 20 respostas



Essa mesma proporção discorda que a ANA leva a reduzir o currículo da própria escola/organização aos conteúdos verificados nas provas, ou a reduzir as suas práticas pedagógicas priorizando-se o preparo para realizar provas.

Cerca de três quartos pensam que a ANA leva a verificar os efetivos e relevantes processos de aprendizagem da própria escola/organização, enquanto um quinto discorda.



Pouco mais da metade entende que essa avaliação leva a identificar contribuições ao aprendizado trazidas por políticas educacionais que incidem na própria escola/organização; um quarto assinala o contrário. Também pouco mais da metade aponta que tal avaliação leva a identificar contribuições ao aprendizado trazidas por práticas educacionais da própria escola/organização, pouco mais de um quarto mostra indiferença quanto à afirmação (não concorda nem discorda) e somente duas discordam.

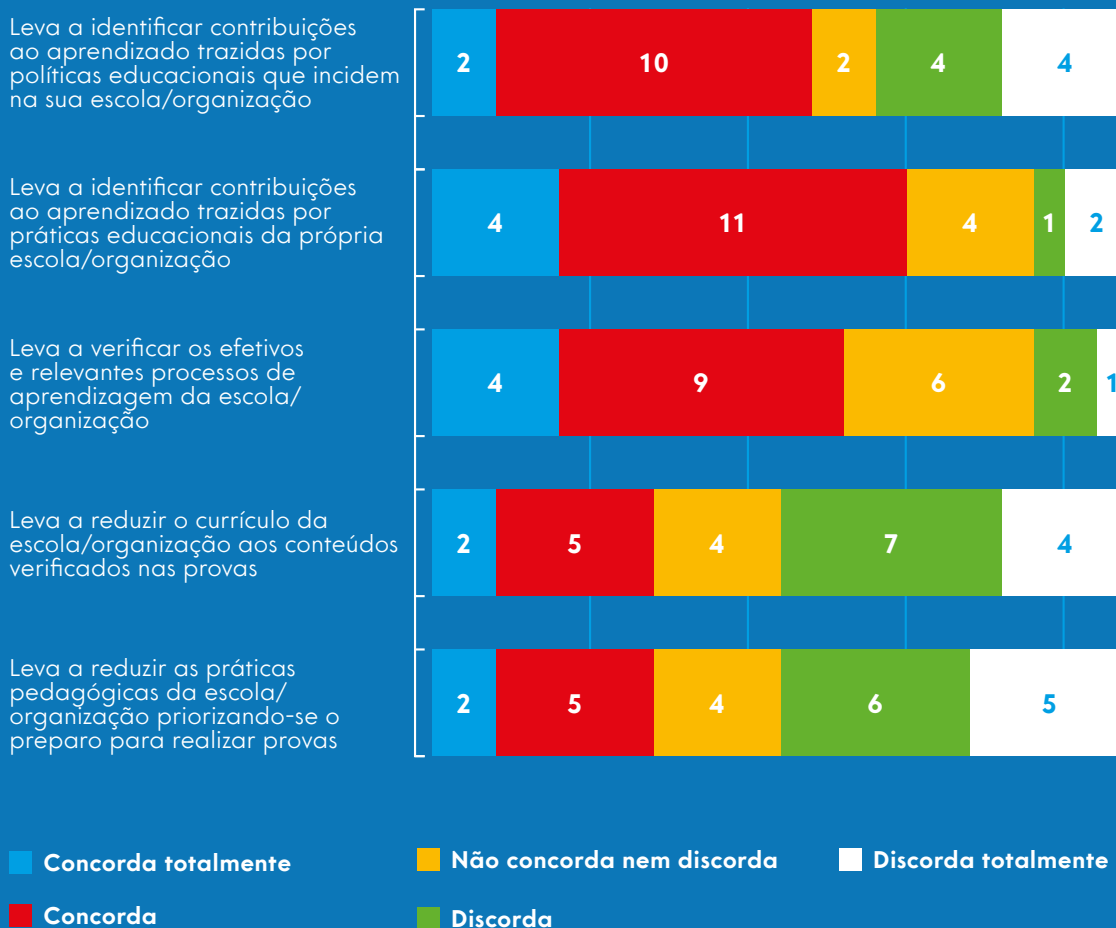
Pouco mais da metade discorda que a ANA leva a reduzir o currículo da própria escola/organização aos conteúdos verificados nas provas, ou a reduzir as práticas pedagógicas da própria escola/organização priorizando-se o preparo para realizar provas. Apenas um quarto concorda.

Uma resposta incluiu um comentário a essa prova: por avaliar processos de alfabetização, está mais alinhada à realidade da escola, não sendo muito diferente “dos conteúdos trabalhados pelas turmas”.

2.3 Sistema estadual de avaliação externa

Foram 22 respostas referentes a escolas/organizações educativas cujas/os estudantes participaram em um sistema estadual de avaliação externa (prova ou outro meio não concebido por integrantes da própria escola/organização). A maior proporção pensa que o sistema leva a identificar contribuições ao aprendizado trazidas por políticas educacionais que incidem na própria escola/organização e por práticas educacionais desta. Entende que leva a verificar os seus efetivos e relevantes processos de aprendizagem, discorda que o sistema leva a reduzir o seu currículo aos conteúdos verificados nas provas, ou a reduzir as práticas pedagógicas da própria escola/organização educativa priorizando-se o preparo para realizar provas.

Sistema estadual de avaliação externa - Opiniões em números absolutos - 22 respostas



Cerca de dois terços pensam que o sistema estadual de avaliação leva a identificar contribuições ao aprendizado trazidas por práticas educacionais da própria escola/organização, cerca de um quinto discorda.

Cerca de três quintos entendem que o sistema estadual leva a verificar os efetivos e relevantes processos de aprendizagem da própria escola/organização, cerca de um quinto discorda.

Pouco mais da metade acredita que tal sistema leva a identificar contribuições ao aprendizado trazidas por políticas educacionais que incidem na própria escola/organização, cerca de um quinto discorda.

Metade discorda que o sistema estadual leva a reduzir o currículo da própria escola/organização aos conteúdos verificados nas provas, ou que leva a reduzir as práticas pedagógicas da própria escola/organização educativa priorizando-se o preparo para realizar provas. Pouco mais de um quarto entende que leva a essas reduções.

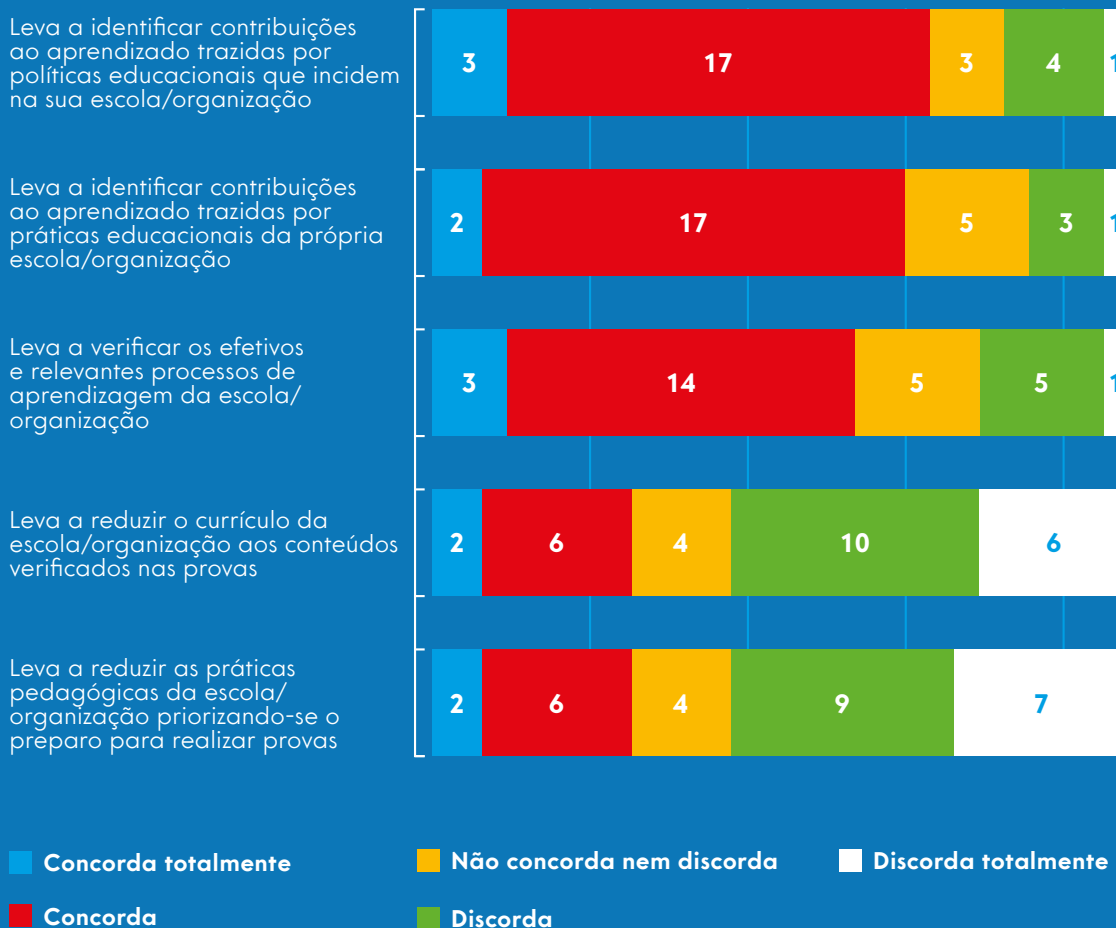
Uma resposta incluiu um comentário: “A pior redução do currículo, na opinião de nossos docentes, ocorreu com a lei do novo ensino médio”.



2.4 Sistema municipal de avaliação externa

Foram 28 respostas referentes a escolas/organizações educativas cujas/os estudantes participaram em um sistema municipal de avaliação externa (prova ou outro meio não concebido por integrantes da própria escola/organização). Na maior proporção das respostas, esse sistema leva a identificar contribuições ao aprendizado trazidas por políticas educacionais que incidem na própria escola/organização e por práticas educacionais desta. Leva também a verificar os efetivos e relevantes processos de aprendizagem da própria escola/organização. A maior proporção discorda que esse sistema leva a reduzir o currículo da própria escola/organização aos conteúdos verificados nas provas ou a reduzir as práticas pedagógicas da própria escola/organização priorizando-se o preparo para realizar provas.

Sistema municipal de avaliação externa - Opiniões em números absolutos - 28 respostas



Pouco menos de três quartos concordam que o sistema municipal de avaliação leva a identificar contribuições ao aprendizado trazidas por práticas educacionais da própria escola/organização, pouco mais de um sexto discorda.

Pouco mais de três quintos entendem que esse sistema leva a verificar os efetivos e relevantes processos de aprendizagem da própria escola/organização, pouco mais de um quinto discorda.

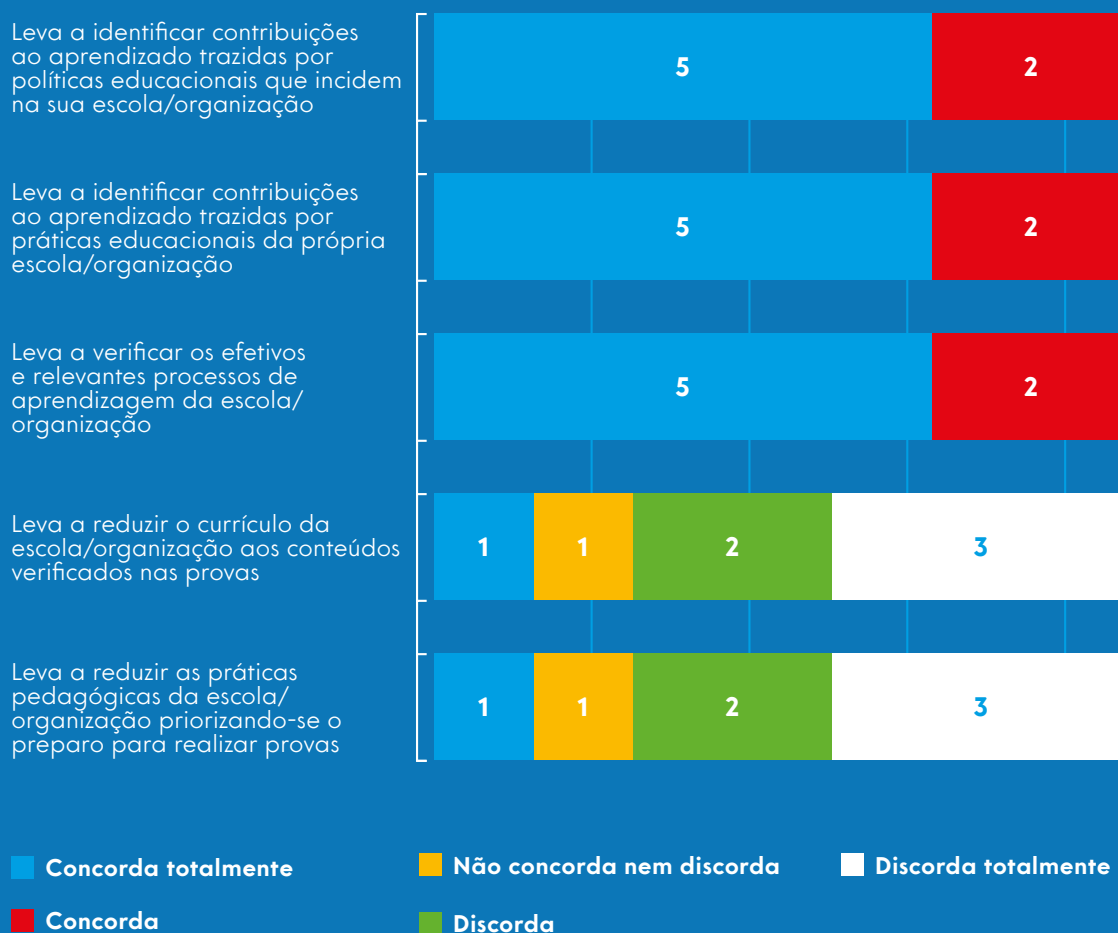
Pouco mais de três quintos discordam que a avaliação municipal leva a reduzir o currículo da própria escola/organização aos conteúdos verificados nas provas, ou que leva a reduzir as práticas pedagógicas da própria escola/organização priorizando-se o preparo para realizar provas. Pouco mais de um quarto entendem que sim.

Três quintos entendem que esse sistema leva a identificar contribuições ao aprendizado trazidas por políticas educacionais que incidem na própria escola/organização, pouco mais de um quinto discorda.

2.5 PISA

Somente 7 respostas foram de escolas/organizações educativas cujas/os estudantes participam ou participaram do PISA - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes. Um conjunto tão restrito de casos tem maior chance de não expressar a tendência predominante das opiniões a respeito no campo das organizações educativas em que se realizou este levantamento. A totalidade das respostas obtidas concorda que esse programa leva a identificar contribuições ao aprendizado trazidas por políticas educacionais que incidem na própria escola/organização e por práticas educacionais desta. Leva também a verificar os seus efetivos e relevantes processos de aprendizagem.

PISA - Opiniões em números absolutos - 7 respostas



A maior proporção discorda que o PISA leve a reduzir o currículo da própria escola/organização aos conteúdos verificados nas provas ou a reduzir as práticas pedagógicas da própria escola/organização priorizando-se o preparo para realizar provas.

A totalidade das respostas de escolas/organizações educativas cujas/os estudantes participam ou participaram do PISA concorda que esse programa leva a identificar



contribuições ao aprendizado trazidas por políticas educacionais que incidem na própria escola/organização.

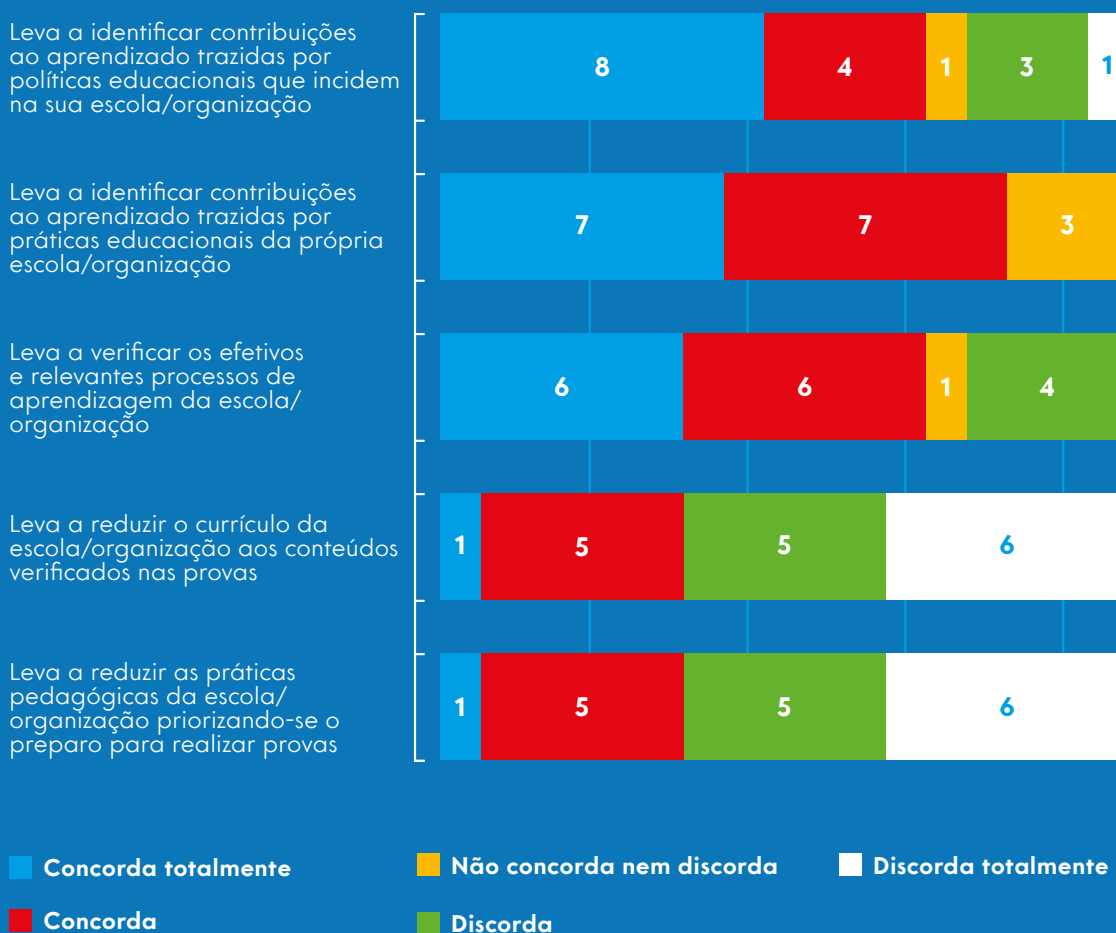
Todas também concordam que esse programa leva a identificar contribuições ao aprendizado trazidas por práticas educacionais da própria escola/organização, e a verificar os efetivos e relevantes processos de aprendizagem da própria escola/organização.

Cerca de dois terços discordam que o PISA leve a reduzir o currículo da própria escola/organização aos conteúdos verificados nas provas, ou a reduzir as práticas pedagógicas da própria escola/organização priorizando-se o preparo para realizar provas. Cerca de um quinto entende que sim.

2.6 Enem

Foram 17 respostas de escolas/organizações educativas cujas/os estudantes participam ou participaram do Enem - Exame Nacional do Ensino Médio. A maior parcela dos respondentes acredita que o exame leva a identificar contribuições ao aprendizado trazidas por políticas educacionais que incidem nessa escola/organização e trazidas por práticas educacionais desta.

Enem - Opiniões em números absolutos - 17 respostas



Essa maioria entende que o Enem leva a verificar os efetivos e relevantes processos de aprendizagem da própria escola/organização, discorda que o exame leva a reduzir o currículo desta aos conteúdos verificados nas provas, ou a reduzir as práticas pedagógicas da própria escola/organização priorizando-se o preparo para realizar provas.

Cerca de quatro quintos concordam que o exame leva a identificar contribuições ao

aprendizado trazidas por práticas educacionais da própria escola/organização, pouco mais de um quinto discorda. Pouco mais de quatro quintos entendem que o exame leva a verificar os efetivos e relevantes processos de aprendizagem da própria escola/organização. Também cerca de um quinto discorda.

Pouco menos de três quintos discordam que o Enem leva a reduzir o currículo da própria escola/organização aos conteúdos verificados nas provas, ou a reduzir as práticas pedagógicas da própria escola/organização priorizando-se o preparo para realizar provas. Cerca de dois quintos entendem que sim.

Pouco mais de três quartos acreditam que o exame leva a identificar contribuições ao aprendizado trazidas por políticas educacionais que incidem na sua escola/organização, cerca de um quarto discorda.

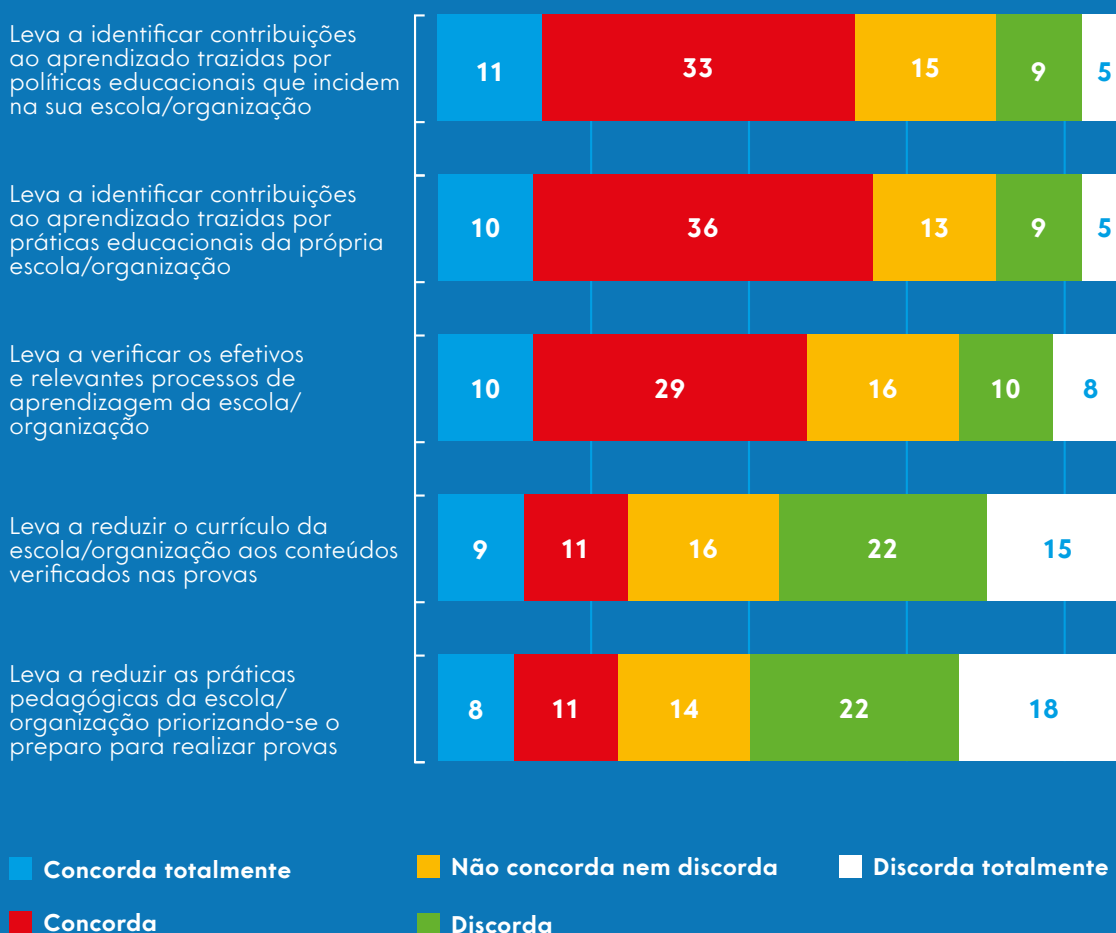
As respostas acrescentaram três comentários críticos, um dos quais aponta uma dificuldade de uso dos resultados para refletir sobre a atuação da unidade escolar em que se realiza o exame: “A maioria dos estudantes realiza o percurso de 9 anos em escolas de outras redes, municipais ou privadas, às vezes chegam à rede estadual ou federal para realizar os últimos anos, por esse motivo a prova externa não identifica contribuições trazidas pela estadual”. Os outros comentários se referem à confiabilidade do exame e aos tipos de educação praticada: “O Enem do atual governo não é mais confiável”; “A escola brasileira, no geral, resume-se em dois tipos: públicas (adestradoras das classes populares) e privadas (centros de treinamento para provas), nenhuma educa de verdade”.

2.7 Ideb

O questionário informou que o Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) foi criado em 2007, em uma escala de zero a dez. Sintetiza dois conceitos para a qualidade da educação: aprovação e média de desempenho dos estudantes em Língua Portuguesa e Matemática. O indicador é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e das médias de desempenho nas avaliações do Inep - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira: o Saeb e a Prova Brasil.

Das 73 respostas recebidas sobre os dados do Ideb [taxa de rendimento escolar (aprovação e evasão) e desempenho médio obtido nas provas aplicadas pelo Inep], a maior proporção concorda que esses dados levam a identificar contribuições ao aprendizado trazidas por políticas educacionais que incidem na própria escola/organização, ou por práticas educacionais desta.

Ideb - Opiniões em números absolutos - 73 respostas



Da mesma forma, a maior proporção entende que tais dados levam a verificar os efetivos e relevantes processos de aprendizagem da própria escola/organização. Discorda que levam a reduzir o currículo da própria escola/organização aos conteúdos verificados nas provas, ou a reduzir as práticas pedagógicas desta priorizando-se o preparo para realizar provas.

Pouco menos de três quintos concordam que os dados do Ideb levam a identificar contribuições ao aprendizado trazidas por políticas educacionais que incidem na própria escola/organização, cerca de um quinto discorda.

Pouco mais de três quintos concordam que esses dados levam a identificar contribuições ao aprendizado trazidas por práticas educacionais da própria escola/organização, também cerca de um quinto discorda.

Pouco mais da metade entende que os dados do Ideb levam a verificar os efetivos e relevantes processos de aprendizagem da própria escola/organização, pouco mais de um quarto discorda.

Também pouco mais da metade discorda que esses dados levam a reduzir o currículo da própria escola/organização aos conteúdos verificados nas provas, e a reduzir as práticas pedagógicas da própria escola/organização priorizando-se o preparo para realizar provas. Pouco mais de um quarto acredita que sim.

Os seguintes comentários foram acrescentados nas respostas:

“O Ideb, diferentemente do Idep [Índice de Desenvolvimento da Educação Paulistana], não consegue mensurar escolas que possuem muitas singularidades, tais como a educação de pessoas acolhidas pelo Estado nos CTAs [Centros Temporários de Acolhimento], mulheres trans, crianças migrantes etc.”

“O Ideb não considera aspectos relevantes nos processos educacionais, tais como: sócio familiares, afetivos, negligenciados, em vulnerabilidades das mais variadas, crianças com deficiências etc.”

“Nosso Ideb foi considerado em um momento difícil da escola, não respeitando nossas dificuldades”.

“Embora entendamos que o Ideb não é medidor da qualidade do nosso trabalho, não deixamos de nos preocupar quando há queda no índice, já que é o único que temos disponível. Não pautamos o nosso trabalho por ele, mas entendemos que há um impacto na nossa prática a cada vez que recebemos a nota”.

“A instituição estabelece seu processo formativo próprio, com política curricular própria, visando à formação integral (cidadã), o que inclui também a formação técnica (profissional). No conjunto, na somatória do processo educativo, nós conseguimos dar uma boa formação geral numa perspectiva de formação integral”.

“O governo faz o ranqueamento, mas não resolve os problemas com políticas públicas”.

“A avaliação entendida por nós compreende a criança em sua integralidade, isso reflete em mensurar de alguma forma o processo. De forma geral, essas avaliações externas excluem as diversidades e se aplicam por padrões que muitas das vezes são distantes dos contextos locais”.

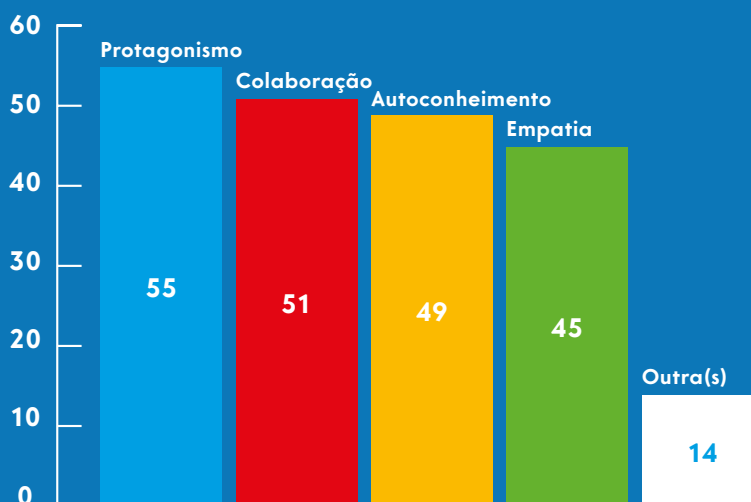
“Os indicadores do Ideb servem, de certa forma, para mensurar o aprendizado conteudista/escolástico de nossa metodologia”.

“Algumas vezes as provas são realizadas sem haver um engajamento maior do estudante, o que leva a erro na aferição do resultado”.

3. AVALIAÇÕES PRÓPRIAS

Todas as 73 respostas são também referentes a escolas e outras organizações educativas que fazem avaliações próprias (não externas) de uma ou mais das seguintes aprendizagens: protagonismo; colaboração; autoconhecimento; empatia; outra(s), fora os componentes curriculares da BNCC.

Avaliações próprias - Aprendizagens avaliadas

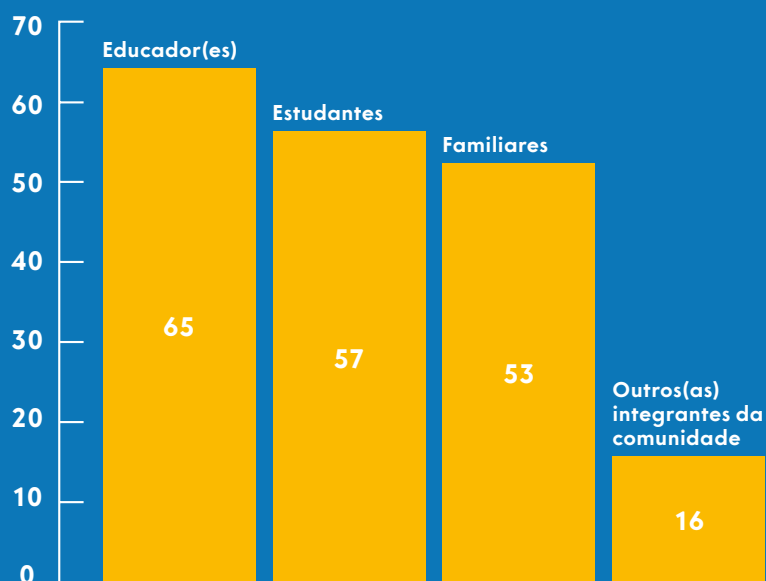


Foram apontadas como outras avaliações próprias: 1) avaliações diagnósticas bimestrais a fim de entender o processo de ensino e aprendizagem; 2) valores humanos; 3) desenvolver a ação da pesquisa; 4) projeto de vida; 5) habilidades para vida segundo a OMS [Organização Mundial de Saúde]; avaliações de acordo com os ODS [Objetivos de Desenvolvimento Sustentável] trabalhados nos programas da organização; 6)

Respeito, Autocuidado, Autonomia, Interação, Concentração, Comunicação, Afetividade, Organização, Planejamento, Autoavaliação, Consciência Crítica; 7) nossas formas de avaliações são portfólios, fichas de finalização, autoavaliação e relatórios dos educadores; 8) Projetos de vida; formação profissional; educação pelo trabalho; 9) essas avaliações já aconteceram em alguns projetos de ensino, pesquisa e extensão; 10) Autonomia, desafio...; 11) prova bimestral; 12) avaliações que consideram colaboração, criatividade, protagonismo, autoconhecimento, mas não é algo institucional, é uma prática isolada; 13) avaliações diagnósticas para mapear o processo de desenvolvimento e propor práticas pedagógicas diferenciadas para estudantes que se encontram em diferentes níveis de desenvolvimento dentro de um mesmo ano-série; avaliações formativas internas com vistas a acompanhar o desenvolvimento e vir propondo alterações nas intervenções dos pequenos grupos. Temos realizado essas propostas de acompanhamento e desenvolvendo pesquisas - os dados vêm subsidiando a formação inicial e continuada de professores; 14) as avaliações são em forma de "escuta" atenta e observação das crianças nas propostas pedagógicas e eventos planejados em conjunto com as crianças e as famílias. Consideramos avaliação as contribuições feitas pelas famílias, feitas pelas crianças, feitas pela comunidade escolar interna (atores envolvidos) e essa avaliação é constante e acontece de várias formas.

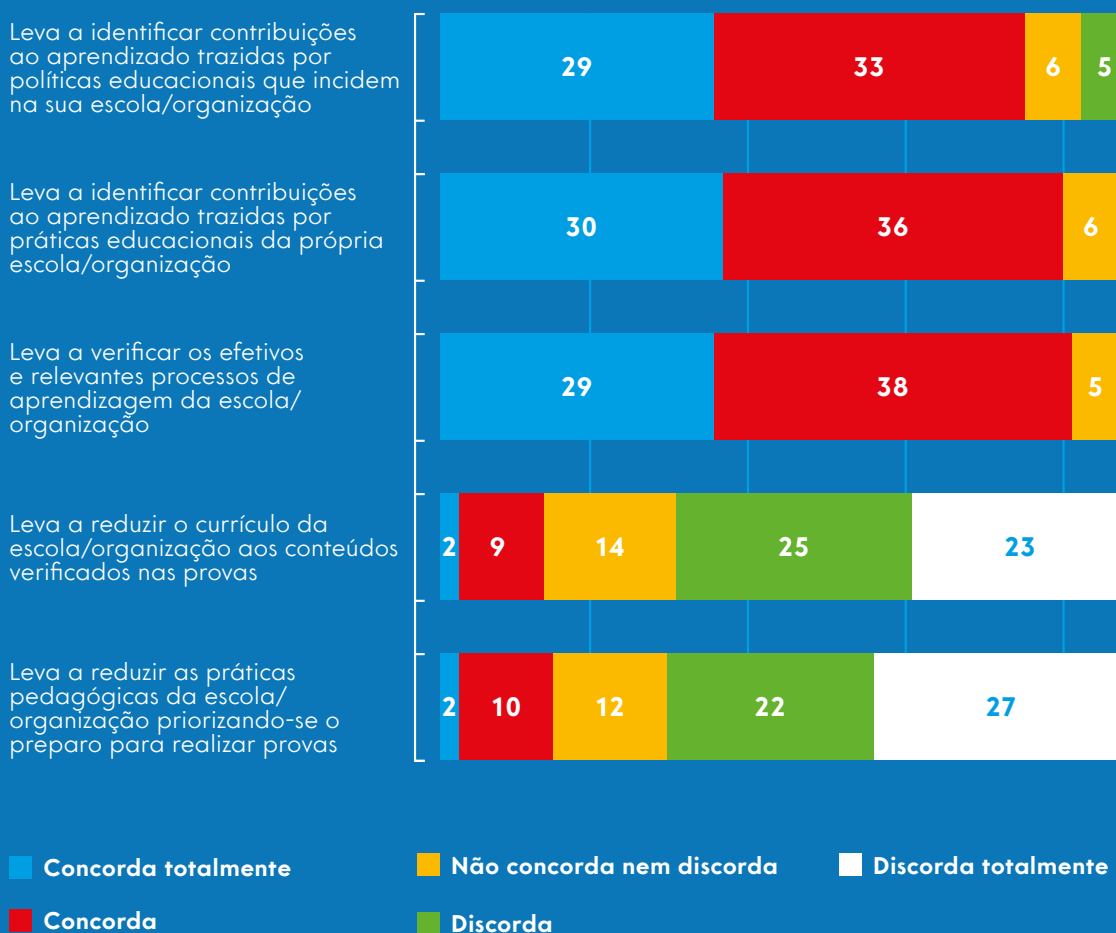
Respostas referentes a 65 escolas/organizações indicaram que os resultados das avaliações internas são compartilhados com educadoras/es e/ou com estudantes, familiares e outras/os integrantes da comunidade.

Organizações educativas participantes por categoria com a qual são compartilhados os resultados de avaliações próprias



A maior proporção das respostas concorda que as avaliações próprias que a escola/ organização faz levam a identificar contribuições ao aprendizado trazidas por políticas educacionais que incidem na própria escola/organização, ou trazidas por práticas educacionais desta. Também concorda que tais avaliações levam a verificar os efetivos e relevantes processos de aprendizagem da própria escola/organização e discorda que levam a reduzir o currículo desta aos conteúdos verificados nas provas, ou reduzir as práticas pedagógicas desta priorizando-se o preparo para realizar provas.

Avaliações próprias - Opiniões em números absolutos - 73 respostas



Pouco menos de quatro quintos concordam que as avaliações próprias que a escola/organização faz levam a identificar contribuições ao aprendizado trazidas por políticas educacionais que incidem na própria escola/organização, pouco menos de um décimo discorda.

Pouco mais de quatro quintos concordam que essas avaliações levam a identificar contribuições ao aprendizado trazidas por práticas educacionais da própria escola/

organização, e a verificar os efetivos e relevantes processos de aprendizagem da própria escola/organização. A discordância é praticamente nula.

Pouco menos de quatro quintos discordam que essas avaliações levam a reduzir o currículo da própria escola/organização aos conteúdos verificados nas provas, pouco menos de um quinto acredita que sim.

Pouco menos de três quartos discordam que tais avaliações levam a reduzir as práticas pedagógicas da própria escola/organização priorizando-se o preparo para realizar provas, pouco menos de um quinto pensam que sim.

Entre os comentários adicionados em algumas respostas, um foi crítico em relação à avaliação interna feita por sua escola: “A prova é aplicada, em sua maioria, no sentido de adestramento e/ou punição”. Os demais indicam avaliações que têm afinidade com algum trabalho na perspectiva de educação integral:

“As provas internas necessariamente levam em consideração os processos pedagógicos ao longo do tempo, comparando bimestre com bimestre, ano após ano, cruzando com os dados sobre acompanhamento da saúde e de assistência social”.

“A avaliação formativa utilizada em nossa instituição é um instrumento de avaliação que compõe a nota do estudante. Através da avaliação formativa, aspectos relacionados ao cotidiano do estudante e suas relações interpessoais são avaliados. Essa avaliação promove uma reflexão entre professor e aluno sobre o processo de ensino em que a empatia, o autoconhecimento, o protagonismo e a colaboração são destacados como princípios fundamentais na formação integral do estudante”.

“Esta avaliação é processual e em cada turma”.

“Não fazemos avaliações das competências transformadoras. As respostas acima se referem às avaliações dos conteúdos trabalhados com as turmas”.

“Trabalhamos com o processo formativo de avaliação, não executamos/aplicamos provas”.

“Participação social nas ações transformadas nos territórios de atuação de cada estudante”.

“Nosso currículo, embora tenhamos bastante autonomia para o desenvolvimento da política curricular, está contido em uma Rede de Educação Profissional, Científica e Tecnológica parte de uma rede”.

“Nossa escola se destaca na aprendizagem cognitiva, mas tem muito o que melhorar na aprendizagem de empatia, colaboração, autoconhecimento e outras. Reconhecer essas lacunas já é um começo”.

“O objetivo de nossas atividades é o desenvolvimento pessoal e educação socioemocional de nossos estudantes”.

“As avaliações internas - diagnósticas e formativas - vêm orientando a forma como propomos as metodologias de ensino, assim como a formação inicial e continuada de professores. Buscamos responder responsivamente ao tripé ensino-pesquisa-extensão. Quando estive à frente da coordenação dos anos iniciais, ao lado de outra colega, desenvolvemos estratégias de gestão baseada em evidências de diagnósticas e formativas, divulgadas no âmbito acadêmico, que contaram com documentos de referência para a etapa de implementação do Ensino Remoto Emergencial e agora de retorno ao presencial”.

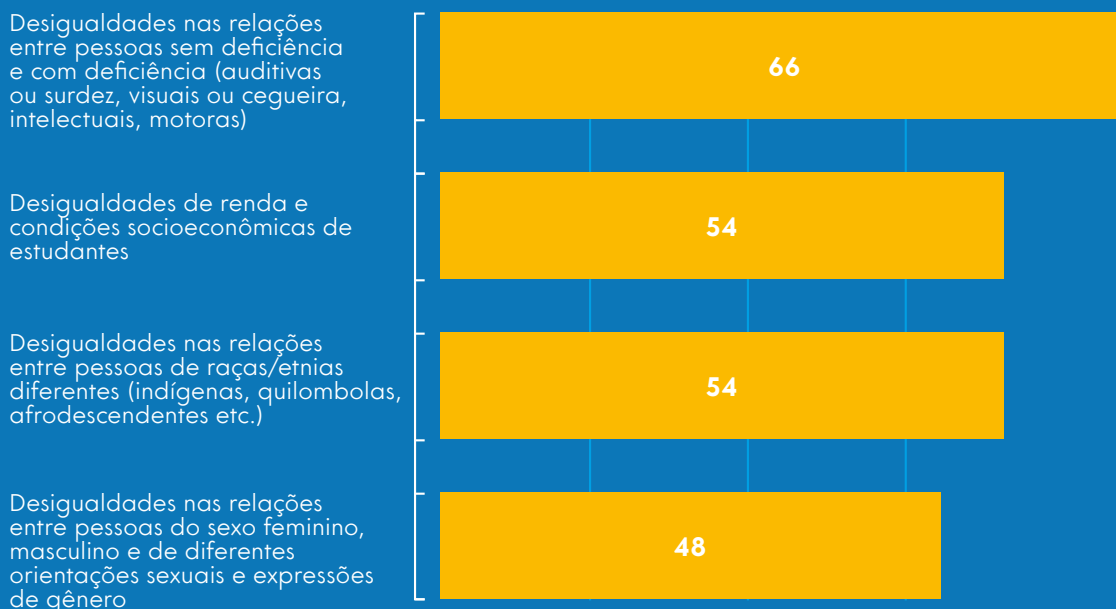


3.1 Desigualdades

A maior proporção de respondentes considera que a elaboração das avaliações internas da própria escola/organização educativa leva em conta desigualdades⁹ de renda e condições socioeconômicas de estudantes, desigualdades nas relações entre pessoas de raças/etnias diferentes (indígenas, quilombolas, afrodescendentes etc.), assim como desigualdades nas relações entre pessoas sem deficiência e com deficiência (auditivas ou surdez, visuais ou cegueira, intelectuais, motoras), entre pessoas do sexo feminino, masculino e de diferentes orientações sexuais e expressões de gênero.

⁹ Por abranger muitas facetas do tema, o questionário é longo. Por isso, optou-se por não explorar vários aspectos que merecem investigação, entre os quais estão as maneiras com que a elaboração das avaliações internas leva em conta desigualdades.

Avaliações próprias - Opiniões em números absolutos sobre desigualdades levadas em conta na elaboração das avaliações - 73 respostas



Cerca de quatro quintos consideram que a elaboração das avaliações internas da própria escola/organização educativa leva em conta desigualdades de renda e condições socioeconômicas de estudantes, desigualdades nas relações entre pessoas de raças/etnias diferentes (indígenas, quilombolas, afrodescendentes etc.), nas relações entre pessoas sem deficiência e com deficiência (auditivas ou surdez, visuais ou cegueira, intelectuais, motoras). Perto de três quintos pensam que as avaliações elaboradas internamente levam em conta desigualdades nas relações entre pessoas do sexo feminino, masculino e de diferentes orientações sexuais e expressões de gênero.

3.2 Pandemia

Tendo em vista o forte impacto da pandemia de Covid-19, quatro quintos (60 das 73 respostas) consideram que a elaboração das avaliações internas da própria escola leva em conta suficientemente a situação de pandemia.

4. OBSERVAÇÕES QUANTO AOS RESULTADOS

4.1 Avaliações externas

Era de se esperar a propensão a uma menor sintonia das escolas/organizações educativas com as avaliações externas, uma vez que são objeto de uma difundida crítica. Não somente no Brasil, o debate científico as problematiza, assim como o ambiente sindical do magistério e gestoras/es e técnicas/os governamentais as colocam em questão.

Mas a maior proporção de respondentes crê que a Prova Brasil, a ANA, o sistema estadual ou o sistema municipal de avaliação, o Enem e os dados do Ideb levam a identificar contribuições ao aprendizado trazidas por práticas educacionais da própria escola/organização ou por políticas educacionais que incidem nesta, levando também a verificar os seus efetivos e relevantes processos de aprendizagem. Essa mesma proporção discorda que tais avaliações levam a reduzir o currículo da escola/organização aos conteúdos verificados nas provas ou a reduzir as suas práticas pedagógicas, priorizando-se o preparo para realizar provas.

A totalidade das respostas de escolas/organizações educativas cujas/os estudantes participam ou participaram do PISA - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes é da mesma opinião quanto às contribuições desse programa e discorda que o PISA leva a reduzir o currículo aos conteúdos das provas ou a reduzir as práticas ao preparo para realizá-las.

Entre as pessoas dessas organizações educativas escolares e não escolares que se manifestaram, prepondera uma opinião positiva sobre as avaliações externas. Poder-se-ia crer que, sendo organizações voltadas a práticas inovadoras na perspectiva de uma educação integral e transformadora, apresentassem copiosas reservas e fossem menos otimistas, uma vez que tais avaliações são muito alheias a essa perspectiva. O fato de

serem ou pretenderem ser inovadoras talvez as afaste do estreitamento das práticas curriculares e pedagógicas em decorrência dos testes externos.

A Prova Brasil produz uma medida de um aprendizado específico. Importante, mas circunscrito. É raro associar esse resultado a políticas educacionais em um território, o que também requer um difícil esforço de análise. O questionário procurou verificar se as organizações educativas o fazem. Um número alto deu a entender que sim. Resta saber quais políticas as/os respondentes tinham em mente, o que o questionário não se propôs abranger.

Vale o mesmo para a relação entre aquela prova e as práticas educacionais. Trata-se de uma prova baseada apenas em testes de múltipla escolha, que não consideram processos cognitivos mais elevados ou complexos, atinentes a uma proposta de educação integral. Os seus resultados servem para uma necessária visão ampla, embora muito distante da escola e de pouca utilidade para iluminar práticas nessa proposta.

Possivelmente, a baixa visibilidade dessas características da avaliação externa não chega a provocar a inibição das práticas educacionais. É plausível pensar que tais práticas procurem mover-se para a melhoria dos índices, mas sem embaraçar significativamente as ações já em andamento.

A ênfase das respostas sobre a ANA é a mesma observada quanto à Prova Brasil. A ANA não consiste de questões abertas e, como as/os estudantes têm de escrever pequenos textos, é mais do que um instrumento de medida. Nesse sentido está mais próxima de uma ideia de educação integral. Mas as pessoas que responderam ao questionário não fizeram comentários assinalando essa diferença.

A visão positiva igualmente se exprimiu quanto às avaliações estaduais e municipais. São sistemas de avaliação algumas vezes articulados à concessão de incentivos (vantagens e bonificações). Nesses casos, a coleta e os dados são utilizados para hierarquizar e premiar. É provável que as/os respondentes estejam desalentadas/os quanto a essas políticas e percebam esse tipo de sistema somente como mais uma avaliação. Isso ensinaria algum

desconforto com a proliferação de avaliações, que não apareceu, mesmo havendo redes escolares que chegam a realizá-las três vezes em um único ano.

Quanto ao PISA, as/os respondentes foram praticamente unânimes em abraçar essa avaliação. O programa exhibe uma concepção mais aproximada a uma educação integral: sua definição de competência leitora é abrangente, inclui o uso do que foi lido e o gosto pela leitura. Mas isso dificilmente explicaria uma recepção tão favorável porque o PISA é mais conhecido pela classificação dos países e territórios e não por seu enfoque e suas dimensões conceituais.

Repetiu-se o predomínio de uma atitude reverente quando se opinou sobre o Enem. O que possibilita um estranhamento porque o Enem é um exame com caráter seletivo e, por isso, influencia fortemente o que se faz no ensino médio. Essa pressão impede que nas escolas se enfatizem aprendizados que podem ser mais relevantes para a multiplicidade de aspectos abarcados por uma educação integral.

O Ideb também foi objeto de uma farta acolhida. Esse indicador tem posição destacada de primazia nas políticas educacionais e muitas vezes se acredita que obter maior colocação em sua escala significa ter melhor educação. Os comentários das/os respondentes, embora apontem limitações no Ideb, não registram o fato de o indicador ser alheio às múltiplas e intensas desigualdades existentes no país. Notas e fluxo escolar estão postos de modo independente do tipo de sociedade e de pessoas que se pretenderia formar.

Contudo, embora minoritárias, são significativas as proporções de respostas que consideram as avaliações externas prejudiciais por levarem a reduções curriculares e de práticas pedagógicas: Prova Brasil, sistema estadual de avaliação e sistema municipal de avaliação, pouco mais de um quarto; ANA, um quarto; Ideb, pouco mais de um quinto; PISA e Enem, um sétimo ou pouco menos de um sétimo. Além disso, os comentários acrescentados às respostas contêm críticas às avaliações externas que não foram abordadas nas questões fechadas. Os comentários relativos às avaliações internas, por

sua vez, buscam qualificar tipos e princípios, inclusive o caráter formativo da avaliação, apontando aspectos em geral ausentes ou negligenciados nas avaliações externas.

As respostas resultantes deste levantamento induzem a considerar que os sistemas externos de avaliação estão nitidamente assimilados nas redes escolares e incorporados às rotinas das unidades educativas. Inclusive naquelas que se identificam com práticas inovadoras, as diferentes modalidades de avaliação externa não encontram resistências de grande monta, mesmo que pensamentos discordantes tenham figurado nos comentários registrados pelo levantamento.

4.2 Avaliações próprias

Entre as pessoas que responderam também predomina uma apreciação positiva das avaliações próprias de suas organizações educativas, as quais abarcam a aprendizagem de protagonismo, de colaboração, de autoconhecimento, de empatia e de outras diferentes dos componentes curriculares da BNCC. Há menção, por exemplo, ao uso de avaliação formativa, por meio da qual “aspectos relacionados ao cotidiano do estudante e suas relações interpessoais são avaliados. Essa avaliação promove uma reflexão entre professor e aluno sobre o processo de ensino em que a empatia, o autoconhecimento, o protagonismo e a colaboração são destacados”. A maioria das respostas julga, ainda, que a elaboração dessas avaliações observa desigualdades e respeita suficientemente a situação de pandemia.

A maior proporção maior das respostas – bem maior do que as proporções majoritárias referentes às avaliações externas – concorda que as avaliações próprias levam a identificar contribuições ao aprendizado trazidas por políticas educacionais que incidem na própria escola/organização, ou trazidas por suas práticas educacionais. Também concorda que tais avaliações levam a verificar os seus efetivos e relevantes processos de aprendizagem. A maioria discorda que levam a reduzir o currículo aos conteúdos verificados nas provas, ou a reduzir as práticas pedagógicas priorizando-se o preparo para realizá-las.

Essa maior proporção de respondentes considera que a elaboração das avaliações internas da própria escola/organização educativa leva em conta desigualdades de renda e condições socioeconômicas de estudantes, desigualdades nas relações entre pessoas de raças/etnias diferentes (indígenas, quilombolas, afrodescendentes etc.), assim como nas relações entre pessoas sem deficiência e com deficiência (auditivas ou surdez, visuais ou cegueira, intelectuais, motoras), entre pessoas do sexo feminino, masculino e de diferentes orientações sexuais e expressões de gênero.

A ocorrência dessas avaliações próprias sugere a existência de um projeto educativo de significativa referência às características locais. Se as práticas confirmam as opiniões emitidas, pode-se entender que nessas escolas/organizações educativas há disposição de conhecer sua realidade para além de detectar aprendizados, recorrendo à coleta de informações empíricas.

4.3 Indicações gerais

Este levantamento envolveu pessoas em escolas/organizações educativas identificadas com uma perspectiva de educação transformadora e integral. Essa pode ser uma das razões para a maioria das que participaram não considerar as avaliações externas como limitadoras, determinantes ou prejudiciais às suas práticas inovadoras.

Essas pessoas atuam baseadas em concepções de trabalho formativo para o qual é preciso exercer um grau maior de autonomia. Podem buscar subsídios nos resultados dessas avaliações para melhorarem suas práticas e ao mesmo tempo ressaltar que o objetivo da formação não é obter altas marcas nesses sistemas externos. As médias obtidas nesses testes são tomadas como consequência do processo formativo desenvolvido, não sendo tais instrumentos de avaliação vistos como determinantes do processo.

Já os registros deste levantamento indicando aspectos negativos das avaliações externas, em menor proporção nas respostas, expressam uma percepção mais intensa de incompatibilidade entre o que as unidades educativas propõem enquanto ideais

formativos e essas avaliações. Tal percepção alerta para a necessidade de fomentar práticas inovadoras tanto quanto instrumentos avaliativos desenvolvidos de forma colaborativa com as unidades educacionais, em vez de meramente exógenos e mesmo impostos como meio de regulação a partir de cima.

As respostas a este levantamento, especialmente os comentários feitos nas respostas abertas, revelam a necessidade de indicadores que expressem o clima escolar, o desenvolvimento integral das/os educandas/os, como também as condições geradas pelo poder público para a melhoria da educação. Sobressai a insuficiência de um indicador único de qualidade educacional.

O Ideb é restrito à combinação de fluxo escolar com o aprendizado de leitura e matemática. Não tem como abarcar importantes aspectos para a tomada de consciência e o trabalho intencional, tais como as disparidades de aprendizagem entre pessoas brancas, pretas e indígenas, as oportunidades em função do nível socioeconômico, o nível de escolaridade dos pais ou o peso da distorção idade/ano.

Pelos resultados deste levantamento, as avaliações internas fornecem subsídios diversificados. Por serem elaboradas pelas próprias unidades educacionais, tendem a ser mais compatíveis com as suas propostas pedagógicas e com as peculiaridades dos grupos de estudantes, mesmo que ainda seja preciso investigar de que maneira tais avaliações levam em conta as múltiplas desigualdades. Assim como é necessário saber quais avaliações permitem identificar políticas e práticas educacionais que contribuem com o aprendizado.

Mas não se descarta que as iniciativas próprias de cada escola/organização educativa podem também suprir os órgãos oficiais de controle com informações sobre processos e resultados, indo além de responder exclusivamente a avaliações padronizadas.

ANEXO 1

Organizações educativas participantes do levantamento

Centro Juvenil de Ciência e Cultura de Salvador (Salvador, BA)

Centro Juvenil de Ciência e Cultura Senhor do Bonfim (Senhor do Bonfim, BA)

Centro Municipal de Educação Infantil Jorge Francisco Martins (Seropédica, RJ)

Complexo Educacional Poaense Professor José Antônio Bortolozzo (Poá, SP)

Colégio de Aplicação João XXIII - Universidade Federal de Juiz de Fora (Juiz de Fora, MG)

Digital House (Osasco, SP)

Escola de Educação Básica Presidente Médici (Joinville, SC)

Escolas de Referência em Ensino Médio Nestor Gomes de Moura

(Jaboatão dos Guararapes, PE)

Escola Baniwa Eeno Hiepole (São Gabriel da Cachoeira, AM)

Escola da Prefeitura de Guarulhos Professor Edson Nunes Malecka (Guarulhos, SP)

Escola de Ensino Médio Júlia Catunda (Santa Quitéria, CE)

Escola Estadual Fernando Corrêa (Três Lagoas, MS)

Escola Estadual Louis Braille - PEI-Programa ensino Integral (Guarulhos, SP)

Escola Estadual Maria Bernadete Amgarten Peres (Indaiatuba, SP)

Escola Estadual Pedro Casemiro Leite (Cotia, SP)

Escola Estadual Professora Maisa Theodoro da Silva - PEI-Programa ensino Integral
(São Sebastião, SP)

Escola Estadual República da Nicarágua (São Paulo, SP)

Escola Estadual Supervisor Paulo Idevar Ferrarezi (Carapicuíba, SP)

Escola Municipal Adroaldo Fernandes Moraes (Barreiras, BA)

Escola Municipal André Urani (Rio de Janeiro, RJ)

Escola Municipal Anísio Teixeira (Pinhais, PR)

Escola Municipal Anne Frank (Belo Horizonte, MG)

Escola Municipal Antonio Coelho Ramalho (Ibiúna, SP)

Escola Municipal de Educação Básica Escritor Júlio Atlas (São Bernardo do Campo, SP)

Escola Municipal de Educação Infantil Gabriel Prestes (São Paulo, SP)

Escola Municipal de Educação Infantil Vila da Mata (Venda Nova do Imigrante, ES)

Escola Municipal de Educação Infantil Zélia Gattai (São Paulo, SP)

Escola Municipal de Ensino Fundamental Desembargador Amorim Lima (São Paulo, SP)

Escola Municipal de Ensino Fundamental Doutor Fábio da Silva Prado (São Paulo, SP)

Escola Municipal de Ensino Fundamental Infante Dom Henrique (São Paulo, SP)

Escola Municipal de Ensino Fundamental Professor Antônio Duarte de Almeida (São Paulo, SP)

Escola Municipal de Ensino Fundamental Vianna Moog (São Paulo, SP)

Escola Municipal Doutor Aristófanes Bezerra de Castro (Manaus, AM)

Escola Municipal Edivaldo Boaventura (Lauro de Freitas, BA)

Escola Municipal Geraldo da Cunha Rodrigues (Resende, RJ)

Escola Municipal Indígena Eugênio de Souza (Nioaque, MS)

Escola Municipal Luis Eduardo Cumin (Almirante Tamandaré, PR)

Escola Municipal Polo de Educação Integrada (Belo Horizonte, MG)

Escola Municipal Professor Daniel Alvarenga (Belo Horizonte, MG)

Escola Municipal Professor Didio Augusto (União da Vitória, PR)

Escola Municipal Professor Paulo Freire (Belo Horizonte, MG)

Escola Municipal Professor Waldir Garcia (Manaus, AM)

Escola Municipal Professora Acliméa de Oliveira Nascimento (Teresópolis, RJ)

Escola Municipal Professora Angela Antonia Misga de Oliveira (Almirante Tamandaré, PR)

Escola Municipal Professora Maria das Graças Andrade Vasconcelos (Manaus, AM)

Escola Municipal Vereador Vicente Kochany (Almirante Tamandaré, PR)

Escola Municipal Vila da Felicidade (Manaus, AM)

Escola Nossa Senhora do Carmo (Bananeiras, PB)

Escola Pluricultural Odé Kayodê (Goiás, GO)

Escola Sebastião Leite da Silva (Ilhabela, SP)

Escola Sesc de Ensino Médio (Rio de Janeiro, RJ)

Escola Estadual Professora Leonina Alves Coneglian (Lençóis Paulista, SP)

Escola de Tempo Integral Professor Irany Toledo de Moraes (Itapevi, SP)

Fundação Gol de Letra (São Paulo, SP)

Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de São Paulo - Câmpus São Roque (São Roque, SP)

Instituto Federal do Espírito Santo- IFES (Nova Venécia, ES)

Instituto Federal do Paraná (Jacarezinho, PR)

Movimento Catamisto (Recife, PE)

ONG Restaurando Caráter (Cambuquira, MG)

OSC Crescer para o Futuro (Ilha Comprida, SP)

Redes de Desenvolvimento da Maré (Rio de Janeiro, RJ)

Secretaria Municipal de Educação de São Caetano do Sul (São Caetano do Sul, SP)

Serviço de Tecnologia Alternativa (Glória do Goitá, PE)

Unidade Escolar Doutor Luiz Rogério de Souza (Barra, BA)

Wish School (São Paulo, SP)

ANEXO 2

Organizações educativas participantes por estado e município

Estado	Município	Organizações
Amazonas	Manaus	4
	São Gabriel da Cachoeira	1
Bahia	Barra	1
	Barreiras	1
	Crisópolis	1
	Salvador	1
	Senhor do Bonfim	1
Ceará	Santa Quitéria	1
Espírito Santo	Nova Venécia	1
	Venda Nova do Imigrante	1
Goiás	Goiás	1
Minas Gerais	Belo Horizonte	1
	Cambuquira	1
	Juiz de Fora	1
Mato Grosso do Sul	Nioaque	1
	Três Lagoas	1
Paraíba	Bananeiras	1
Pernambuco	Ibimirim	2
	Jaboatão dos Guararapes	1
	Olinda	1

Paraná	Almirante Tamandaré	4
	Jacarezinho	1
	União da Vitória	1
Rio de Janeiro	Resende	1
	Rio de Janeiro	3
	São Gonçalo	1
	Seropédica	1
	Teresópolis	1
Santa Catarina	Joinville	1
São Paulo	Carapicuíba	1
	Cotia	1
	Guarulhos	1
	Ibiúna	1
	Ilha Comprida	1
	Ilhabela	2
	Indaiatuba	1
	Itapevi	1
	Lençóis Paulista	1
	Poá	1
	São Bernardo do Campo	1
	São Caetano do Sul	1
	São Paulo	16
	São Roque	1
	São Sebastião	1

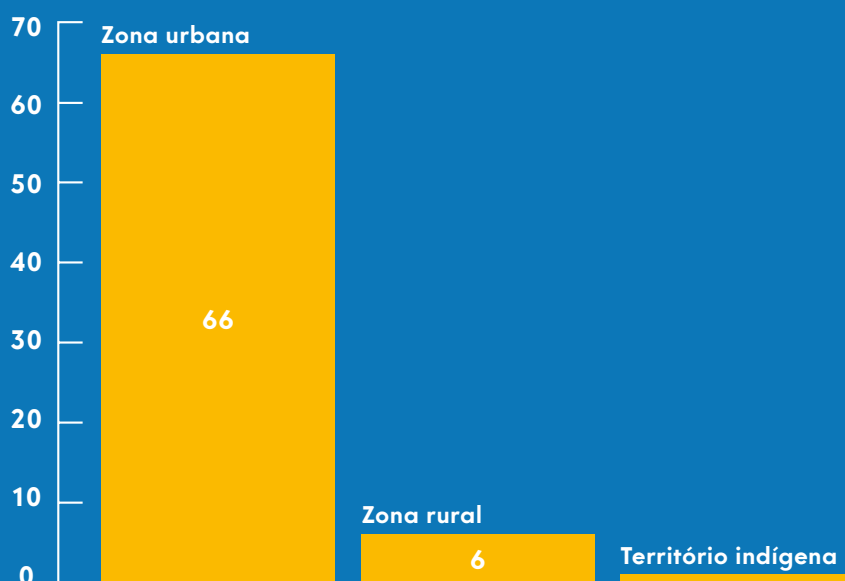
ANEXO 3

Organizações educativas participantes por estado

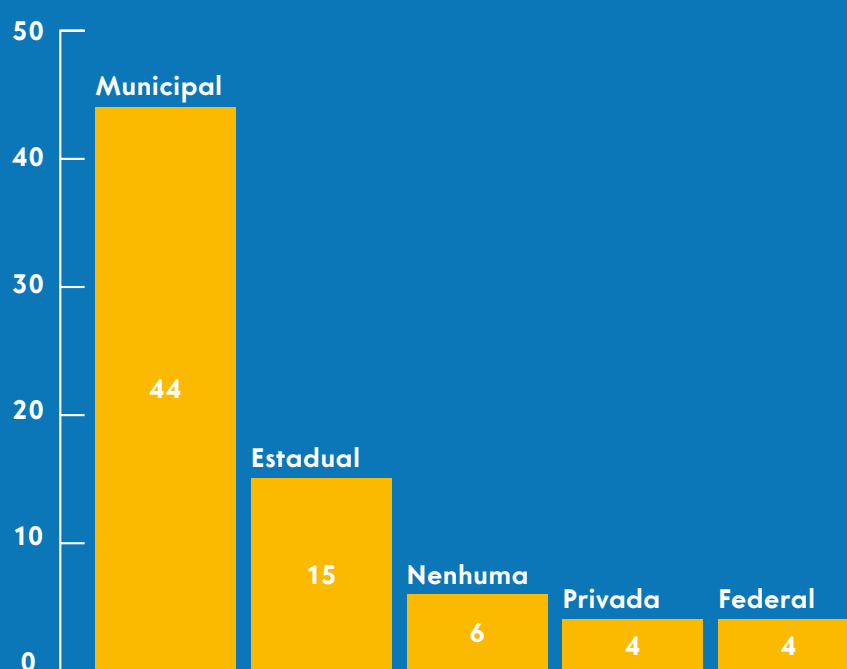
Unidade federada	Organizações
São Paulo	32
Rio de Janeiro	7
Paraná	6
Pernambuco	4
Amazonas	4
Minas Gerais	7
Bahia	5
Espírito Santo	2
Ceará	1
Paraíba	1
Mato Grosso do Sul	2
Goiás	1
Santa Catarina	1

ANEXO 4

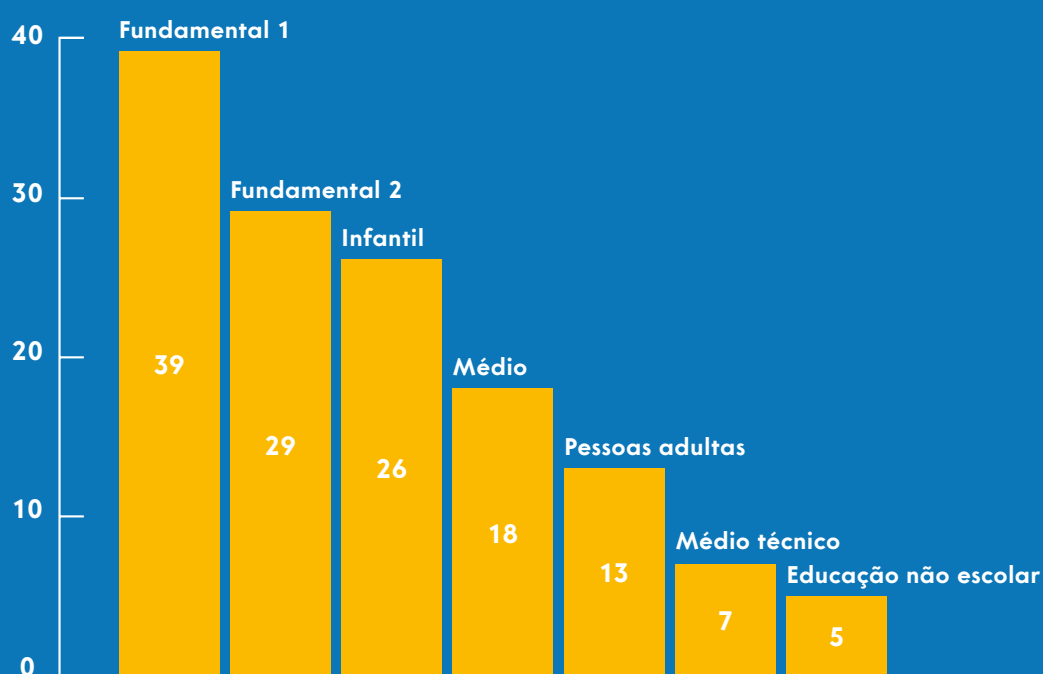
Organizações educativas participantes por localização



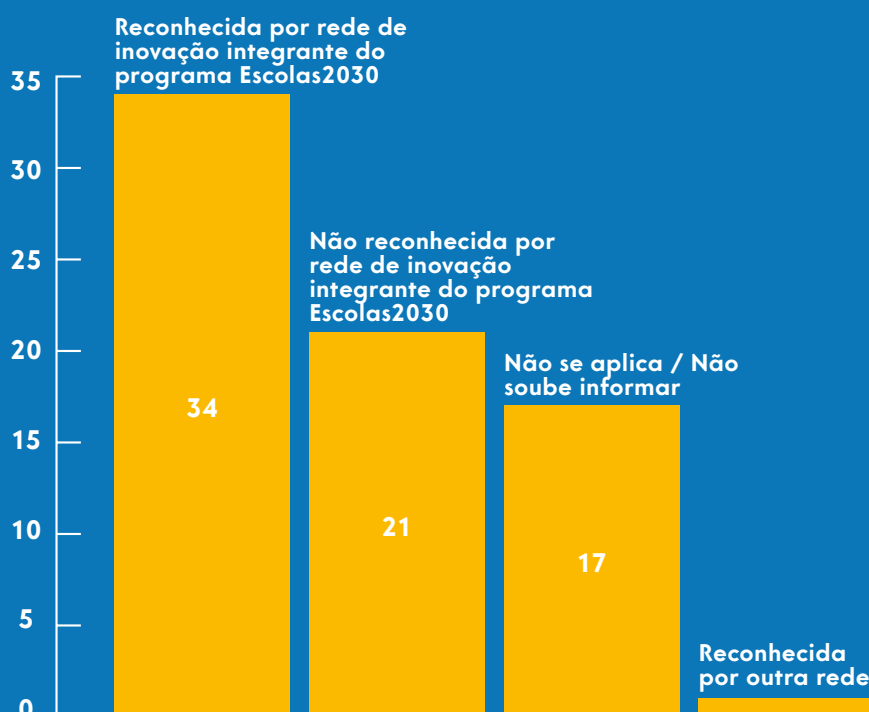
Organizações educativas participantes por rede à qual pertencem



Organizações educativas participantes por nível/modalidade

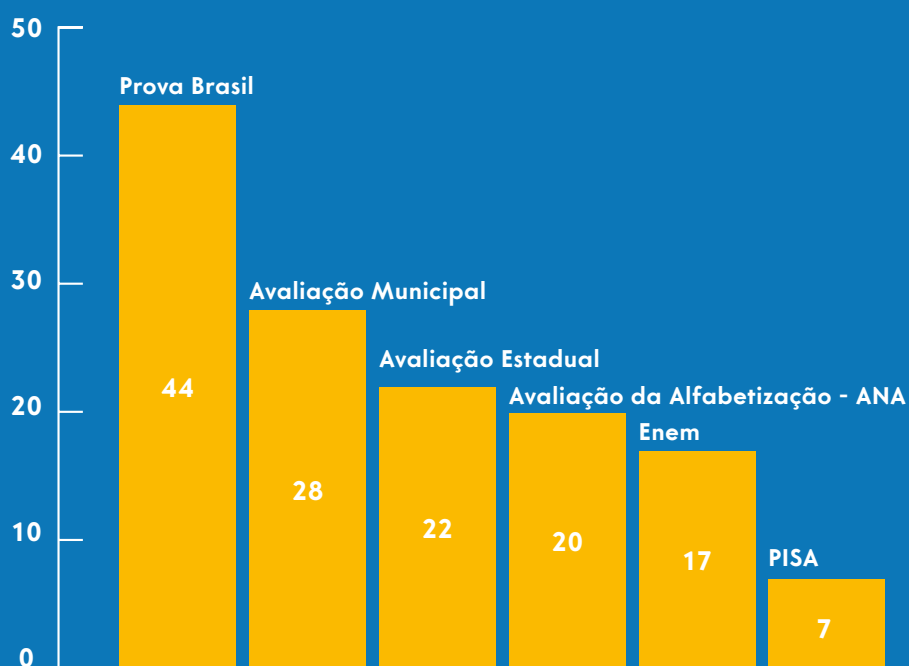


Organizações educativas participantes por reconhecimento de rede de inovação



ANEXO 5

Organizações educativas por participação em avaliações externas



ANEXO 6

Organizações educativas participantes por categoria com a qual são compartilhados os resultados de avaliações próprias

