

**UNIVERSIDADE MUNICIPAL DE SÃO CAETANO DO SUL
PRÓ- REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL**

Viviane da Silva Guilherme

**A COMUNICAÇÃO RELATIVA AOS PROCESSOS DE AVALIAÇÃO:
UM ESTUDO REALIZADO COM PROFESSORES DO ENSINO
FUNDAMENTAL ANOS INICIAIS**

São Caetano do Sul - SP

2025

VIVIANE DA SILVA GUILHERME

**A COMUNICAÇÃO RELATIVA AOS PROCESSOS DE AVALIAÇÃO:
UM ESTUDO REALIZADO COM PROFESSORES DO ENSINO
FUNDAMENTAL ANOS INICIAIS**

**Trabalho final de mestrado apresentado ao
Programa de Pós-Graduação em Educação –
Mestrado Profissional – da Universidade
Municipal de São Caetano do Sul como
requisito parcial para a obtenção do título de
Mestre em Educação**

**Área de concentração: Formação de
Professores e Gestores**

Orientador: Prof. Dr. Paulo Sérgio Garcia

São Caetano do Sul-SP

2025

FICHA CATALOGRÁFICA

GUILHERME, Viviane da Silva.

A comunicação relativa aos processos de avaliação: um estudo realizado com professores do ensino fundamental anos iniciais. / Viviane da Silva Guilherme – São Caetano do Sul – USCS, 2025. 101p.

Orientador: Prof. Dr. Paulo Sérgio Garcia.

Dissertação (mestrado) – USCS, Universidade Municipal de São Caetano do Sul, Programa de Mestrado em Educação, 2025.

1. Avaliação. 2. Formação de Professores. 3. Comunicação na e da Avaliação. 4. Avaliação Formativa. 5. Feedbacks.

I. Garcia, Paulo Sérgio. II. Universidade Municipal de São Caetano do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

Reitor da Universidade Municipal de São Caetano do Sul

Prof. Dr. Leandro Campi Prearo

Pró-reitora de Pós-graduação e Pesquisa

Profa. Dra. Maria do Carmo Ribeiro

Gestora do Programa de Pós-graduação em Educação

Profa. Dra. Ana Sílvia Moço Aparício

Trabalho Final de Curso defendido e aprovado em 13 / 02 / 2025 pela Banca Examinadora constituída pelos(as) professores(as):

Prof. Dr. Paulo Sérgio Garcia

Prof. Dr. Carlos Alexandre Felício Brito (USCS)

Prof^a. Dr. Valéria Aparecida de Souza Siqueira (UEPB)

Este trabalho, eu dedico à minha irmã (*in memoriam*), minha inspiração, aos amigos do mestrado, anjos de luz, aos meus pais, luz da minha vida, ao meu marido, o meu maior incentivador, e, em especial, ao meu orientador, Prof. Dr. Paulo Sérgio, pelo aprendizado proporcionado, pelo respeito e paciência, pelas orientações e suporte técnico, pela dedicação e por plantar a semente de uma iniciante e futura pesquisadora em prol de uma educação reflexiva e qualitativa.

AGRADECIMENTOS

Este é um momento que me faz refletir sobre os caminhos percorridos até aqui, os quais, há dois anos, jamais pensaria em trilhar.

Quero a agradecer a Deus, em primeiro lugar, pois, muitas vezes, pensei em desistir. As lágrimas escorriam pelos meus olhos, e eu dizia, não vou conseguir. Porém, com a sua infinita graça e misericórdia, cheguei à reta final desse trabalho e, como não se consegue nada sozinho, agora, irei manifestar minha gratidão.

Este trabalho é fruto de estímulos e contribuições de muitas pessoas, às quais registro o meu reconhecimento:

Ao Prof. Dr. Paulo Sérgio Garcia, pela dedicação nas orientações. Sua paciência em me orientar, apesar das dificuldades com a saúde e do escasso tempo, devido ao horário de trabalho, ajudando-me a todo momento, a qualquer dia e horário. Sem ele, com certeza, essa missão não teria sido concluída, tampouco permeada pela sabedoria de vida compartilhada generosamente, que me convenceu a fazer um estudo inédito em nosso país, de cujo assunto, tão relevante à educação brasileira, ele é o pioneiro. Sua dedicação e paciência transformaram minha jornada educacional em uma experiência inesquecível. Obrigada por me inspirar todos os dias e transformar cada desafio em oportunidade de aprendizado e crescimento, fazendo com que o tema avaliação seja visto de forma responsável e tenha lugar de excelência na nossa educação e prática profissional.

Às participantes da investigação, por compartilharem suas experiências valiosas e contribuições.

Aos professores da banca de qualificação, Professor Alexandre e Professora Valéria, por aceitarem o convite e trazerem grandes colaborações e contribuições. Ao grupo de pesquisa, por dividir saberes e conhecimentos para o aprimoramento deste trabalho.

Aos amigos do mestrado, verdadeiros anjos, sempre dispostos a ajudar para o enriquecimento deste trabalho.

A todos os docentes do Programa de Pós-Graduação em Educação, pela dedicação em me instruir nas trilhas da investigação, cada um(a) a seu modo, todo(s) de grande valia em minha trajetória.

RESUMO

A presente pesquisa tem, como tema, a avaliação, centralizando-se, mais especificamente, na comunicação dos processos avaliativos. Como objetivo geral, pretendeu-se analisar a comunicação relativa aos processos de avaliação realizada por professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental para os alunos, gestão escolar e famílias, bem como identificar as contribuições desses profissionais para melhorar tais fluxos. Para tanto, utilizaram-se, como metodologia, elementos da pesquisa qualitativa e colaborativa, com base em sessões reflexivas, das quais advieram dados coletados pelo Observatório de Educação do Grande ABC. Participaram do estudo nove professoras de ensino fundamental, anos iniciais. Quanto ao referencial teórico, ele se fundamentou em aspectos da “literacia em avaliação”, proposta por pesquisadores como Stiggins (1991), Abell e Siegel (2011), Xu e Brown, (2016) e Garcia (2025^a). Os resultados mostraram que as práticas comunicativas investigadas tinham um foco predominante “nos” processos de avaliação, centrada, por sua vez, em *feedbacks* durante as interações entre professoras e alunos, ainda que de forma não estruturada. Já a comunicação “dos” processos avaliativos, que envolve a explicitação de objetivos, critérios e expectativas, não esteve presente, o que pode comprometer a clareza e a transparência no processo avaliativo. Tal lacuna pode afetar não apenas o entendimento e a confiança de alunos e das famílias, mas também a qualidade das aprendizagens. Ademais, os achados revelaram que, em geral, as professoras tinham conhecimento sobre o tema muito mais intuitivo do que pautado nos saberes sólidos das teorias. Isso, por um lado, pode ser visto como inadequado, embora, por outro lado, seja uma grande oportunidade de formação docente no assunto. Vale ressaltar que a comunicação realizada para a gestão escolar estava atrelada à utilização de instrumentos, como relatórios descritivos e planilhas, e espaços, como reuniões pedagógicas. O foco recaía sobre os recursos, com uma carência de estratégias de organização e sistematização para realizar esse tipo de atividade. Nesse sentido, todas as entrevistadas relataram que o assunto não tinha ainda sido alvo de formação específica, tampouco fora alvo de reflexão aprofundada anteriormente. A comunicação com a família, em geral, apresentou o mesmo padrão daquela relacionada com a gestão, isto é, com ênfase nos recursos e na falta de estratégias. Das sugestões dadas para melhoria da comunicação, destacam-se a diminuição da burocracia e a formação de professores na temática, ambas bastante presentes nos depoimentos das profissionais. Espera-se que os dados do presente estudo, que serão utilizados no produto da pesquisa — a saber, uma formação continuada sobre o assunto para auxiliar no entendimento de práticas avaliativa — possam subsidiar e aprimorar a formação docente inicial e continuada, tanto no âmbito das universidades públicas quanto das ações desenvolvidas pelas Secretarias de educação.

Palavras-chave: avaliação; formação de professores; comunicação na e da avaliação; avaliação formativa; *feedbacks*.

ABSTRACT

The general objective of this research is to analyze the communication related to the evaluation processes carried out by teachers in the early years of elementary education for students, school management, and families, as well as to identify the contributions of these professionals to improve these flows. The methodology used to achieve the objectives was based on qualitative and collaborative research elements, grounded in reflective sessions, data that were collected by the Observatory of Education of Great ABC. Nine elementary school teachers, from the early years, participated in the study. We used a theoretical framework based on aspects of "Assessment Literacy," proposed by researchers such as Stiggins (1991), Abell and Siegel, (2011); Xu and Brown, (2016) and Garcia (2025a). The results showed that communicative practices predominantly focused "on" the evaluation processes, centered on feedback during the interactions between teachers and students, although in an unstructured manner. However, communication "of" the evaluation processes, which involves the clarification of objectives, criteria, and expectations, was not present, which can compromise the clarity and transparency of the evaluation process. This gap may affect not only the understanding and trust of students and families but also the quality of learning. The data also showed, in general, that the teachers had a much more intuitive knowledge of the subject than one based on solid theoretical foundations, which, on one hand, may be considered inadequate, but on the other hand, presents a great opportunity for teacher training in this area. Communication with school management was tied to the use of instruments, such as descriptive reports and spreadsheets, and spaces, such as pedagogical meetings. The focus was on resources, with a lack of strategies for organizing and systematizing this type of activity. All the teachers interviewed reported that this subject had not yet been the focus of specific training, nor had they previously reflected deeply on it. Communication with families generally followed the same pattern as that related to management, that is, a focus on resources and a lack of strategies. Among the suggestions for improving communication, the reduction of bureaucracy and the training of teachers in this area were frequently mentioned in the professionals' statements. We hope that the data from this study, which will be used in the product of this research—a continuing education program on the topic—can be widely used to subsidize and enhance both initial and continuing teacher training, both in public universities and in actions developed by educational departments.

Keywords: assessment; teacher training; communication in and of assessment; formative assessment; feedback.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Livros e indicações de pesquisas internacionais	28
Quadro 2 - Referências formativas usadas em um curso de Pedagogia	54

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AFT	American Federation of Teachers
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
HPC	Horário Pedagógico Coletivo
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
NCME	National Council on Measurement in Education
NEA	National Education Association
OBA	Objetivos de Aprendizagem
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
SESI	Serviço Social da Indústria
RS	Representações sociais

SUMÁRIO

MEMORIAL	19
1 INTRODUÇÃO	22
1.1 Problema de pesquisa	27
1.2 Objetivo geral	27
1.3 Objetivos específicos	28
1.4 Justificativa do estudo	28
1.5 Estrutura da pesquisa	32
2 METODOLOGIA	35
2.1 As sessões reflexivas	38
3 ALGUNS ELEMENTOS DA AVALIAÇÃO	41
3.1 A legislação e a avaliação a partir da década de 1990: alguns apontamentos..	44
4 REFERÊNCIAS FORMATIVAS NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR AVALIADOR: O LUGAR DA COMUNICAÇÃO DA AVALIAÇÃO	49
5 A COMUNICAÇÃO RELATIVA AOS PROCESSOS DE AVALIAÇÃO	56
5.1 A dinâmica da comunicação a partir da teoria das representações sociais.....	57
5.2 A configuração do fluxo de comunicação relativo à avaliação	60
5.2.1 A comunicação “dos” processos de avaliação	60
5.3. A comunicação “nos” processos de avaliação	61
5.4 Uma síntese dos enfoques	63
5.5 Comunicação e envolvimento	63
5.6 Comunicação entre escola, professores e pais	64
5.7 Alfabetização em avaliação e a comunicação entre escola e pais.....	68
5.8 Comunicação da escola sobre avaliação em sala de aula	68
5.9 Comunicação entre professores, pais e envolvimento familiar.....	69
5.10 Uso da tecnologia para comunicação e envolvimento familiar.....	70
6 RESULTADOS: OS PROCESSOS DE COMUNICAÇÃO “DA” E “NA” AVALIAÇÃO	71
6.1 Perfil das participantes	71
6.2 Análise do processo da comunicação por categorias	71
6.2.1 Primeira categoria: comunicação da avaliação para os alunos	72
6.2.2 Segunda categoria: a comunicação para a gestão escolar	76

6.2.3 Terceira categoria: comunicação com as famílias	79
6.3 Indicações para melhorar os processos de comunicação da e na avaliação.....	83
7 PRODUTO EDUCACIONAL	87
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS	88
REFERÊNCIAS.....	91
APÊNDICES	99

MEMORIAL

Em 1992, aos dezesseis anos, iniciei uma nova fase escolar. A adolescente que estudou, desde os sete anos, no Centro Educacional (Sesi), prestou Vestibulinho para cursar o ensino técnico, na Escola Estadual Visconde de Mauá, chamada carinhosamente de Viscondinho. Tendo atingido a nota prevista, comecei minha vida no universo da educação, no antigo Magistério. Esse curso teve a duração de quatro anos, entre 1992 e 1995. No último ano, foi feito um processo seletivo na Diretoria de Ensino, antes chamada de Delegacia de Ensino, para lecionar nas escolas estaduais de 1ª a 4ª série, chamadas na ocasião de Ciclo Básico I. Porém, no ano seguinte, ocorreu a reforma da educação, sendo que o ensino deveria ocorrer por ciclos de quatro anos, e não por séries de ano e ano, a chamada progressão continuada.

Nessa caminhada, começou minha paixão pela educação e, a cada ano, ensinar torna-se um ato de amor. Em 2000, ingressei na Faculdade Fundação Santo André, para cursar o curso de Pedagogia, que qualificou minha prática, além de me trazer pessoas, momentos, histórias e experiências para toda a vida, sobretudo a profissional.

Em 2010, tive a notícia mais esperada de todos os tempos: a professora finalmente se tornaria funcionária pública, estatutária. Depois de 15 anos lecionando na rede estadual de São Paulo (1995-2010) e após dias e noites estudando para ser aprovada em um concurso público, o grande dia chegou, a partir do qual me tornei concursada. Enfim, minha estabilidade havia chegado. Para tanto, tive de mudar de rede, desta vez municipal, munida da experiência docente, com muita alegria e gratidão, e empolgada para colocar em prática conhecimentos e vivências adquiridas no Magistério, um período cheio de aprendizagens, reflexões, construções, desconstruções, alegria e formações, pois, como a educação vive em mudança contínua, o professor precisa qualificar o seu trabalho e sua prática profissional, igualmente em constante formação.

Rememorando alguns episódios dessa jornada, em 1995, no último ano do Magistério, comecei a ministrar aula em uma classe de 2ª série. Até hoje, lembro o frio na barriga e a insegurança de não conseguir ensinar aqueles seres tão pequenos, que estavam na fase de alfabetização. Porém, com apoio dos colegas de profissão e de uma coordenadora preocupada em auxiliar uma professora novata, o ensino foi

tomando forma, aliado à busca de recursos e estratégias para atender às crianças com excelência.

Entre 1999 e 2003, infelizmente fiquei sem classe, trabalhando apenas como professora de reforço e eventual. No decorrer do ano seguinte, novamente consegui assumir uma turma, o que foi um alívio. Em 2005, devido à ausência de concurso público no governo do estado por mais de vinte anos, houve, nessa época, um processo seletivo, por meio do qual muitas pessoas foram aprovadas e convocadas para assumir o cargo de professor no Ensino Fundamental I. Na época fiquei sem classe novamente e, embora estivesse classificada, minha colocação não se concretizou devido ao número de vagas previstas no edital.

Foi quando uma pessoa me sugeriu trabalhar com crianças com necessidades educacionais especiais e assim o fiz, já que minha graduação me habilitava para tal. Vale ressaltar que, ao longo do tempo, a nomenclatura deficiência mental mudou para deficiência intelectual. De 2007 a 2010, trabalhei na sala de recursos, um período de aprendizagens inesquecíveis, uma vez que, como docente, mudei totalmente a ótica de ensino, passando a ter um olhar humanizado e a valorizar os pequenos avanços de cada criança, desconstruindo um ensino que valoriza só o acadêmico e construindo saberes mediante a observação de cada detalhe da aprendizagem.

Em 2010, ingressei na Prefeitura de Santo André. Como já dito, naquele dia, a alegria não cabia em meu peito. A mudança pressupunha o trabalho na creche, com as crianças de dois a três anos de idade. O coração ficou angustiado de novo, porém, nesse caminho, encontrei auxiliares de desenvolvimento infantil maravilhosas e primordiais nesse processo de construção e desconstrução de novas práticas pedagógicas com crianças pequenas.

Nessa mesma época, comecei a trabalhar na rede municipal de Suzano, onde permaneci por nove anos. Por falta de um cargo, Deus me concedeu dois. Foram anos maravilhosos e de muito aprendizado; conheci pessoas que até hoje fazem parte da minha vida. Trabalhar em Suzano foi vivenciar outras vertentes de educação, pois o público-alvo era bem diferente do que estudava na outra rede, em virtude de ser uma educação que acontece em uma zona rural, da qual tenho muitas saudades.

Em 2019, estava bem estafada. Depois de pensar e repensar, com muito carinho e responsabilidade, resolvi exonerar um cargo e ficar somente com o da rede municipal de Santo André, no qual permaneço até hoje. Ao longo desses anos, não só tive muitas vivências, experiências e aprimoramentos na minha prática docente,

mas também exerci o papel de discente, pois o professor necessita estar em constante formação continuada. Também merecem destaque as parcerias realizadas nessa trajetória, que contribuíram e contribuem, de maneira significativa e qualitativa, do fazer pedagógico e, em maior ou menor medida, me fizeram chegar até aqui.

1 INTRODUÇÃO

A avaliação educacional configura-se como tema central que, além de desdobrar-se em outros diversos, como avaliação da aprendizagem, ocupa uma posição de destaque, tanto de forma explícita quanto implícita, no conjunto de aspectos que caracterizam a educação escolar. Nessa perspectiva, no campo da avaliação, ela engloba uma grande área de estudos e intervenções práticas, formada por subáreas, com múltiplas características, tais como avaliação de sistemas educacionais, institucional, autoavaliação, de desempenho em sala de aula, entre outras (Gatti, 2002).

A avaliação tem participado, centralmente, no desenvolvimento e na estruturação dos sistemas educacionais, ao longo da história, e, sobretudo, nas atividades profissionais dos professores. Seu uso possibilita, entre outras questões, a melhoria na aprendizagem de crianças e de jovens, o alinhamento do ensino e do planejamento, o combate às desigualdades e injustiças sociais (Garcia, 2022). Todavia, trata-se de um tema complexo, cheio de controvérsias e desafios, dependendo da perspectiva assumida.

Para destacar a complexidade do tema, recorreremos a Alavarse (2013), que indicou que a avaliação, inicialmente concebida como um meio de aferir o aprendizado, se transformou em ritual de passagem, assumindo caráter utilitário para definir trajetórias escolares e reconhecer mérito. Tal prática associou-se à meritocracia e se consolidou como dispositivo para legitimar o domínio do conhecimento e o esforço individual.

Para o mesmo autor, no Brasil, o caráter seletivo da avaliação, ao alimentar a exclusão por meio de repetências e evasões, foi amplamente questionado por pesquisadores e gestores. Em resposta, surgiram propostas como a promoção automática e a organização curricular em ciclos, que buscaram democratizar o acesso à educação. Tais iniciativas, embora ultrapassassem as práticas avaliativas, destacaram a necessidade de repensar a escola como um todo, sem desconsiderar a importância central da avaliação.

Para além desses e de outros desafios postos, há que se destacar que o professor, como indicado por Alavarse (2013, p. 136), é o agente escolar, por excelência, que avalia. Todavia, em geral, ele não tem sido preparado “para tanto em

sua formação inicial e, quiçá, continuada”. Tal situação se constitui no que o autor chamou de “paradoxo docente”.

Embora a formação docente seja obrigatória nos cursos de licenciatura no Brasil, a dimensão de avaliador recebe pouca atenção nesses currículos (Garcia; Mielo, Wandercil, 2023), sendo raros os elementos explícitos voltados para essa competência (Gatti *et al.*, 2010). Isso resulta, como já citado, em um paradoxo, pois, embora os professores tenham certo reconhecimento social em suas avaliações, análises rigorosas revelam contradições entre seus discursos e os resultados avaliativos (Alavarse, 2013). Tais contradições, a seu turno, comprometem princípios como objetividade e validade, evidenciando lacunas na formação avaliativa. No cotidiano escolar, essas limitações são frequentemente perceptíveis e questionam a sustentação plena das avaliações realizadas.

Certamente, o processo de avaliação educacional apresenta fragilidades que permeiam desde a insuficiência na formação docente até a predominância de concepções subjetivas que orientam as práticas avaliativas. A avaliação, muitas vezes, se constitui em um processo vulnerável, marcado por práticas ensaísticas e improvisadas, influenciadas por fatores como as crenças e concepções dos professores, além das experiências prévias vivenciadas por eles enquanto sujeitos avaliados ao longo de sua trajetória escolar. Tais elementos não podem ser negligenciados, uma vez que impactam diretamente a condução e a eficácia do processo avaliativo, comprometendo sua função diagnóstica e formativa no contexto educacional.

Segundo Luckesi (1998), o termo avaliar tem origem no latim e provém da composição “a” e “valere”, que quer dizer “dar valor a”. Assim, avaliar significa atribuir valor ou qualidade a alguma coisa, ato ou curso de ação. Embora a obra de Luckesi, publicada em 1998, tenha consolidado sua posição como referência na área de avaliação educacional, é fundamental destacar a significativa evolução teórica presente em seus escritos mais recentes. Ao contrastar sua produção de 1998 com a obra publicada em 2018, intitulada “Avaliação em Educação: Questões Epistemológicas e Práticas”, torna-se evidente uma transformação em sua abordagem teórica e epistemológica, indicando uma certa diferenciação conceitual.

De acordo com o autor, a prática avaliativa é compreendida como uma “investigação avaliativa”, a qual demanda a realização de três etapas metodológicas: (1) a elaboração de um projeto de investigação; (2) a produção de uma descrição

consistente do objeto investigado; e (3) a análise da qualidade da realidade investigada, realizada por meio da comparação entre a realidade descrita e os parâmetros de qualidade considerados válidos (p. 55). Ademais, destaca-se que, para o autor, nessa nova fase conceitual, o ato avaliativo se conclui quando tais elementos são investigados. Ou seja, os encaminhamentos e a tomada de decisão não fazem parte da avaliação.

Ainda em relação às conceptualizações da avaliação, Scriven (2007, p. 1) indicou se tratar de um “processo de determinar mérito, valor ou significado; uma avaliação é produto desse processo”. Vale ressaltar que o autor cunhou os conceitos de avaliação formativa e somativa, contribuindo para a área. Além dele, outros estudiosos buscaram elementos para definir o termo, entre eles Perrenoud (1999) e Libâneo (2013). Os autores Lukas Mujika e Santiago Etxeberria, em uma perspectiva mais ampla, consideram que

A avaliação é o processo de identificação, levantamento e análise de informação relevante de um objeto educacional – que poderá ser quantitativa ou qualitativa –, de forma sistemática, rigorosa, planejada, dirigida, objetiva, crível, fidedigna e válida para emitir juízo de valor baseado em critérios e referências preestabelecidos para determinar o valor e o mérito desse objeto a fim de tomar decisões que ajudem a otimizá-lo. (Lukas Mujika; Santiago Etxeberria, 2009, p. 91-92).

Temos, nessa definição, questões desafiantes e incontornáveis. A avaliação necessita de uma coleta de informações, a partir de instrumentos a serem utilizados de forma planejada, organizada e confiável, com vistas à emissão de um juízo de valor com base em critérios estabelecidos.

Avançando para além dos conceitos, no Brasil, várias legislações trataram do tema avaliação. Na década de 1990, por exemplo, a Lei de Diretrizes e Bases (LDBEN/96) instituiu os princípios do processo de avaliação para as escolas e para os professores. Do mesmo modo, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), publicados em 1997, trouxeram elementos importantes para nortear o tema na sala de aula. Neste documento, a avaliação foi indicada como um elemento facilitador para a melhoria da qualidade da aprendizagem e como um instrumento de autorregulação do processo aprendizagem.

Em 2013, foram publicadas as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN), que salientam o caráter processual, formativo, participativo, contínuo e cumulativo da avaliação. No documento, com relação à avaliação da aprendizagem,

preconizou-se que os sistemas de ensino priorizassem o caráter qualitativo em detrimento do quantitativo e classificatório na educação. Por fim, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), também trouxe suas contribuições sobre a avaliação e suas dimensões (Brasil, 2017).

Já em relação à formação de professores na última década, as Resoluções CNE/CP nº 2/2015 e CNE/CP Nº 2/2019¹ trouxeram orientações de como o tema avaliação deveria ser tratado na formação, apesar de sinalizarem elementos ambíguos, colaborando para que as instituições de ensino superior criassem projetos superficiais, com poucas experiências e conhecimentos para a formação de professores sobre os fundamentos conceituais, procedimentais, técnicos e éticos das práticas avaliativas (Silva; Santos; Garcia, 2022).

Além da superficialidade, a avaliação educacional não dispõe de um quadro conceitual e teórico único, sendo muitas vezes considerada um campo (Estrela; Nóvoa, 1993) ou um conjunto de práticas (Sobrinho, 2003). Com efeito, a falta de uma teoria consolidada se torna um elemento dificultador para a definição de referências formativas para a formação do professor-avaliador, como indicou Fernandes (2008).

O estatuto teórico da avaliação tem sido compreendido a partir de uma variedade de modelos, práticas, métodos e processos, com base em uma perspectiva multirreferencial. Diante dessa realidade, surgiram orientações para a formação do professor-avaliador, com base no conceito de “literacia em avaliação”, inicialmente desenvolvido por Stiggins (1991) e adotado por entidades como a American Federation of Teachers (AFT), o National Council on Measurement in Education (NCME) e a National Education Association (NEA), bem como por alguns pesquisadores (Abell; Siegel, 2011; Xu; Brown, 2016). Tanto os pesquisadores quanto as entidades buscaram discutir sobre conhecimentos e habilidades necessários para a formação do professor-avaliador, incluindo a comunicação dos resultados da avaliação, que será abordada oportunamente neste trabalho.

Apenas como exemplo, vale mencionar que AFT, NCME e NEA (1990) propuseram sete referências para a formação de professores, dentre as quais se destaca o ato de saber selecionar os métodos de avaliação para decisões instrucionais. Stiggins (1991), por sua vez, propôs cinco indicações, entre elas a capacidade de apresentar propostas claras no campo da avaliação. Já Abell e Siegel

¹ Aprovada em 2024.

(2011) indicaram um modelo com quatro domínios sobre os conhecimentos em avaliação, ao passo que Xu e Brown (2016), desenvolveram sete domínios. No Brasil, Garcia (2025b) preconiza uma formação a partir de algumas referências formativas, baseadas na literatura internacional e em experiências adquiridas em curso de formação de professores. Elas são discutidas ao longo deste trabalho, com destaque para a comunicação relativa aos processos de avaliação.

Dentre todos os aspectos mencionados pelas entidades e por alguns pesquisadores, está o conhecimento sobre a interpretação, a utilização e a comunicação de informações derivadas do processo de avaliação, assim como dos resultados da avaliação. Isso porque o ato de comunicar com eficácia os processos avaliativos para os alunos pode estimular o jovem a conhecer e acompanhar seu próprio progresso acadêmico, fomentando a motivação e a autorregulação no processo de aprendizado. Essa ação comunicativa auxilia o estudante a identificar áreas passíveis de aprimoramento, além de promover o reconhecimento de suas conquistas, o que, por sua vez, contribui para um ambiente de aprendizado mais “produtivo e eficiente”.

Para Garcia (2025a):

O ato de avaliar demanda do avaliador domínio, entre outros, sobre os fundamentos, instrumentos, técnicas e estratégias, sobre o currículo, os objetivos de aprendizagem, conhecimento pedagógico do conteúdo, além dos elementos metodológicos. Todavia, requer também conhecimentos sobre a comunicação relativa aos processos de avaliação. Trata-se de uma prática comunicacional, organizada e sistematizada, capaz de impulsionar a aprendizagem e promover transformações constantes (Garcia, 2025a, n.p.).

De fato, na dinâmica da avaliação, a comunicação desempenha papel fundamental. A ação avaliadora demanda do professor-avaliador não apenas domínio metodológico, instrumental ou técnico, mas também a adoção de uma prática comunicativa orientada para a construção de uma ética da avaliação. Em outras palavras,

[...] exige um agir comunicativo de tal forma eficiente que seja capaz de fomentar processos contínuos de aperfeiçoamento e transformação. Avaliar, portanto, transcende a simples aplicação de técnicas e instrumentos, embora esses sejam fundamentais; trata-se de um exercício reflexivo e dialógico, em que a comunicação cumpre uma função central na promoção de mudanças e no desenvolvimento de uma cultura avaliativa baseada em princípios éticos e democráticos (Garcia, 2025a, n.p.).

Assim, o avaliador, ainda de acordo com Garcia (2025a, n. p.),

necessita de uma prática comunicacional mediadora, reguladora, normativa e orientadora das técnicas, instrumentos e estratégias que serão utilizadas, se constituindo em uma dinâmica reflexiva e dialógica, cuja centralidade está na aprendizagem dos alunos e no desenvolvimento de uma cultura avaliativa baseada em princípios éticos e democráticos.

A comunicação relativa à avaliação é importante para os alunos, gestores e famílias. Para o primeiro grupo, ela é relevante para que os jovens conheçam o que vão aprender, os objetivos de aprendizagem, como vão ser avaliados, os critérios de avaliação, entre outras questões. Aos gestores escolares, fornece elementos relevantes sobre o desempenho do discente e do docente, bem como sobre o funcionamento da instituição. Isso permite decisões informadas para aprimorar o currículo, implementar intervenções educacionais e melhorar políticas escolares, oportunizando o desenvolvimento contínuo da escola e o sucesso acadêmico.

A comunicação da avaliação e dos resultados também é relevante às famílias, pois facilita o acompanhamento do progresso educacional de seus filhos. Isso ajuda a compreender as necessidades acadêmicas dos jovens e a apoiar seu desenvolvimento, fortalecendo a parceria entre escola e família. Tal colaboração, por sua vez, promove um ambiente de aprendizado mais eficaz e colabora para o bem-estar geral dos educandos.

Diante desse contexto, no qual o processo de comunicação relacionado à avaliação se configura como referência formativa essencial para a formação do professor-avaliador, e com o intuito de aprofundar a compreensão da temática, o presente estudo se propõe a investigar a questão da comunicação no contexto avaliativo, a partir do seguinte problema:

1.1 Problema de pesquisa

Como ocorre a comunicação relativa aos processos de avaliação realizada por professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental para os alunos, gestão escolar e famílias, e quais as contribuições desses profissionais para melhorar esses fluxos?

1.2 Objetivo geral

O objetivo geral deste estudo é analisar a comunicação relativa aos processos de avaliação realizada por professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental para

os alunos, gestão escolar e famílias, bem como identificar as contribuições desses profissionais para melhorar esses fluxos.

1.3 Objetivos específicos

Como objetivos específicos, definiram-se: a) analisar a comunicação sobre os processos de avaliação realizada pelos professores para os alunos, gestão escolar e famílias; b) analisar as contribuições desses profissionais para melhorar esses fluxos comunicacionais para os alunos, gestão escolar e famílias; c) elaborar uma formação, baseada nos resultados da pesquisa, para professores e gestores escolares.

1.4 Justificativa do estudo

Para empreender este estudo, procedeu-se a uma busca de produções científicas no banco de teses e dissertações da Biblioteca Digital de teses e dissertações da USP, no Banco de dados da Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior-Capes) e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

Nesse percurso, utilizaram-se os descritores “comunicação da avaliação”, “comunicação na avaliação” AND “avaliação educacional”, “comunicação dos resultados” AND “avaliação educacional” OR “avaliação da aprendizagem”. Todavia, não foram encontrados trabalhos com os mesmos temas.

A carência de resultados nos motivou a trabalhar com alguns artigos, livros e indicações de pesquisas internacionais. Uma parte deles, que está sendo analisada e é descrita no quadro 1, a seguir.

Quadro 1 - Livros e indicações de pesquisas internacionais

Black, P., & Wiliam, D. (1998). <i>Inside the black box: raising standards through classroom assessment</i> . Granada Learning.
Cauley, K. M., and McMillan, J. H. (2010). Formative assessment techniques to support student motivation and achievement. <i>Clear. House</i> 8, 1–6. doi: 10.1080/00098650903267784.
DeLuca, C., & Bellara, A. (2013). The current state of assessment education: aligning policy, standards, and teacher education curriculum. <i>Journal of Teacher Education</i> , 64(4), 356–372.

DeLuca, C., & Klinger, D. A. (2010). Assessment literacy development: identifying gaps in teacher candidates' learning. <i>Assessment in Education: Principles, Policy & Practice</i> , 17, 419–438.
GARCIA, P. S. A comunicação relativa aos processos de avaliação no ensino superior: um objeto em construção. <i>Revista Doxa</i> . No Prelo, 2025a.
Massey, K., DeLuca, C., and LaPointe-McEwan, D. (2020). Assessment literacy in college teaching: empirical evidence on the role and effectiveness of a faculty training course. <i>J. Educ. Dev.</i> 39, 209–238. doi: 10.3998/tia.17063888.0039.109
Mellati, M., and Khademi, M. (2018). Exploring teachers' assessment literacy: impact on learners' writing achievements and implications for teacher development. <i>Austr. J. Teach. Educ.</i> 43, 1–18. doi: 10.14221/ajte.2018v43n6.
Mertler, C.A. (2003). Pre-service versus in-service teachers' assessment literacy: does classroom experience make a difference? In Annual meeting of the Mid-Western Educational Research Association, Columbus
Pastore, S., and Andrade, H. (2018). Teacher assessment literacy: a three-dimensional model. <i>Teach. Teach. Educ.</i> 84, 128–138.
Popham, W. J. (2004). Why assessment illiteracy is professional suicide. <i>Educational Leadership</i> , 62, 82–83.
Stiggins, R. (1991). Assessment literacy. <i>Phi Delta Kappan</i> 72, 534–539.
Willis, J., Adie, L., and Klenowski, V. (2013). Conceptualising teachers' assessment literacies in an era of curriculum and assessment reform. <i>Austr. Educ. Res.</i> 40, 241–256. doi: 10.1007/s13384-013-0089-9.
Xu, Y., and Brown, G. (2016). Teacher assessment literacy in practice: a reconceptualization. <i>Teach. Teach. Educ.</i> 58, 149–162. doi: 10.1016/j.tate. 2016.
05.010.

Fonte: Elaboração própria.

O trabalho de Black e Wiliam (1998) “Inside the black box: raising standards through classroom assessment” foi seminal em relação à avaliação formativa e como ela pode melhorar os padrões de aprendizagem nas salas de aula. Os autores destacam que as práticas avaliativas eficazes, como o *feedback* contínuo, ajudam os alunos a compreenderem seu próprio processo de aprendizagem e a fazer ajustes necessários. A principal contribuição do estudo foi o acesso a ideia de que a avaliação não deve apenas medir o desempenho, mas também orientar o aprendizado, influenciando práticas educacionais ao redor do mundo.

O trabalho de Cauley e McMillan (2010), “Formative assessment techniques to support student motivation and achievement”, explorou como técnicas de avaliação formativa podem aumentar a motivação e o desempenho dos alunos, enfatizando métodos como *feedback* contínuo e autoavaliação. Os pesquisadores sugerem que

essas práticas não só ajudam os estudantes a entender seu progresso, mas também reforçam o engajamento com o aprendizado. A principal contribuição é ressaltar a importância da avaliação para a motivação e o sucesso acadêmico dos alunos, processos em que a comunicação está implícita.

DeLuca e Bellara (2013), por meio do trabalho intitulado “The current state of assessment education: aligning policy, standards, and teacher education curriculum”, analisaram o estado atual da educação em avaliação, destacando a necessidade de alinhar políticas, padrões e currículos de formação docente para melhorar a alfabetização avaliativa. Os autores apontam que a falta de integração entre esses elementos limita a eficácia da formação de professores. A contribuição central do estudo foi destacar a importância de um alinhamento sistêmico na educação de professores para o desenvolvimento de habilidades de avaliação.

DeLuca e Klinger (2010), em “Assessment literacy development: identifying gaps in teacher candidates’ learning”, identificaram lacunas no aprendizado sobre alfabetização avaliativa entre os candidatos a professores, revelando que muitos futuros educadores carecem de habilidades práticas e teóricas para aplicar avaliações eficazes. Uma das contribuições do estudo foi sublinhar a necessidade de integrar ensino de avaliação de forma mais estruturada nos programas de formação docente.

Massey, DeLuca e LaPointe-McEwan (2020), no estudo denominado “Assessment literacy in college teaching: empirical evidence on the role and effectiveness of a faculty training course”, forneceram evidências empíricas sobre a eficácia de um curso de treinamento para professores universitários focado em alfabetização avaliativa. Os resultados mostraram que professores que passaram por esse treinamento se tornaram mais habilidosos em utilizar práticas avaliativas eficazes, levando a melhores resultados para os alunos. A contribuição principal foi mostrar como a formação continuada pode aprimorar a prática avaliativa no ensino superior.

Mellati e Khademi (2018), por sua vez, na pesquisa “Exploring teachers’ assessment literacy: impact on learners’ writing achievements and implications for teacher development”, investigaram a alfabetização avaliativa de professores e seu impacto no desempenho dos alunos em escrita. Com isso, mostraram que professores com maior alfabetização avaliativa são mais capazes de fornecer *feedback* construtivo, o que melhora os resultados da aprendizagem dos alunos. A contribuição

central foi demonstrar que o desenvolvimento dessa alfabetização pode melhorar o desempenho dos alunos em habilidades específicas, como a escrita.

Já Mertler (2003), em “Pre-service versus in-service teachers’ assessment literacy: does classroom experience make a difference?” comparou a alfabetização avaliativa de professores em formação com a de professores em exercício, revelando que a experiência em sala de aula tem um impacto no desenvolvimento de habilidades avaliativas. A contribuição desse estudo foi destacar que professores experientes geralmente mostram maior competência em avaliação, sugerindo que a prática contínua é fundamental para o aprimoramento da alfabetização avaliativa.

Pastore e Andrade (2018), por meio da pesquisa “Teacher assessment literacy: a three-dimensional model”, propuseram um modelo tridimensional para a alfabetização avaliativa, considerando o conhecimento teórico, a aplicação prática e a reflexão crítica sobre a avaliação. A principal contribuição do estudo foi fornecer uma estrutura que pode orientar o desenvolvimento da alfabetização avaliativa de maneira mais holística e integrada.

Popham (2004), em “Why assessment illiteracy is professional suicide”, argumentou que a falta de alfabetização é prejudicial à carreira dos professores, pois compromete sua eficácia e credibilidade profissional. A contribuição do estudo foi alertar para os riscos da avaliação inadequada e a necessidade de os educadores se atualizarem sobre as práticas para garantir o “sucesso” dos alunos e sua própria credibilidade profissional.

Stiggins (1991), no trabalho “Assessment literacy”, discutiu a importância de a alfabetização avaliativa ser uma competência central para os professores. Ele enfatiza que os educadores devem entender e aplicar práticas avaliativas de forma eficaz para orientar o aprendizado dos alunos e melhorar a qualidade do ensino. A principal contribuição foi o acesso à ideia de que a alfabetização deve ser uma prioridade no desenvolvimento profissional dos professores.

Willis e Klenowski (2013), na investigação “Conceptualising teachers’ assessment literacies in an era of curriculum and assessment reform”, exploraram a alfabetização avaliativa dos professores no contexto de reformas curriculares e de avaliação. Os autores discutiram como essas reformas exigem que os professores se tornem mais competentes em aplicar avaliação de forma eficaz e adaptativa. Uma das contribuições foi a discussão sobre a necessidade de adaptar as práticas avaliativas às novas demandas educacionais e contextuais.

Xu e Brown (2016), em “Teacher assessment literacy in practice: a reconceptualization”, propuseram uma nova visão da alfabetização avaliativa, sugerindo que ela deve ser entendida como processo dinâmico e flexível, que se adapta às necessidades específicas de cada contexto educacional. A principal contribuição foi ampliar a visão da alfabetização avaliativa, incorporando a flexibilidade e o contexto como fatores chave para a sua aplicação eficaz nas salas de aula.

Por fim, Garcia (2025a) explorou a comunicação relativa aos processos de avaliação no ensino superior, tendo como referência a teoria das representações sociais. Paralelamente, o autor mostrou como professores de diferentes cursos superiores compreendiam e usavam esse processo comunicacional. Ademais, ele apresentou — o que mais nos interessa — uma possível estrutura para o fluxo de comunicação “dos” e “nos” processos avaliativos, implementada em um curso de Pedagogia há mais de cinco anos.

1.5 Estrutura da pesquisa

A presente dissertação dispõe de oito seções, organizadas de acordo com os objetivos do trabalho. Nesta primeira, que consiste na introdução, apresentam-se os elementos que contextualizam o estudo, oferecendo uma visão geral sobre sua relevância e pertinência no campo investigado. Assim, explicitam-se o problema de pesquisa, o objetivo geral e os específicos, além da justificativa da proposta, com base na busca realizada em bases de dados e no referencial teórico selecionado. Destaca-se, ainda, a delimitação do tema e a abordagem metodológica adotada, aspectos fundamentais para a compreensão do escopo da pesquisa.

Na segunda seção, aborda-se o percurso metodológico da investigação, com ênfase na pesquisa colaborativa, fundamentada em sessões reflexivas, das quais foram extraídos dados coletados pelo Observatório de Educação do Grande ABC. Conforme Ibiapina (2008, p. 96), tal abordagem promove uma reflexão coletiva sobre a prática, estimulando o questionamento crítico e a busca por esclarecimentos acerca das escolhas realizadas. Dessa forma, contribui significativamente para a compreensão e a resolução do problema investigado, consolidando a participação ativa dos envolvidos no processo investigativo.

Vale ressaltar que os dados eram parte de um curso de formação de professores, destinado a docentes do ensino fundamental, organizado e realizado

pelo Observatório, em 2024. Nesse contexto, participaram nove profissionais do Grande ABC, sendo a maioria do município de São Caetano do Sul. A formação foi realizada de forma *on-line*. Nas sessões reflexivas, foram explorados elementos da comunicação “dos” e “nos” processos de avaliação realizados por educadores do ensino fundamental, nos anos iniciais, com o objetivo de compreender como conduziam e comunicavam tais processos. A partir da análise dos dados, identificaram-se algumas abordagens e desafios enfrentados pelos profissionais nos processos de comunicação.

Destaque-se que esses dados, coletados em dois encontros, tiveram como objetivo explorar, de forma aprofundada, as dinâmicas de comunicação relativa aos processos de avaliação, bem como identificar oportunidades de melhoria a partir da perspectiva dos profissionais envolvidos. Esses encontros formativos buscaram não apenas examinar como a comunicação ocorre no contexto avaliativo, mas também abrir espaço para que os participantes pudessem apresentar sugestões práticas e reflexões críticas, contribuindo para o aprimoramento do processo de comunicação. A formação visou também a promover um diálogo construtivo e colaborativo, reconhecendo a importância da troca de experiências e do compartilhamento de ideias na construção de processos avaliativos mais eficazes e significativos.

Na terceira seção, a avaliação é caracterizada e situada dentro de um arcabouço teórico-metodológico, permitindo a compreensão de suas múltiplas dimensões e enfoques. Além disso, são destacados aspectos essenciais da avaliação da aprendizagem, considerando seus fundamentos, práticas e desafios no contexto educacional. Por fim, discute-se a formação docente com ênfase na avaliação educacional, analisando as competências necessárias para uma prática avaliativa eficaz e alinhada às demandas contemporâneas da educação.

Nessa parte, também são contemplados elementos da legislação, a partir da década de 1990, no que se refere às concepções de avaliação. Para tanto, lançou-se mão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/96), dos Parâmetros Curriculares e Diretrizes Curriculares Educacionais para a Educação Básica (2013) e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC/2017). Nessa perspectiva, refletiu-se, ainda, sobre a avaliação educacional nas diretrizes para formação de professores, com base em elementos da Resolução CNE/CP 01/2002, da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, e da Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019.

Na quarta seção, realizou-se uma contextualização detalhada da comunicação relativa aos processos de avaliação, baseada no estudo de Garcia (2025a). Todavia, considerando que o trabalho focaliza o ensino superior, aproveitou-se a base teórica, realizando algumas adaptações para o ensino fundamental. Ainda nessa seção, são arrolados outros autores que discutem a importância da comunicação sobretudo para as famílias.

Na quinta seção, são apresentados os resultados obtidos, destacando-se as categorias emergentes da análise e articulando-as com a literatura pertinente. O objetivo principal foi compreender as nuances dos dados à luz de referenciais teóricos e empíricos, promovendo uma discussão aprofundada. Tal abordagem possibilitou identificar convergências e divergências entre os achados do estudo e os principais autores da área, ampliando a compreensão sobre o tema e fortalecendo a fundamentação das interpretações apresentadas. Além do mais, a exploração detalhada das categorias contribuiu para contextualizar os resultados no cenário educacional, evidenciando suas implicações práticas e teóricas.

Na sexta seção, apresenta-se o produto resultante desta pesquisa, desenvolvido a partir da análise dos dados coletados e das reflexões teóricas construídas ao longo do estudo. Trata-se de uma proposta de formação, elaborada com o intuito de atender às necessidades identificadas, proporcionando subsídios para a melhoria das práticas avaliativas. Dessa forma, busca-se contribuir para o aprimoramento da formação docente, alinhando teoria e prática ao contexto educacional.

2 METODOLOGIA

Como dito na seção anterior, o objetivo geral deste estudo é analisar a comunicação relativa aos processos de avaliação realizada por professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental para os alunos, gestão escolar e famílias, bem como identificar as contribuições desses profissionais para melhorar esses fluxos. Quanto aos objetivos específicos, são eles: analisar a comunicação sobre os processos de avaliação realizada pelos professores para os alunos, gestão escolar e famílias; analisar as contribuições desses profissionais para melhorar esses fluxos comunicacionais para os alunos, gestão escolar e famílias; e elaborar uma formação, baseada nos resultados da pesquisa, para professores e gestores escolares

A presente pesquisa adota a abordagem qualitativa, uma vez que ela se mostra a mais apropriada para a investigação de fenômenos complexos que emergem de contextos específicos e dinâmicos. Assim, permite-se uma compreensão aprofundada das relações, significados e interpretações atribuídos pelos sujeitos envolvidos, considerando a influência de fatores contextuais, culturais e sociais. Dessa forma, possibilita uma análise detalhada de espaços e ocasiões, oferecendo uma visão holística e contextualizada dos fenômenos estudados, conforme destacado por Flick (2009).

Essa abordagem privilegia a interpretação detalhada e contextualizada, partindo da singularidade dos participantes e das experiências por eles vivenciadas. Por meio de uma exploração do tema, busca-se captar não apenas os dados observáveis, mas também os significados atribuídos pelos sujeitos, permitindo uma compreensão aprofundada do objeto de estudo.

A partir de meados do século XIX, o método ganhou destaque nos estudos das ciências sociais, consolidando-se como abordagem essencial para a compreensão aprofundada dos fenômenos sociais. Uma de suas principais características é a centralidade do pesquisador no processo investigativo, atuando como a principal ferramenta na coleta e análise dos dados, o que exige não apenas competências analíticas refinadas, mas também sensibilidade para interpretar as nuances do contexto estudado. Além disso, requer um envolvimento prolongado e imersivo no ambiente pesquisado, permitindo uma compreensão holística e contextualizada da realidade investigada (Godoy, 1995).

Segundo Silveira e Córdova (2009, p. 32), os estudiosos que se valem de abordagens qualitativas procuram desvendar os motivos por trás dos fenômenos, discorrendo sobre as atitudes que se mostram apropriadas, sem atribuir valores numéricos ou quantificar as interações simbólicas. De fato, a investigação qualitativa está imersa na subjetividade dos indivíduos envolvidos.

A escolha desse método de investigação foi fundamentada na necessidade de uma abordagem que permitisse explorar o objeto de estudo de maneira ampla, flexível e contextualizada. Tal opção visa a assegurar que a análise não se restrinja a aspectos isolados do fenômeno, levando em consideração suas múltiplas dimensões e relações com o contexto em que está inserido. Ao adotar essa perspectiva abrangente, tenciona-se compreender o problema em toda a sua complexidade, favorecendo a identificação de nuances e elementos que poderiam passar despercebidos em abordagens mais restritas.

Neste estudo, como já dito, utilizaram-se dados previamente coletados pelo Observatório do Educação do Grande ABC, partindo-se da pesquisa colaborativa, com base em sessões reflexivas (Ibiapina, 2008). As informações estavam disponíveis em forma de áudio e foram transcritas pela pesquisadora, que organizou todo o corpo de registros e evidências.

Vale lembrar que pesquisa colaborativa integra prática e teoria, com vistas a capacitar tanto os pesquisadores quanto os participantes a responder, de forma mais eficaz, aos desafios de suas circunstâncias particulares. O intuito é fornecer diretrizes para ações transformadoras que possam abordar os problemas identificados na realidade vivenciada.

Em sua obra “Pesquisa Colaborativa: Investigação, Formação e Produção de Conhecimento”, publicada em 2008, Ibiapina apresentou a pesquisa colaborativa como estratégia que une a investigação científica à formação docente, abordando questões práticas e teóricas que emergem do cotidiano escolar. Essa metodologia enfatiza a colaboração entre pesquisadores e professores, visando à resolução conjunta de problemas educacionais e ao avanço do conhecimento na área.

Além disso, Ibiapina organizou o livro “Pesquisa Colaborativa: Multirreferenciais e Práticas Convergentes” (2016), que reuniu diversos estudos e reflexões sobre a aplicação da pesquisa colaborativa em diferentes contextos educacionais. A obra destacou a importância de práticas investigativas que considerem múltiplas

perspectivas e promovam a convergência de saberes para a transformação da realidade educacional.

A pesquisa colaborativa, conforme delineada por Ibiapina (2008), caracteriza-se pela indissociabilidade entre a investigação e a formação, promovendo um processo dialógico e participativo. Essa abordagem visa, simultaneamente, à produção de conhecimento e ao desenvolvimento profissional dos participantes, por meio do envolvimento ativo dos professores em todas as etapas do estudo. Assim, possibilitam-se a identificação de problemas e a construção coletiva de soluções, sempre ancoradas na realidade da prática educativa, favorecendo a reflexão crítica e a transformação das práticas pedagógicas.

A abordagem tem sido amplamente discutida e aplicada em diversos estudos, evidenciando seu potencial para promover mudanças significativas na educação por meio da colaboração entre teoria e prática. Segundo André (2017, p. 106), na pesquisa colaborativa, enfatiza-se: “[...] a necessidade de envolvimento ativo do sujeito no processo de apropriação de conhecimentos, assim como a criação de coletivos colaborativos, que permitam a partilha de conhecimentos e a construção conjunta de novos conhecimentos”.

A metodologia desse tipo de investigação é reconhecida por ser um sistema aberto, permitindo diferentes abordagens conforme as demandas identificadas durante o estudo. Contudo, é relevante iniciar o processo com um planejamento estruturado. Nesse percurso, o papel do pesquisador é facilitar a participação dos envolvidos em todas as etapas, assegurando o rigor metodológico para alcançar os objetivos propostos.

Na abordagem da pesquisa colaborativa, Ibiapina (2008, p. 38) enfatiza a relevância de um processo inicial estruturado, que envolve a sensibilização dos participantes, a negociação de espaços e tempos, a identificação das necessidades formativas e a consideração dos conhecimentos prévios dos colaboradores. Ademais, destaca-se a realização de sessões de estudo sistemáticas, intercaladas por ciclos contínuos de reflexão, tanto interpessoal quanto intrapessoal, sobre as práticas docentes. O processo intenta promover uma compreensão aprofundada e crítica das experiências pedagógicas, possibilitando a construção coletiva de conhecimento e o aprimoramento profissional.

Para Bandeira (2016), além desses fatores, a troca de saberes e a interação dos participantes favorecem o fortalecimento dos sujeitos sociais para tomada de consciência, pois:

Tal como ocorre na convivência social, a modalidade da pesquisa, ora pensada, também pressupõe: a abertura ao outro, a plasticidade dos conceitos, o saber ouvir, a partilha, a negociação do conflito, e a compreensão. Isso desencadeará o caminho, que pode ser diversificado; e a caminhada sempre compartilhada. Logo, tanto participantes quanto pesquisador se mantêm em desenvolvimento, sendo o progresso de ambos (Bandeira, 2016, p.71).

No que se refere aos procedimentos práticos da pesquisa, diversas estratégias colaborativas podem ser utilizadas. Entre elas, Ibiapina (2008) sugere a organização de “sessões reflexivas”, de caráter formativo e investigativo, adotadas no presente estudo. Considerando-se o contexto, possibilitam a produção de diversos tipos de conhecimento. Em síntese, a pesquisa-ação, envolvendo a participação ativa dos profissionais, integra conhecimentos, individual e coletivamente.

2.1 As sessões reflexivas

De acordo com Ibiapina (2008, p. 96), uma “sessão reflexiva é o lócus em que cada um dos agentes tem o papel de conduzir o outro à reflexão crítica sobre a sua prática, questionando e pedindo esclarecimentos sobre as escolhas feitas”. Trata-se de um processo dialógico que favorece a troca de experiências e o compartilhamento de saberes, contribuindo para a elaboração de estratégias que atendam de forma mais precisa às demandas identificadas.

Assim, as sessões reflexivas se constituem em momentos essenciais à edificação da teoria sobre a prática pedagógica. Do mesmo modo, possibilitam a todos os envolvidos no processo a oportunidade de “verem” a si próprios, bem como aos colegas e aos alunos, em uma prática reflexiva de questões coletivas cotidianas.

Nas palavras de Ibiapina (2008, p. 56) “[...], as ideias são compartilhadas, contribuindo para a construção de pensamentos e práticas que priorizem a dimensão criativa da profissão e a possibilidade de sua reconstrução dialética”.

A autora ainda indica que:

Em síntese, o processo reflexivo exige mergulho tanto no conhecimento teórico quanto no mundo da experiência, para que se possa desvelar a que interesses servem as ações sociais e como elas reproduzem práticas ideológicas, isto é, a reflexão oferece mais poder para os professores (re)construírem o contexto social em que estão inseridos, proporcionando

condições para que esses profissionais compreendam que, para mudar a teoria educacional, a política e a prática, é necessário mudar a própria forma de pensar e agir (Ibiapina, 2008, p. 18).

O conceito de processo reflexivo contrapõe-se à ideia de participantes passivos, pressupondo a presença de indivíduos ativos e reflexivos, engajados na análise de sua própria prática. Igualmente, o processo de colaboração busca compreender e interpretar não apenas o sentido explícito das interações, mas também as nuances implícitas e as relações subjacentes estabelecidas entre os envolvidos.

Bandeira (2016, p.71) ressalta que a colaboração e a reflexão não apenas situam os participantes em seus contextos, mas também os reconhecem como detentores de complexas qualidades e de uma consciência aguçada das possibilidades objetivas e subjetivas. Enfatiza-se, portanto, uma escuta ativa, e o pesquisador e os participantes tornam-se parceiros no processo, com um envolvimento ativo e consciente; as decisões, ações, interpretações e reflexões são construídas por meio de discussões coletivas.

As sessões reflexivas deste estudo foram conduzidas seguindo uma pauta estruturada em um ciclo de duas etapas de questionamentos, com vistas a descrever, informar e confrontar ideias. Partindo de tal premissa, foram promovidos momentos de reflexão por meio de perguntas estrategicamente elaboradas a fim de estimular os participantes a expandirem suas percepções e compartilharem conhecimentos sobre suas práticas pedagógicas. O processo incentivou a análise crítica de suas experiências, fomentando um ambiente colaborativo de aprendizagem e aprimoramento profissional.

As perguntas serviram para estabelecer conexões entre os objetivos pretendidos, as ações realizadas e a literatura apresentada. Em resumo, as sessões foram sistematizadas com o objetivo de reconstruir os fundamentos teóricos das práticas dos participantes, visando à reestruturação e avaliação das possibilidades de mudança, tal qual indicou Ibiapina (2008, p.97).

A coleta dos dados desta pesquisa ocorreu antes da realização de um curso sobre a comunicação da avaliação realizada pelo Observatório de Educação do Grande ABC, em 2024. Foram planejadas (APÊNDICE A), antes do início do curso, duas sessões reflexivas com professores, com média de duração de uma hora e meia cada. Os encontros ocorreram em datas marcadas, de acordo com a disponibilidade da agenda dos participantes.

Após o consentimento de todos, as reuniões foram gravadas. As sessões ocorreram com base nas seguintes categorias geradoras:

- Conhecimentos sobre a comunicação relativa aos processos de avaliação, para alunos, gestão escolar e famílias;
- Contribuições dos profissionais para melhorar os processos de comunicação.

Participaram das sessões reflexivas nove professoras de vários municípios do Grande ABC, sendo a maioria (6) de São Caetano do Sul. Essas profissionais atuavam na rede municipal de ensino e em vários anos. Quanto ao perfil das docentes, foram coletados dados sobre: Sexo; Idade; Residência; Estado civil; Formação; Tempo de formação; Tipo de instituição que realizou a formação; Pós-graduação; Experiências profissionais; Tempo de atuação na escola; Carga horária semanal.

A análise dos dados foi conduzida com base nos referenciais de Bardin (1977) e Franco (2012). Segundo esta última, a análise de conteúdo tem, como ponto de partida, a interpretação de mensagens verbais, gestuais, silenciosas, figurativas, documentais ou provocadas, garantindo ao pesquisador a manutenção do foco no objetivo do método.

A autora também destaca a importância das comparações contextuais e da clareza do plano de pesquisa para a seleção da amostra, a definição das categorias de conteúdo e as unidades de registro, bem como para a inferência dos dados (Franco, 2012, p. 39). Além disso, as unidades de contexto fornecem o pano de fundo que atribui significado às unidades de análise, exigindo uma análise cuidadosa para diferenciar entre significado e sentido (Franco, 2012, p. 49).

Segundo Bardin (1977, p. 107), a unidade de contexto é essencial para compreender e codificar a unidade de registro, correspondendo a um segmento da mensagem que amplia a significação exata da unidade de registro, como uma frase para uma palavra ou um parágrafo para um tema. Em suma, as orientações da análise de conteúdo serão aplicadas para o exame dos dados qualitativos, incluindo a organização dos dados, a imersão, a criação de categorias, a codificação, o desenvolvimento de memorandos analíticos e a elaboração de relatórios e publicações (Bardin, 1977; Franco, 2012).

3 ALGUNS ELEMENTOS DA AVALIAÇÃO

O ato de avaliar é praticado pelos seres humanos a todo instante. Ele é constitutivo do homem, seja pelo senso comum, seja pelas questões da parte emocional, pelos recursos conscientes ou ainda por uma avaliação intencional, como afirma Luckesi (2014).

Scriven (2007, p. 01) definiu a avaliação como “processo de determinar mérito, valor ou significado; uma avaliação é produto desse processo”. Ademais, considerou que a lógica geral da avaliação integra quatro passos fundamentais, a saber: estabelecer critérios de mérito; construir padrões de comparação; medir o desempenho e compará-lo com os padrões; e integrar os dados num juízo sobre o mérito ou valor.

O autor destacou dois conceitos fundamentais para a compreensão da prática avaliativa, especialmente ao abordar suas finalidades: a avaliação formativa e a somativa. A primeira está inserida no processo de ensino, com o propósito de oferecer subsídios para intervenções pedagógicas que contribuam para o aperfeiçoamento contínuo do aluno ao longo de sua trajetória educacional. A segunda, em contrapartida, focaliza a mensuração dos resultados, permitindo verificar o nível de aprendizagem do educando, a eficácia do programa educativo e outros aspectos relacionados ao desempenho acadêmico.

No entanto, observa-se que esses conceitos, muitas vezes, não são plenamente compreendidos pelos professores e pelas instituições escolares, resultando em sua aplicação de forma superficial e inadequada. Essa lacuna evidencia uma dificuldade significativa na implementação dos princípios da avaliação formativa no processo de aprendizagem, comprometendo seu potencial de contribuir efetivamente para o desenvolvimento dos estudantes (Escudero, 2003; Vianna, 2000).

De forma geral, pode-se indicar que a avaliação da aprendizagem é o processo de coletar, sintetizar e interpretar informações que podem ajudar nos encaminhamentos e na tomada de decisões na sala de aula.

De forma mais abrangente,

Avaliar é – cedo ou tarde – criar hierarquias de excelência em função das quais se decidirão a progressão no curso seguido, a seleção no início do Secundário, a orientação para diversos tipos de estudo, a certificação antes da entrada no mercado de trabalho e, frequentemente, a contratação. Avaliar é também privilegiar um modo de estar em aula e no mundo, valorizar formas

e normas de excelência, definir um aluno modelo, aplicado e dócil para uns, imaginativo e autônomo para outros. (Perrenoud, 1999, p. 9).

De acordo com o estudioso, a avaliação reflete uma visão sobre a sala de aula e o mundo, bem como formas e padrões de excelência, definindo um aluno-modelo, trabalhador e obediente para uns; imaginativo e independente para outros.

Nas palavras de Libâneo (2013, p. 216):

A avaliação é uma tarefa didática necessária e permanente do trabalho docente, que deve acompanhar passo a passo o processo de ensino e aprendizagem. Por meio dela os resultados que vão sendo obtidos no decorrer do trabalho conjunto do professor e dos alunos são comparados com objetivos propostos, a fim de constatar progressos, dificuldades, e reorientar o trabalho para as correções necessárias.

A avaliação é uma tarefa educativa essencial e permanente, que deve acompanhar, passo a passo, o processo de ensino e aprendizagem. Segundo Luckesi (2010, p. 93):

O ato de avaliar implica análise e síntese dos dados que configuram o objeto da avaliação, acrescido de uma atribuição de valor ou qualidade, que se processa a partir da comparação da configuração do objeto avaliado com um determinado padrão de qualidade previamente estabelecido para aquele tipo de objeto. (Luckesi, 2010, p. 93)

A avaliação da aprendizagem, realizada pelo professor no contexto de sala de aula, é uma prática importante para promover a aprendizagem e a qualidade escolar, bem como para combater injustiças e desigualdades escolares (Garcia, 2024). Trata-se, pois, de uma das dimensões mais relevantes da prática profissional dos educadores, já que contribui para o aprimoramento do processo de aprendizagem e pode melhorar a qualidade da educação.

Brookhart *et al.* (2016) afirmam que, de maneira geral, existe uma falta de consistência nas práticas de avaliação e de atribuição de notas entre os professores, tanto em relação aos objetivos pretendidos quanto aos métodos de coleta de dados utilizados. Essa disparidade é atribuída à diversidade de crenças e de valores dos educadores em relação ao processo avaliativo.

Para os autores, as notas atribuídas são compostas de fatores cognitivos — conhecimentos acadêmicos ou proficiências — e não cognitivos — esforço do aluno, qualidade de seu caderno, comportamentos, participação, o envolvimento da família, entre outros. Apesar de esses aspectos serem fundamentais para a aprendizagem e

para a comunicação com a família, não podem ser confundidos com a avaliação da aprendizagem.

A esse respeito, Feldman (2019, p. 1) assevera:

[...] quando os professores combinam habilidades sociais, comportamento e esforço em um único conceito ou nota, é impossível discernir os pontos fortes e fracos do aluno em cada um desses aspectos, tornando a expressão desse resultado vago, confuso e até inválido.

Nesse contexto, o resultado do processo torna-se uma “miscelânea”, que pode não representar a verdadeira proficiência do aluno e interferir nos encaminhamentos a serem realizados com vistas a melhorar sua aprendizagem.

Siqueira, Freitas e Alavarse (2021) identificaram diversos elementos não cognitivos empregados pelos professores em suas práticas de avaliação. Por exemplo, constataram que 65,4% dos educadores utilizavam a participação em sala de aula como critério de avaliação, enquanto 61,9% se baseavam na observação. Os autores enfatizam que a seleção desses elementos como alvos de avaliação evidencia:

[...] a dificuldade que os professores têm nessa prática, pois, embora sejam relevantes para a aquisição de aprendizagens, esses aspectos não seriam objetos prioritários de avaliação, desviando o foco da aprendizagem de conteúdos, objetivo central das atividades de ensino. Adicionalmente, a avaliação desses quesitos de acentuado caráter subjetivo costuma ser realizada sem a devida precisão por meio de procedimentos de observação, não havendo rigor e registro. A preocupação com aspectos comportamentais denota também o caráter de controle de que ainda se reveste a avaliação e levanta a suspeita de que alunos mais tímidos ou mais irrequietos, por exemplo, possam ser prejudicados quando se privilegiam os critérios “participação” e “comportamento” (Siqueira; Freitas; Alavarse, 2021, p. 8).

De fato, tais facilitadores podem desviar a atenção do professor do objetivo principal da avaliação, qual seja, a avaliação da aprendizagem. Como indicaram os autores supracitados, a preocupação com elementos comportamentais mostra uma perspectiva de controle ainda embutida no processo de avaliação, entre outras questões.

Para os autores supracitados, a avaliação de elementos não cognitivos é frequentemente realizada sem rigor e registro adequado, refletindo sobretudo um viés de controle; tal situação pode prejudicar alunos mais tímidos ou inquietos quando critérios como indisciplina e atuação, por exemplo, são privilegiados, assim sendo esses aspectos não-cognitivos são realizados de maneira imprecisas e sem a devida

a documentação, que poderá afetar negativamente os estudantes mas reservados ou agitados, favorecendo um comportamento inadequado.

Em suma, a avaliação da aprendizagem dever ser uma prática com critérios viáveis, bem definidos, sistematizados e justos com todos os alunos, focando a aprendizagem e o conhecimento. De acordo com Depresbíteres (1998), os critérios devem ser imprescindivelmente claros e precisos, pois tornam as "regras do jogo" mais explícitas e podem ser mais adequados, quanto maior for a integração entre professores e alunos" (p. 167).

Definir os critérios da avaliação é sem dúvida uma das vias para se acompanhar o processo de aprendizagem. Nesse sentido, Luckesi (2011, p. 412) afirma que "o critério depende de um conjunto de decisões que tomamos. Logo o "critério define o que queremos como resultado de nossa atividade e, desse modo, estabelecer a direção tanto para o ato de ensinar quanto para o de avaliar". Logo, trata-se de caminhos para monitorar o processo do aprendizado, determinando-se o que se pretende alcançar tanto no processo de ensino quanto na avaliação.

3.1 A legislação e a avaliação a partir da década de 1990: alguns apontamentos

No cenário brasileiro, a Lei de Diretrizes e Bases (LDBEN/96) instituiu os princípios orientadores, fundamentando o processo de avaliação dos estudantes em todas as etapas e modalidades de ensino. Em seu artigo 8º, indicou que é responsabilidade da União "assegurar o processo nacional de avaliação do rendimento escolar do Ensino Fundamental" e Médio com vistas à "definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino". Assim, cabe à União avaliar nacionalmente o desempenho dos alunos, o que tem sido realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas.

No artigo 13, a Lei incorpora o docente ao processo avaliativo, estipulando que é sua responsabilidade participar de períodos dedicados ao planejamento e à avaliação. Isso implica envolver o professor nessas atividades, o que é fundamental para promover o trabalho colaborativo entre os educadores. Já no artigo 24, inciso V, destaca-se que a avaliação dos estudantes, nos níveis fundamental e médio, deve ser contínua e cumulativa. Isso significa que ela tem de ocorrer de forma constante ao longo do processo educativo, levando em consideração os conhecimentos

adquiridos em diferentes momentos. De fato, a continuidade na avaliação é importante para o progresso discente.

No contexto da Educação Infantil, o artigo 31 preconiza a “avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental”. Nesse caso, ela é entendida essencialmente como um conjunto de “ferramentas” que auxiliam os professores tanto na reflexão sobre as condições de aprendizado proporcionadas, quanto na adaptação de suas abordagens de acordo com as necessidades individuais das crianças.

Trata-se de um elemento essencial no processo educacional, permitindo que os educadores estabeleçam critérios sólidos para a organização de atividades e o planejamento de situações didáticas que promovam o desenvolvimento contínuo da aprendizagem dos alunos. A avaliação na Educação Infantil deve ocorrer, sobretudo com a utilização da observação e de registros.

Outros aspectos relevantes da avaliação são apresentados para o ensino médio, na referida legislação. No artigo 35a, parágrafo 6, indica-se que a “União estabelecerá os padrões de desempenho esperados para o ensino médio, que serão referência nos processos nacionais de avaliação, a partir da Base Nacional Comum Curricular”; no parágrafo 8, determina-se que “os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação processual e formativa serão organizados nas redes de ensino por meio de atividades teóricas e práticas, provas orais e escritas, seminários, projetos e atividades *on-line*”.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), divulgados pela primeira vez em 1997, também desempenharam papel importante ao estabelecer diretrizes para o ensino em todas as fases da educação básica no Brasil. Esses documentos forneceram orientações fundamentais com o objetivo de garantir a qualidade educacional e promover a formação integral dos estudantes.

Um dos capítulos dos Parâmetros é especificamente dedicado à avaliação, fornecendo considerações relevantes sobre a organização dos processos avaliativos. A avaliação é reconhecida como um elemento facilitador para a melhoria da qualidade da aprendizagem, deixando de ser uma “ferramenta” punitiva contra o aluno.

Neste documento, a avaliação é vista como uma parte integrante e um instrumento de autorregulação do processo de ensino e aprendizagem, visando a

alcançar os objetivos propostos. Não se restringe apenas ao estudante, abrangendo o professor e o próprio sistema escolar (Brasil, 1997, p. 42).

Os documentos oferecem orientações sobre como a avaliação pode subsidiar as reflexões ocorridas em diferentes contextos escolares e o processo de tomada de decisões. Nessa perspectiva, destaca-se a importância de uma abordagem contínua e sistemática da avaliação. Além disso, enfatiza-se a fase subsequente, que consiste em ajustar os caminhos educacionais para atender a todos os alunos, sem exceção.

O monitoramento constante do progresso e das necessidades dos estudantes é destacado como uma prática essencial. Adicionalmente, aponta-se que:

A avaliação, ao não se restringir ao julgamento sobre sucessos ou fracassos do aluno, é compreendida como um conjunto de atuações que tem a função de alimentar, sustentar e orientar a intervenção pedagógica. Acontece contínua e sistematicamente por meio da interpretação qualitativa do conhecimento construído pelo aluno. Possibilita conhecer o quanto ele se aproxima ou não da expectativa de aprendizagem que o professor tem em determinados momentos da escolaridade, em função da intervenção pedagógica realizada (Brasil, 1997, p.55).

É fundamental destacar que a responsabilidade pelo processo de avaliação da aprendizagem deve ser compartilhada com o estudante, por meio de práticas como a autoavaliação. Essa abordagem reconhece a importância da colaboração mútua na construção da autonomia do aluno, promovendo uma aprendizagem mais significativa e alinhada a uma perspectiva verdadeiramente democrática e participativa.

Chamam a atenção a necessidade do estabelecimento de critérios avaliativos, bem como o uso de uma diversidade de instrumentos, além da essencial tomada de decisão, associada aos resultados.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN), publicadas no ano de 2013, considera-se que “[...] a avaliação do aluno, a ser realizada pelo professor e pela escola, é redimensionadora da ação pedagógica e deve assumir um caráter processual, formativo e participativo, ser contínua, cumulativa e diagnóstica” (p.123).

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN, 2013, p.154), a avaliação formativa, desenvolvida ao longo de todo o processo educacional, tem como objetivo diagnosticar as potencialidades dos alunos e identificar possíveis dificuldades de aprendizagem e ensino. A realização de intervenções pedagógicas imediatas, direcionadas à superação dessas dificuldades, constitui uma estratégia

fundamental para garantir o progresso contínuo dos estudantes em sua trajetória educacional.

A avaliação contínua, por sua vez, nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN, 2013), pode assumir várias formas, tais como a observação e o registro das atividades dos estudantes — sobretudo neste particular nos anos iniciais do Ensino Fundamental —, os trabalhos individuais — organizados ou não em portfólios —, os trabalhos coletivos, os exercícios e problemas realizados em classe, as provas, dentre outros.

Ressaltamos, de acordo com essas mesmas Diretrizes, que a avaliação, na perspectiva educacional, assume três concepções:

- I-avaliação da aprendizagem;
- II-avaliação institucional interna e externa;
- III-avaliação de redes de Educação Básica.

Elas orientam o trabalho desenvolvido por professores, alunos, comunidade e equipes gestoras, devendo estar formalmente contempladas no Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola. Dessa forma, assegura-se que as políticas públicas educacionais sejam debatidas, implementadas e efetivamente garantidas no contexto escolar.

As Diretrizes Curriculares Nacionais recomendam que os sistemas de ensino, tanto nas escolas públicas quanto nas escolas particulares, priorizem o caráter qualitativo da avaliação em detrimento do quantitativo. Nesse sentido, destaca-se a importância da avaliação formativa, que adota estratégias voltadas para o desenvolvimento individual e contínuo do aluno, promovendo uma aprendizagem mais individualizada e favorecendo a qualidade necessária para sua formação escolar.

Por fim, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), publicada mais recentemente, é um documento orientador que define os conhecimentos, competências e habilidades essenciais para a construção dos currículos. Embora não apresente um capítulo específico dedicado à avaliação, o documento incorpora diretrizes que abordam os processos avaliativos com o objetivo de aprimorar o desempenho da escola, dos professores e dos alunos (Brasil, 2017, p. 17).

As indicações da BNCC vão no sentido que a avaliação das crianças, no Ensino Fundamental, também deve acontecer por meio do acompanhamento constante e contínuo, com base no uso do registro do desenvolvimento. Nesse

contexto, o professor atua de forma a “refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças” (Brasil, 2017, p. 35).

4 REFERÊNCIAS FORMATIVAS NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR AVALIADOR: O LUGAR DA COMUNICAÇÃO DA AVALIAÇÃO

A avaliação educacional ainda enfrenta desafios na delimitação de um quadro conceitual teórico. Os diferentes enfoques — como o positivista, o subjetivo-interpretativo ou qualitativo, e o crítico ou teórico-crítico (Greco, 2013) — atribuem significados e sentidos diversos às práticas de avaliação docente. Além disso, os instrumentos e técnicas utilizados refletem ideias e concepções sobre a criança e o jovem, a escola, a educação, a aprendizagem e a natureza humana.

O estatuto teórico da avaliação educacional tem sido abordado sob distintas perspectivas, evidenciando a ausência de um quadro analítico consolidado que organize de forma sistemática suas múltiplas dimensões. Nesse sentido, diferentes autores concebem a avaliação de maneiras diversas: para Estrela e Nóvoa (1993), configura-se como um campo de conhecimento; para Afonso (2000) e Vianna (2000), trata-se de um objeto de pesquisa sustentado por diversas abordagens teóricas; já Sobrinho (2003) a define como um conjunto de práticas que se materializam em distintos contextos educacionais. Por sua vez, Bonniol e Vial (2001) discutem a avaliação a partir de modelos e processos de teorização que buscam estruturar suas finalidades e métodos. Além disso, há contribuições, como as de Greco (2013), que reconhecem a existência de múltiplos enfoques teórico-metodológicos, ressaltando a complexidade inerente à avaliação educacional e a necessidade de abordagens que contemplem sua natureza multifacetada e contextualizada.

A ausência de uma teoria consolidada para a avaliação educacional induziu um entendimento com base em diversas abordagens teóricas, a partir de uma visão multirreferencial, que reconhece a complexidade e a variedade de pontos de vista na construção do conhecimento, enfatizando a importância de considerar diferentes contextos culturais, históricos, e sociais ao analisar um fenômeno ou problema.

O desenvolvimento de um conjunto de conhecimentos e habilidades para a formação do professor-avaliador, fundamentados em um referencial teórico e metodológico abrangente e multidimensional. Esse multirreferencial, conforme argumenta Afonso (2000), deve articular as diferentes perspectivas que permeiam as práticas de ensino, aprendizagem e avaliação, permitindo ao docente uma compreensão mais ampla e contextualizada das dinâmicas escolares.

Tal realidade demanda uma abordagem plural e multifacetada, que reconheça e valorize a diversidade de conhecimentos e habilidades necessárias para a qualificação do professor-avaliador. A incorporação de múltiplas perspectivas na formação docente permite a articulação de diferentes abordagens e modelos avaliativos, ampliando o repertório teórico e metodológico dos educadores. Essa diversidade contribui para uma compreensão mais abrangente e contextualizada dos processos avaliativos, evitando a limitação a um único referencial analítico ou modelo prescritivo. Assim, promove-se uma formação mais ampla e integradora, capaz de atender às complexas demandas da prática educativa contemporânea.

Nesse quadro de múltiplas referências, várias entidades e pesquisadores têm sugerido diretrizes para a formação do professor-avaliador. No contexto internacional, as indicações vão no sentido de uma formação baseada no conceito de literacia em avaliação (Stiggins, 1991; Abell; Siegel, 2011; Xu; Brown, 2016).

Stiggins (1991) conceitua a literacia em avaliação como a compreensão fundamental dos processos avaliativos no contexto educacional, bem como das competências indispensáveis à prática docente para a avaliação eficaz dos estudantes. O conceito engloba a capacidade de planejar, desenvolver e aplicar instrumentos avaliativos adequados, proporcionando subsídios para tomadas de decisão pedagógicas fundamentadas em critérios normativos (DeLuca, 2013). Nesse sentido, a literacia em avaliação tornou-se um requisito essencial para o exercício profissional docente, especialmente diante das crescentes demandas por responsabilidade educacional e prestação de contas no ensino público em diversas partes do mundo (DeLuca, 2012; Popham, 2013).

Tal abordagem foi destacada como componente importante para a formação docente, conforme sugerido por diversos estudos (Abell; Siegel, 2011; Brookhart, 2002), especialmente devido à falta deste tipo de formação (Popham, 2009; Stiggins, 2010; DeLuca, 2012).

Stiggins (1991) argumenta que um educador competente nos processos de avaliação compreende não apenas o que e por que avaliar, mas também como conduzir avaliações, os desafios potenciais envolvidos e estratégias para superá-los. Segundo Paterno (2001), literacia em avaliação envolve o entendimento dos fundamentos da avaliação, incluindo sua definição, desenvolvimento e aplicação de técnicas, a aderência a padrões de qualidade e o emprego de ferramentas para medir o aprendizado, entre outros aspectos.

Mertler (2003) define a literacia como o domínio dos princípios básicos e as práticas de avaliação, abrangendo: os conceitos e os fundamentos de testes, de medição e avaliação; o desenvolvimento e aplicação de metodologias e técnicas avaliativas; o uso de diversas ferramentas de avaliação; e a manutenção de padrões de qualidade. Para Popham (2018, p. 11), a literacia é entendida como a compreensão dos conceitos e procedimentos essenciais à avaliação, os quais podem influenciar as decisões educacionais. Segundo o autor, tal compreensão “eleva” a probabilidade de os alunos aprenderem de forma mais eficaz e substancial.

Professores proficientes em avaliação conseguem identificar práticas e estratégias de comunicação avaliativas, entendem quais métodos são mais eficazes para obter informações confiáveis sobre o desempenho dos alunos, e comunicam os resultados eficientemente, seja por meio de notas escolares, pontuações em testes, portfólios ou reuniões com pais. Eles também usam a avaliação para aumentar a motivação e o aprendizado dos alunos, envolvendo-os ativamente como parceiros no processo avaliativo, bem como no registro e na comunicação dos resultados.

Em relação à literacia², a proposta da AFT, NCME e NEA (1990) traz sete referências para a formação de professores. São elas:

- saber selecionar os métodos de avaliação para decisões instrucionais;
- saber desenvolver métodos de avaliação apropriados para decisões instrucionais;
- saber administrar, pontuar e interpretar os resultados de avaliação produzida externamente e produzida pelos professores;
- saber usar os resultados da avaliação para tomar decisões sobre alunos, individualmente, para o planejamento de ensino, o desenvolvimento currículo e para a melhoria escolar;
- saber desenvolver procedimentos válidos de notas nas avaliações dos alunos;
- saber comunicar os resultados da avaliação para alunos, pais, outros públicos leigos e outros educadores;
- saber reconhecer métodos de avaliação antiéticos, ilegais e inadequados, bem como usos de informações de avaliação.

² Esses elementos descritos abaixo (AFT; NCME; NEA,1990); Stiggins, 1991; Abell; Siegel, 2011; Xu; Brown, 2016; Deluca, 2013, entre outros) foram retirados das aulas e do texto de Garcia (2025).

Stiggins (1991), que idealizou o conceito de literacia em avaliação, elenca cinco domínios principais para a formação de professores em avaliação educacional. Segundo ele, o professor deve:

- ter a capacidade de apresentar propostas claras no campo da avaliação;
- ter conhecimentos sobre os métodos apropriados para os diferentes objetivos de avaliação;
- compreender a importância de avaliar diferentes objetivos inter-relacionados;
- ter capacidade de coletar informações sobre o desempenho dos alunos com base nas atividades propostas;
- ter conhecimentos para evitar formas de avaliação enviesadas e erros técnicos.

Abell e Siegel (2011), a seu turno, propuseram um modelo com quatro domínios de conhecimento em avaliação, a saber:

- Objetivos da avaliação: compreensão dos propósitos, métodos e momentos adequados para avaliar, incluindo as funções diagnóstica, formativa e somativa, além da metacognição no planejamento e monitoramento da aprendizagem própria;
- Conteúdo a avaliar: conhecimento do currículo e objetivos da área curricular, fortalecendo a validade, confiabilidade e transparência da avaliação;
- Estratégias de avaliação: capacidade de aplicar estratégias formais de avaliação (formativa e somativa), envolver os alunos no processo, promover autoavaliação e avaliação pelos pares, e oferecer *feedback* eficaz em várias formas;
- Interpretação e uso dos resultados: habilidade de interpretar e utilizar os dados resultantes do processo de avaliação de forma eficaz.

Xu e Brown (2016), mais recentemente, em relação à formação de professores no tema, propuseram os seguintes domínios:

- Conhecimento pedagógico do conteúdo (*Pedagogical Content Knowledge*): a fusão do conhecimento pedagógico dos professores com o entendimento do que ensinam. Isso implica compreender tanto os métodos de ensino quanto o conteúdo específico da disciplina.;

- Finalidades, conteúdo e métodos da avaliação: os educadores devem entender por que avaliam e como os métodos de avaliação se relacionam com os objetivos de aprendizagem. Também é crucial conhecer escalas de classificação para uma avaliação eficaz;
- *Feedback*: os docentes precisam dominar os fundamentos, princípios, formas e funções do *feedback* para facilitar o processo de ensino e aprendizagem;
- Interpretação e comunicação de resultados: é essencial que os professores saibam extrair informações relevantes da avaliação e comunicá-las adequadamente às partes interessadas;
- Envolvimento dos estudantes na avaliação: a promoção de estratégias de autoavaliação e avaliação por pares é crucial para incentivar a participação ativa dos alunos no processo de avaliação;
- Ética em avaliação: os educadores devem compreender as responsabilidades éticas e legais relacionadas ao uso, armazenamento e divulgação dos resultados da avaliação, além de trabalhar pela equidade, não discriminação, inclusão e justiça social.

DeLuca (2013) observou que, desde a criação dos Padrões de Competência Docente em Avaliação Educacional de Estudantes (AFT *et al.* 1990), estudiosos têm explorado as diversas facetas da literacia por meio de várias referências no desenvolvimento profissional docente. O autor examinou padrões de literacia em avaliação em 15 documentos de cinco países de língua inglesa e da Europa continental, identificando oito referências formativas predominantes. A seu ver, apesar de algumas variações na frequência dessas referências nos documentos analisados, a consistência na composição das referências tem sido notável em todas as regiões estudadas, exceto pelo European Framework of Standards for Educational Assessment, que manteve um foco primário nos processos de avaliação.

Os oito temas identificados nos 15 documentos foram:

- (a) Objetivos da avaliação,
- (b) Processos de avaliação,
- (c) Comunicação dos resultados da avaliação,
- (d) Justiça da avaliação,
- (e) Avaliação ética,

- (f) Teoria da medição,
- (g) Avaliação para aprendizagem e
- (h) Avaliação e educação e apoio aos professores.

No Brasil, Garcia (2025) vem desenvolvendo ideias, desde 2017, acerca de um programa avaliativo, formativo, autoral e participativo, em um curso de Pedagogia, buscando referências formativas para formar o professor-avaliador e tornar o ensino de avaliação mais envolvente e eficaz. Tais referências associam-se à capacitação do professor em avaliação com conhecimentos e habilidades, conforme se verifica no quadro 2 a seguir:

Quadro 2 - Referências formativas usadas em um curso de Pedagogia

	Conhecimento	Nível cognitivo
1	Fundamentos da avaliação	Conhecer, aplicar e avaliar
2	Instrumentos de avaliação	Conhecer, aplicar, analisar e criar
3	Finalidades da avaliação: diagnóstica; formativa, somativa	Conhecer, aplicar, analisar e criar
4	Tipos/processos de avaliação: autoavaliação e avaliação por pares	Conhecer, aplicar, analisar e criar
5	Técnicas e estratégias de avaliação	Conhecer, aplicar, analisar e criar
6	Comunicação relativa aos processos de avaliação	Conhecer, aplicar, analisar e criar
7	Uso das tecnologias, integrando inteligência artificial e avaliação	Conhecer, aplicar, analisar e criar
8	Avaliação institucional	Conhecer e analisar
9	Avaliação da aprendizagem externa e em larga-escala	Conhecer e analisar

Fonte: Elaboração própria.

Observa-se, nas diversas propostas apresentadas, provenientes de múltiplas referências para a formação do professor avaliador, um conjunto abrangente de elementos que abordam fundamentos, princípios, técnicas, estratégias, finalidades, tipos de avaliação, entre outros, além da fundamental questão da comunicação dos resultados da avaliação. Essas referências formativas são relevantes para os futuros professores, uma vez que é essencial estarem familiarizados não apenas com os métodos de avaliação, mas também com estratégias eficazes para comunicar os processos relativos à avaliação de forma clara às diversas partes interessadas, incluindo alunos, pais, responsáveis pela educação e outros membros da comunidade educacional.

Assim, uma comunicação adequada para os alunos é essencial para promover a autoconsciência do progresso acadêmico, incentivando a motivação e a autorregulação do aprendizado. Isso ajuda os estudantes a identificarem áreas de

melhoria e a valorizarem suas conquistas, contribuindo para um ambiente de aprendizado mais eficaz.

Para os gestores escolares, a comunicação fornece informações a respeito do desempenho dos alunos, entre outras questões. Desse modo, é possível tomar decisões informadas para melhorar o currículo, implementar intervenções educacionais e aprimorar as políticas escolares, visando ao desenvolvimento contínuo da escola e à promoção do “sucesso” acadêmico.

Aos pais, a comunicação permite que acompanhem o progresso educacional de seus filhos, entendam suas necessidades acadêmicas e apoiem seu desenvolvimento. Destarte, estreita-se a parceria entre escola e família, promovendo um ambiente de aprendizado colaborativo e o bem-estar geral dos alunos.

5 A COMUNICAÇÃO RELATIVA AOS PROCESSOS DE AVALIAÇÃO

Nesta seção, discutem-se algumas referências sobre a comunicação relativa aos processos de avaliação. Inicialmente, apresentam-se as ideias relacionadas à comunicação, apresentadas no artigo de Garcia (2025a), que trata da formação de professores no ensino superior. Em seguida, mencionam-se outros autores que também discutem o tema.

As premissas do artigo supracitado serviram de base para as análises dos dados, sobretudo aquelas relacionadas à comunicação relativa aos processos de avaliação realizada pelos professores para seus alunos. O trabalho explora, com base na pesquisa qualitativa, a comunicação relativa aos processos de avaliação no ensino superior, tendo como referência três aproximações.

- Na primeira, por meio da pesquisa bibliográfica, o pesquisador explorou a dinâmica da comunicação a partir da teoria das representações sociais, de Moscovici, abordando suas bases conceituais que se referem a elementos importantes na construção e disseminação de significados coletivos que moldam a percepção e a ação dos indivíduos na sociedade, em geral, e, especialmente, na avaliação.
- Na segunda, foi conduzida uma investigação com professores de diferentes cursos superiores, com o objetivo de compreender o processo comunicacional relativo à avaliação. Os dados revelaram que muitos professores nunca “nem pensaram” sobre esses processos de comunicação.
- Na terceira, é apresentada uma possível configuração sobre o fluxo de comunicação “dos” e “nos” processos de avaliação e, paralelamente, a percepção de um grupo de futuras professoras de um curso de Pedagogia. A opinião das alunas revelou uma demanda acerca do tema.

Aqui, apresentam-se e discutem-se, com mais profundidade: (1) a importância da comunicação — utilizando a dinâmica baseada na teoria das representações sociais; e (2) um tipo de configuração do fluxo de comunicação, já utilizado há mais de cinco anos na formação de professores em um curso de Pedagogia.

5.1 A dinâmica da comunicação a partir da teoria das representações sociais

O campo da comunicação, seja ela escrita, falada ou demonstrativa, auxilia no entendimento e na interpretação dos fenômenos, por meio do compartilhamento de Representações Sociais (RS). Tais RS são, *grosso modo*, o conjunto de entendimentos, explicações, percepções, crenças e ideias de um determinado grupo de indivíduos. Elas são construídas por meio da interação social, associada à individualidade da pessoa e visam a tornar conhecido o desconhecido, a partir da compreensão, nomeação e classificação, assimilando os novos acontecimentos, possibilitando essa interiorização do novo e “juntando-se” as representações (valores, ideias, práticas) já assimiladas, preexistentes e aceitas pela sociedade. Trata-se de algo relacionado ao que se sabe e ao que se vai aprender (Moscovici, 1978 *apud* Garcia, 2025a).

De acordo com Garcia (2025a), com base em Moscovici (1978), as RS são um tipo de conhecimento elaborado coletivamente e associado ao sujeito, a um objeto e a um contexto. Suas funções atrelam-se a interpretar e organizar a realidade, tornando o desconhecido compreensível. Elas não se limitam a opiniões individuais, mas constituem saberes compartilhados que orientam comportamentos e interações sociais.

As RS resultam de um processo dinâmico de comunicação, no qual ideias, crenças e valores são construídos, disseminados e transformados ao longo do tempo. Fundamentadas no contexto sociocultural, configuram a maneira como os grupos compreendem o mundo e se posicionam nele, contribuindo para a construção de identidades e significados sociais.

Com as RS, pode-se interpretar e conhecer o mundo, bem como agir sobre ele. Dito de outro modo, é possível construir as realidades, pois elas são geradoras de respostas, atitudes, comportamentos e imagens, que, por sua vez, são compartilhados em determinado grupo social.

Segundo o autor, a comunicação exerce grande influência nas RS, pois são compartilhadas por meio dos processos comunicacionais. Nessa seara, a comunicação é essencial para a construção e disseminação de significados coletivos que orientam a percepção e a ação dos indivíduos em sociedade. Todavia, o processo comunicacional não se limita à simples transmissão de informações; ele é

um espaço de interação no qual o desconhecido é transformado em familiar, permitindo que novas interpretações surjam e se consolidem. (Garcia, 2025a).

As representações compartilhadas por meio da comunicação formam uma percepção consensual da realidade, o que facilita as interações e ações no dia a dia. Dessa forma, ao compartilhar uma ideia ou imagem, reforçam-se tanto um vínculo social quanto uma identidade coletiva. (Jodelet, 2001, apud Garcia, 2025a).

A comunicação social pode ser classificada em duas categorias: meios indiretos (textos escritos, vídeos, entre outros) e meios diretos (contato presencial nas interações). Garcia (2025a), fundamentado em Moscovici (2009), afirmou que a comunicação desempenha papel importante na manutenção ou transformação das RS, promovendo influências mútuas entre os indivíduos. Nesse processo comunicacional, as pessoas constroem um repertório coletivo de explicações, interpretações, normas e procedimentos que guiam suas práticas diárias.

De maneira semelhante, os professores elaboram suas justificativas, análises, diretrizes e normas para os processos de avaliação. A comunicação, entre outras questões — por exemplo, a formação —, pode influenciar e transformar tais entendimentos, auxiliando os futuros professores a construírem um novo repertório coletivo de explicações, interpretações, regras e processos que orientam seus processos avaliativos cotidianos.

Ainda para o autor, as “novas” representações sociais, compartilhadas pela comunicação sobre os processos de avaliação, podem auxiliar os futuros professores a criarem realidades. Elas, por sua vez, passam a integrar seus perfis identitários e o da comunidade escolar, incluindo os gestores e os pais dos alunos, formando um novo “discurso comum”.

Um fluxo comunicacional organizado e sistematizado pode fazer com que a avaliação seja mais bem compreendida e usada para melhorar as aprendizagens dos futuros professores. Todavia, é a avaliação — especialmente em sua dimensão formativa (seus fundamentos, procedimentos, entre outros), sustentada pelo *feedback* contínuo — que “nutre” e fortalece o processo comunicacional, estabelecendo um ciclo de interação e desenvolvimento pedagógico.

A comunicação revela os processos, os métodos, os procedimentos, as práticas, os resultados, os encaminhamentos etc. envolvidos na formulação, implementação e realização da avaliação, promovendo transparência e entendimento das etapas. De fato, esse fluxo cumpre um papel fundamental no processo de

avaliação, pois é por meio dele que os alunos, os pais, outros professores e a gestão da escola compreendem os objetivos de aprendizagem, os critérios de qualidade, as evidências da aprendizagem selecionadas pelo professor, os *feedbacks* construtivos e, no caso da avaliação somativa, a interpretação pedagógica da nota, entre outras questões.

A comunicação pode aliviar a ansiedade dos alunos ao definir expectativas e procedimentos de forma clara e transparente. Ao transmitir de maneira consistente os objetivos da avaliação e os critérios utilizados, os docentes podem diminuir o medo do desconhecido nos alunos, que frequentemente gera ansiedade em situações avaliativas. Ademais, uma comunicação aberta e contínua estabelece um canal de diálogo entre alunos e professores, permitindo que dúvidas e preocupações sejam esclarecidas e resolvidas de forma oportuna (Garcia, 2025a).

Segundo o autor, esse processo não apenas reduz o estresse do futuro professor relacionado às avaliações, mas também promove um ambiente mais acolhedor e inclusivo, essencial para o aprendizado. Em última análise, ao garantir que os discentes compreendam claramente o que é esperado deles e como se preparar adequadamente, a comunicação pode transformar a avaliação em uma oportunidade de aprendizado construtivo, em vez de uma fonte de pressão. Logo, a avaliação e a comunicação são componentes interdependentes dentro de um processo educativo, sendo que a eficácia na transmissão e na interpretação de informações é fundamental para que a avaliação seja conduzida de maneira menos subjetiva e mais “fértil”.

Para Garcia (2025a), a prática avaliativa demanda do avaliador não apenas conhecimento metodológico, domínio técnico e uso adequado de instrumentos, mas também a adoção de uma abordagem comunicativa voltada para a construção de uma ética na avaliação. Em outras palavras, exige-se uma prática comunicativa capaz de promover processos contínuos de aprimoramento e inovação. Dessa forma, a avaliação vai além da simples aplicação de métodos e ferramentas, constituindo-se como um processo reflexivo e interativo, no qual a comunicação assume papel essencial na indução de transformações relevantes e na consolidação de uma cultura avaliativa fundamentada em valores éticos, democráticos e formativos.

Em suma, o professor necessita de uma prática comunicacional cuja função seja mediadora, reguladora, normativa e orientadora das técnicas, instrumentos e estratégias centrados na aprendizagem dos estudantes.

5.2 A configuração do fluxo de comunicação relativo à avaliação

A configuração do fluxo de comunicação relativo à avaliação apresentado e utilizado no ensino superior apresenta dois eixos: a comunicação “dos” processos de avaliação e a comunicação “nos” processos de avaliação (Garcia, 2025a).

5.2.1 A comunicação “dos” processos de avaliação

A comunicação “dos” processos de avaliação visa a garantir a transparência, a clareza e a eficácia das práticas avaliativas. Diz respeito à maneira como as informações relacionadas à avaliação são estruturadas, organizadas e apresentadas para os futuros professores, gestores, famílias, ou seja, os usuários (Garcia, 2025a).

Trata-se de um processo comunicativo que se desenvolve em diversos momentos, principalmente antes da avaliação, mas também durante e após sua realização. Sua importância reside em garantir a coerência entre as expectativas, as práticas e os resultados obtidos.

Para o autor:

Antes da avaliação, em geral em cada aula, é preciso apresentar para os envolvidos os objetivos de aprendizagem (OBA); os critérios de qualidade; como os OBA e os mesmos estão inseridos na situação de aprendizagem; o que será observado pelo professor em relação aos OBA; que tipo de indagação formativa serão realizadas (perguntas para acionar aspectos cognitivos nos alunos); elementos de autoavaliação e de avaliação por pares, se houver; onde procurar e como usar *feedback* para monitorar a aprendizagem, entre outros. Aqui também é importante o fornecimento de orientações e materiais de suporte para os usuários. Tal situação, entre outras questões, visa reduzir a ansiedade, promover a compreensão e engajar os participantes. (p. 16).

Durante a avaliação, é fundamental manter a condução do processo, reforçando as instruções previamente dadas aos alunos e disponibilizando tempo para esclarecer eventuais dúvidas ou problemas técnicos, como em avaliações digitais. Além do mais, esse momento permite o acompanhamento para garantir que as condições de aplicação estejam apropriadas.

Após a avaliação, é preciso retomar os processos, informar os resultados, sistematizar, preparar para o que virá em relação aos objetivos de aprendizagem, entre outras questões. Ao mesmo tempo, é importante refletir sobre a tomada de decisões pedagógicas e estimular o aprimoramento contínuo. Esse aspecto está

diretamente ligado à transparência e à clareza com que os processos, métodos, práticas avaliativas e resultados são apresentados.

A comunicação dos processos de avaliação “refere-se, então, à apresentação das informações para que os usuários compreendam e a utilizem. Aqui, o foco está na comunicação externa sobre a avaliação e nos aspectos ligados à clareza, acessibilidade e transparência das informações avaliativas” (Garcia, 2025a, p.16).

Destarte:

A comunicação dos processos de avaliação pode adotar uma variedade de formatos acessíveis e visuais, visando tornar as informações mais claras, atrativas e compreensíveis para os futuros professores. Entre os recursos podem ser utilizados: pequenas reuniões no início da aula ou pequenas palestras explicativas, criando oportunidades para o esclarecimento de dúvidas, trocas, *feedbacks*, sobre o alinhamento de expectativas.

A comunicação pode adotar também um formato de boletim informativo, que apresenta os principais pontos de forma resumida e objetiva, até mesmo vídeos informativos sobre os processos podem ser utilizados, sobretudo se o trabalho está sendo realizado a distância. Essa abordagem multimodal pode fortalecer o acesso às representações sociais e o diálogo entre futuros professores e formador. Como resultado, fomenta-se uma compreensão compartilhada e colaborativa das RS dos processos avaliativos, favorecendo o engajamento e a confiança mútua, elementos indispensáveis para a eficácia e legitimidade da avaliação. (p. 17).

A comunicação “dos” processos de avaliação não se limita aos aspectos técnicos de sala de aula; abrange informações estratégicas sobre o contexto institucional. Isso inclui a divulgação das diretrizes curriculares, das políticas pedagógicas e das normativas de avaliação adotadas pela instituição de ensino.

Ao compartilhar tais informações, busca-se garantir que os futuros professores compreendam os objetivos, critérios e metodologias que orientam o sistema de avaliação. Tal prática não apenas promove transparência e coesão, mas também fortalece o alinhamento entre as expectativas individuais e institucionais, assegurando que o processo avaliativo seja percebido como justo, válido e congruente com as metas educacionais da universidade. Nesse sentido, busca-se diminuir a ansiedade e o estresse dos alunos com a avaliação.

5.3. A comunicação “nos” processos de avaliação

A comunicação “nos” processos de avaliação envolve as interações que acontecem no decorrer da própria avaliação, abrangendo o relacionamento entre professor e aluno, entre colegas ou em atividades colaborativas. Nesse contexto, a ênfase recai sobre a comunicação interna ao processo, englobando o diálogo, as

intervenções, os *feedbacks* e a construção compartilhada de sentido ao longo da avaliação.

Para Garcia (2025a, p. 18):

Esta comunicação diz respeito à interação que ocorre dentro do próprio processo avaliativo, ou seja, as trocas comunicativas entre os sujeitos envolvidos. Trata-se de uma dimensão que envolve a troca de informações e o diálogo contínuo, essencial para que as práticas avaliativas se tornem formativas e contribuam para o desenvolvimento cognitivo e reflexivo dos futuros professores ou outros estudantes.

O autor continua afirmando que:

Entre as técnicas e estratégias que podem ser utilizadas, destaca-se o *feedback* fornecido pelo professor, escrito, falado ou demonstrativo, envolvendo correções, direções, orientações, entre outras questões. Esse recurso, quando utilizado de forma clara, objetiva e construtiva, desempenha um papel importante no processo de aprendizagem. Ele orienta o aluno sobre seus pontos fortes e áreas de melhoria, fornecendo informações que permitem não apenas a correção de erros, mas também o reconhecimento de avanços. (p. 18).

De fato, o *feedback* é importante para a autorregulação da aprendizagem, à medida que motiva o futuro professor a refletir sobre seu aprendizado, identificar lacunas e adotar estratégias para aprender. Por meio dele, o estudante pode ampliar sua autonomia e responsabilidade.

A comunicação “nos” processos avaliativos pode englobar:

[...] a prática da autoavaliação, promovendo ambientes que favorecem a reflexão individual e coletiva. Esses espaços tornam-se oportunidades para o compartilhamento de ideias, a troca de experiências e o desenvolvimento de aprendizados significativos, permitindo que alunos e professores construam uma compreensão mais aprofundada sobre o processo de ensino-aprendizagem. Ao integrar a autoavaliação, a comunicação assume um papel ainda mais interativo, incentivando a autorreflexão e a corresponsabilidade no percurso educativo.

A autoavaliação possibilita que o educando analise seu próprio processo de aprendizagem, estimulando a autonomia e a capacidade de autorregulação. Pesquisas internacionais apontam que essa prática tem impacto relevante no desenvolvimento das habilidades metacognitivas e na motivação dos alunos, ajudando-os a identificar seus pontos fortes e a concentrar esforços nas áreas que necessitam de melhorias (Harris; Brown, 2023).

Por fim, a comunicação “nos” processos de avaliação é “dialógica e colaborativa, fortalecendo o processo de ensino e de aprendizagem, transformando a avaliação em uma prática dinâmica e integrada ao cotidiano educacional.

5.4 Uma síntese dos enfoques

Os dois enfoques apresentam características distintas, mas se complementam na ideia de comunicação relativa à avaliação. Enquanto a comunicação “dos” processos da avaliação se dedica à organização e estruturação dos elementos fundamentais, como apresentar e pontuar os objetivos de aprendizagem e critérios de qualidade, a comunicação “nos” processos destaca-se por favorecer a interação contínua entre professor e aluno, assentado sobretudo em elementos de *feedback*, autoavaliação, entre outros. Tal integração possibilita que as práticas avaliativas sejam, simultaneamente, planejadas e flexíveis, combinando clareza na definição de expectativas e adaptabilidade para atender às necessidades dos estudantes. Dessa forma, ambos os enfoques convergem para tornar a avaliação mais dinâmica, reflexiva e centrada no aprendizado.

Com isso, é possível diminuir a ansiedade do aluno, ao proporcionar maior clareza sobre os objetivos e critérios avaliativos, promover a confiança no processo por meio de *feedbacks* contínuos e personalizados, bem como fortalecer o engajamento ao envolver o estudante na autoavaliação. Ademais, favorece-se o desenvolvimento de habilidades metacognitivas, permitindo que os alunos reflitam sobre seu próprio aprendizado e identifiquem estratégias para melhorar.

5.5 Comunicação e envolvimento

A comunicação envolve o diálogo entre o professor e o aluno (os pais, a gestão escolar os outros colegas de profissão), não se tratando apenas de o docente dizer ao estudante o que ele fez corretamente ou não. Muito mais do que isso, consiste em uma troca de informações que ocorre em duas vias e está no cerne da avaliação para e como aprendizagem. Se a avaliação para e como aprendizagem deve melhorar a qualidade do trabalho dos alunos, então eles devem se envolver em sua própria avaliação de maneira formativa. Como Black e Wiliam (1998) observaram em sua revisão da pesquisa sobre avaliação formativa, “[...] a autoavaliação pelos alunos, longe de ser um luxo, é na verdade um componente essencial da avaliação

formativa.” Stiggins (2004) corrobora tal visão ao afirmar que “[...] devemos ajudar os alunos a usar a avaliação contínua em sala de aula para assumir responsabilidade pelo próprio sucesso acadêmico”, o que torna a comunicação essencial neste processo.

Quando os educandos desenvolvem uma maior consciência do que sabem e de como aprendem, são capazes de responder melhor aos novos desafios de aprendizagem. Nesse processo, a motivação é fundamental, sendo possível influenciá-la e potencializá-la por meio da comunicação.

Uma comunicação efetiva pode encorajar os alunos a perseverarem diante das dificuldades e a se sentirem mais confiantes em suas habilidades. Ao entenderem melhor seus próprios processos de aprendizagem, assim como suas dificuldades, eles podem se tornar mais engajados e proativos. Por conseguinte, a comunicação das práticas avaliativas é oportuna, deve ser contínua e tem de estar integrada ao processo de aprendizagem. Ela procura envolver, motivar e deixar o estudante atento ao seu processo de aprendizagem.

No contexto do ensino superior, Garcia (2025) indicou que a motivação dos futuros professores é influenciada pelo sistema de comunicação do docente e pela forma como ele cria e conduz o ambiente comunicativo para as avaliações. Uma comunicação efetiva não apenas deve informar o aluno sobre seu desempenho, mas também servir como uma forma de incitamento para motivá-lo a melhorar sua aprendizagem.

Em síntese, uma comunicação assertiva e construtiva pode aumentar a autoconfiança do formando em suas habilidades, incentivando uma “mentalidade” de crescimento, segundo a qual desafios são vistos como oportunidades para aprendizado e desenvolvimento pessoal.

5.6 Comunicação entre escola, professores e pais

Pesquisas realizadas ao longo de mais de 30 anos afirmam que os alunos se beneficiam quando os pais estão envolvidos na sua escolaridade. Em virtude desse envolvimento, os estudantes frequentam a escola com mais regularidade, “tiram, notas mais altas, têm melhor comportamento e competências sociais entre outras questões (Leithwood; Louis, 2012). Há evidências crescentes de que o envolvimento da família pode ser fortalecido pela comunicação entre a escola e a casa.

Muitos estudos têm revelado que as comunicações da escola mais valorizadas pelos pais relacionam-se ao desempenho individual dos alunos (Brenner; Quirk, 2020). Entre elas, destacam-se os boletins, as notas de testes e os informativos, ou seja, os produtos ou resultados da avaliação.

Todavia, muitas vezes, os pais e os próprios alunos não sabem o que fazer depois de receberem tal material. Isso porque a forma e o conteúdo da comunicação permitem que pouca compreensão sobre o processo. Por esse motivo, é essencial auxiliar os familiares a compreenderem o que quer dizer aquela comunicação de notas, e o que eles podem fazer para ajudar os estudantes.

Em uma escola, o diretor escolar e sua equipe têm responsabilidades de comunicação sobre as avaliações ocorridas em sala de aula, todavia cabe ao docente a tarefa mais relevante de realizar a comunicação com os alunos, direção da escola e pais. Nesse processo, é necessário envolver as famílias. O principal veículo em que os pais confiam para avaliar o desempenho dos seus filhos é o boletim escolar. Tradicionalmente, esse instrumento apresenta as notas e as faltas dos alunos, sem maiores informações, ficando as análises por conta dos familiares e responsáveis. De fato, as notas carecem de interpretação pedagógica.

Esse modo de apresentação dos resultados tem mudado à medida que as escolas encontram formas mais significativas — igualmente importantes — e novas razões para comunicar mais regularmente o progresso dos alunos. Tais mudanças na comunicação, de acordo com Chappuis, Brookhart e Chappuis (2021) decorrem:

- Do número e dos tipos de avaliações aplicadas nas escolas hoje, que excedem o que os pais vivenciaram quando estudantes. A falta de familiaridade com as diferentes formas de como a aprendizagem dos alunos é avaliada atualmente, exigindo estratégias de comunicação mais variadas;
- Do fato de a avaliação estar baseada em padrões e se opor à abordagem normativa, que compara os alunos entre si, impondo um limite artificial sobre quantos alunos podem ter sucesso. Em vez disso, a ênfase na avaliação baseada em padrões está na comparação do desempenho de um indivíduo com um padrão predefinido, oferecendo equidade em oportunidades de sucesso. Muitas vezes, os critérios de sucesso são usados para relatar o progresso e conceder promoções ou créditos em formatos que não são familiares aos alguns pais;

- De a tecnologia ter aliviado as limitações para professores e escolas sobre como comunicar sobre a aprendizagem dos alunos. Logo, não só aumentou a frequência da comunicação escola-casa, mas também permitiu que ela fosse bidirecional, como num telefonema.
- Da insatisfação dos pais com o nível de comunicação vigente na geração anterior, caracterizada por uma reunião de pais e professores, por telefonemas quando necessário e por boletins escolares. Em um estudo que examinou como a tecnologia pode mudar a comunicação entre professores e pais, o uso proativo da aplicação tecnológica sugeriu uma elevada procura por mais informações por parte dos professores e das escolas (Kraft; Bolves, 2019).
- Da mudança emergente do envolvimento dos pais — usado aqui de forma intercambiável com “envolvimento familiar”. Isso ajuda a criar uma mentalidade entre os educadores sobre como relatar o progresso dos alunos e é fundamental para a nossa discussão sobre comunicação e avaliação. Envolver os pais na escolaridade e nas atividades escolares exige a implantação de comunicações especializadas da escola e o fornecimento às famílias das informações, habilidades e recursos necessários para apoiar academicamente os alunos em casa.
- De certos aspectos da avaliação, tais como mudanças nas práticas de classificação, que podem ser difíceis de explicar e podem exigir um período de adaptação para alguns pais. A menos que a mudança seja contextualizada antes da implementação, com uma fundamentação e uma descrição de como beneficiará a aprendizagem dos alunos, ela poderá resultar em confusão e, no pior dos casos, numa reação negativa. Quando isso acontece, podem surgir preocupações e suspeitas sobre outros aspectos da avaliação escolar. A melhor solução para tal é seguir a regra “sem surpresas”, estando à frente das mudanças tanto quanto possível com informação e educação e, quando possível, envolvendo os pais e membros da comunidade como parceiros no processo de mudança.

Nesse contexto, pesquisadores têm combinado tecnologias de comunicação de baixo custo (mensagens de texto) a sistemas de informação para automatizar a coleta de informações e envio de relatórios semanais de progresso acadêmico aos

pais de alunos do Ensino Fundamental e Médio. Os alertas automatizados têm sido enviados aos pais sobre tarefas perdidas, notas e faltas às aulas. De acordo com uma pesquisa de Chappuis e Brookhart (2021), eles reduziram as reprovações nos cursos em 28%, aumentaram a frequência às aulas em 12% e aumentaram a atenção dos educandos, embora não tenha havido impacto nas pontuações dos testes estaduais.

Outro estudo, realizado no ensino médio, mostrou que um professor de Matemática mandava notificações regulares para os pais sobre trabalhos de casa diários e resultados de testes. Os estudantes cujos pais receberam as notificações tiveram melhores resultados nos testes e notas mais altas do que os das outras turmas, apesar de as habilidades dos discentes, nas quatro turmas, serem semelhantes antes do estudo experimental (Sirvani, 2007).

Em outra investigação, os resultados mostraram que a comunicação frequente entre professor e família aumentava o envolvimento dos alunos, medido pelas taxas de conclusão dos trabalhos de casa, comportamento nas tarefas e participação nas aulas (Kraft; Dougherty, 2013). Nessa mesma perspectiva, outro trabalho apontou que, quando os professores enviavam mensagens de texto aos pais, em virtude da não realização de tarefas de seus filhos, isso resultou em ganhos significativos nas notas e no envolvimento dos alunos (Bergman, 2021).

Também na educação pré-escolar, quando os pais recebiam mensagens de texto semanais com dicas de alfabetização que poderiam usar em casa com os seus filhos, eles eram mais propensos a agir de acordo com as dicas, e os alunos apresentavam ganhos de aprendizagem em algumas áreas da alfabetização precoce (York; Loeb, 2014). Os autores também falam das mensagens de texto como uma abordagem atraente, de baixo custo e escalável para a comunicação com os pais.

De fato, a comunicação entre professores e pais foi descrita como tendo “potencial subutilizado” (Kraft; Rogers, 2014). Aumentar a frequência e a qualidade das comunicações entre a escola e a casa, especialmente quando o conteúdo da mensagem está relacionado com o progresso e a avaliação dos alunos, pode promover a literacia em avaliação dos pais.

Para Kraft e Rogers (2014), fornecer semanalmente aos pais uma mensagem de uma frase advinda dos professores sobre o trabalho escolar de seus filhos aumenta o sucesso acadêmico dos alunos.

5.7 Alfabetização em avaliação e a comunicação entre escola e pais

Idealmente, se os pais fossem “alfabetizados” em avaliação, poderiam compreender melhor os processos de comunicação. Desse modo, compartilhar informações da sala de aula resultaria em uma maior compreensão. Nesse sentido, os esforços para instruí-los em avaliação são valiosos e devem ser parte de um plano avaliativo mais amplo.

Entretanto, considerando recursos limitados e um público não uniforme, esperar que todos os pais e membros da comunidade sejam alfabetizados em avaliação não nos parece muito realista. Por essa razão, líderes escolares e professores devem escolher os tópicos de avaliação mais relevantes para os pais e comunicá-los, de forma a envolvê-los, convidando-os a colaborar com a escola para apoiar seus filhos.

5.8 Comunicação da escola sobre avaliação em sala de aula

Quanto mais próxima a comunicação estiver da avaliação diária da aprendizagem em sala de aula, maior será a probabilidade de ela ser relevante para os pais. As sugestões começam com estratégias para desenvolver a compreensão das práticas avaliativas de sala de aula, a fim de que as comunicações entre professores e pais possam ser compreendidas no contexto e acionáveis quando necessário.

Nesse sentido, uma estratégia bem-sucedida para utilizar com grupos pequenos ou grandes de pais é comparar e contrastar alguns elementos (Chappuis; Brookhart; Chappuis, 2021):

- Comparar e contrastar um boletim tradicional de notas com letras com um boletim escolar baseado em padrões. Identificar semelhanças e diferenças, como as características de cada um, seus fundamentos filosóficos, prós e contras, e o uso de símbolos codificados *versus* a linguagem descritiva. Se a escola utiliza um programa de avaliação *on-line*, é uma oportunidade para mostrar e explicar o programa aos pais que não estão familiarizados com o seu funcionamento
- Comparar e contrastar uma avaliação padronizada referenciada por normas, tal como um teste de competências básicas, com uma avaliação baseada em padrões. Explicar as diferenças de como as pontuações são derivadas e para

que cada uma é usada. Pode-se incluir também uma comparação dos tipos de métodos de avaliação normalmente utilizados.

- Comparar um processo ou ferramenta de avaliação formativa com uma ferramenta de avaliação somativa. Dito de outro modo, é possível comparar um uso formativo dos resultados da avaliação com o uso somativo dos resultados da avaliação.
- Comparar como acompanhar as informações da avaliação formativa e os dados da avaliação sumativa. Esse tópico também pode ajudar a explicar aos pais como auxiliar seus filhos e por que os resultados formativos normalmente não fazem parte do boletim de notas ou do cálculo da nota final.
- Comparar o boletim de notas tradicional de um professor com um livro de notas *on-line* baseado em padrões livro de notas.
- Comparar uma rubrica para pontuar um projeto ou ensaio escrito com um julgamento subjetivo. É possível fazer o mesmo com uma rubrica de esforço ou participação para fins de relatório, caso a escola disponha desse recurso.

5.9 Comunicação entre professores, pais e envolvimento familiar

Aproximar os pais da escola para reuniões, apresentações, atividades estudantis, aulas particulares e voluntariado é algo realmente importante. Entretanto, isso não significa dar competências, incentivos, informações e recursos necessários para apoiar a aprendizagem dos seus filhos em casa. Nesse sentido, alguns pontos merecem atenção:

- a) A forma (telefonema, texto, *e-mail*, *chat* etc.) das mensagens enviadas para casa pode variar, assim como o conteúdo das mensagens;
- b) O conteúdo da mensagem pode transmitir informações sobre o que o aluno tem feito de bom;
- c) A mensagem pode ser de melhoria, compartilhando em quais etapas o aluno pode avançar;
- d) A mensagem pode ser sobre um assunto da aula: resultados de testes, hábitos de trabalho, participação, e assim por diante;
- e) A mensagem pode ser sobre um assunto fora da aula: dever de casa, preparação para um teste, mantendo-se atualizado com as tarefas. Esse tipo inclui mais frequentemente sugestões de ações a serem tomadas em casa

f) A mensagem pode ser “escrita” para um tópico específico e depois usada repetidamente (por exemplo, data de entrega de um projeto perdida, lembrete de uma avaliação futura). Ademais, pode ser enviada a um aluno ou para toda a turma;

g) A mensagem pode ser personalizada, comunicando um problema específico e como ajudar a resolvê-lo (Kraft; Rogers, 2014).

5.10 Uso da tecnologia para comunicação e envolvimento familiar

O uso da tecnologia pode apoiar a comunicação efetiva entre professores, aumentando sua frequência e promovendo o envolvimento familiar. Nesse caso, as ligações telefônicas são de grande valia, mas não devem ser feitas fora do horário comercial. As mensagens de texto ou *e-mail*, por sua vez, podem ser automatizadas, enviadas para grupos ou individualizadas, e ainda oferecem oportunidades de diálogo. A escolha de produtos de mensagens e comunicação, serviços *on-line* e aplicativos é rica e variada, além dos aplicativos para *smartphones*. Nesse caso, podemos citar *sites*, calendários, entre outros.

6 RESULTADOS: OS PROCESSOS DE COMUNICAÇÃO “DA” E “NA” AVALIAÇÃO

Na presente seção, apresentam-se os resultados das análises dos dados coletados. Inicialmente, informam-se os dados do perfil dos participantes. Em seguida, mostram-se os resultados de cada categoria do estudo, bem como realizam-se discussões sobre os temas.

6.1 Perfil das participantes

Como já dito, participaram da pesquisa nove professoras do Ensino Fundamental dos anos iniciais, residentes em vários municípios do grande ABC (Mauá, São Caetano do Sul e São Bernardo do Campo), sendo todas do gênero feminino.

Em relação à faixa etária, as participantes tinham idades compreendidas entre 35 e 50 anos. A formação acadêmica predominante era em Pedagogia, com a maioria das profissionais graduada em instituições de ensino superior privadas. O tempo de formação variava de dois a vinte anos, sendo que a maior parte das docentes concluiu sua graduação de forma presencial e tinha algum tipo de especialização ou pós-graduação na área da educação.

No que tange à função exercida, todas atuavam como professoras na rede municipal de ensino, com experiência profissional variando entre seis e dez anos, e uma carga horária semanal superior a 40 horas. Dessa forma, observa-se que o grupo de profissionais que atuava em escolas na região do Grande ABC Paulista apresentava um perfil com significativa experiência na área pedagógica, refletindo uma trajetória consolidada no campo educacional.

6.2 Análise do processo da comunicação por categorias

As análises decorrentes dos dados obtidos nas sessões reflexivas, conduzidas pelo Observatório de Educação, tiveram como base categorias analíticas previamente definidas, a saber: alunos, gestão e famílias.

6.2.1 Primeira categoria: comunicação da avaliação para os alunos

Inicialmente, uma profissional indicou que, em geral, incorporava os processos comunicacionais em sua prática cotidiana. No entanto, vale destacar que a docente manifestou certa inquietação, apontando que em virtude de ter uma “[...] sala numerosa, eu não consigo ter esse horário muito multiplicadinho com eles pra ter esse entendimento. A gente acaba trabalhando essa comunicação mais no coletivo, né”. (Professora 1).

A justificativa apresentada pela profissional evidencia alguns desafios recorrentes, associados às salas de aula numerosas ou à limitação de tempo. Se, por um lado, esses fatores podem ser considerados agravantes dos processos comunicacionais relativos à avaliação (atribuição de *feedback*), por outro, a falta de formação dos professores em relação à comunicação torna o processo ainda mais desafiador (Garcia, 2025a).

A docente, em sua fala, destacou aspectos relacionados à interação direta entre ela e os alunos, mencionando a importância de “dar” algum tipo de *feedback* contínuo e “dialogar com os jovens” (comunicar) durante as etapas avaliativas. Seus apontamentos foram no sentido de uma atuação mais localizada em uma comunicação “nos” processos de avaliação. Todavia, em seu depoimento, no que tange aos estudantes, não foram encontradas indicações sobre a apresentação dos objetivos de aprendizagem, critérios, entre outros aspectos fundamentais da comunicação “dos” processos avaliativos. A ênfase estava fortemente centrada sobre a comunicação “nos” processos de avaliação, de acordo com as referências de Garcia (2025a).

Outra profissional disse comunicar os processos “[...] numa avaliação contínua né o tempo todo nós estamos avaliando e refletindo sobre os resultados porque isso implica no nosso trabalho também, a gente acaba, se autoavaliando.” (Professora 2). Nesse caso, destaca-se a comunicação “nos” processos de avaliação, enfatizando como a troca de informações pode aprimorar o desempenho dos envolvidos. Mencionou-se também a importância da autoavaliação como ferramenta essencial para a conscientização e o desenvolvimento contínuo. Além disso, a participante ressaltou o papel do *feedback*, que contribui para a identificação de pontos fortes e áreas de melhoria.

A professora 3 trabalha informando os alunos “o tempo todo”, por meio das correções no caderno, das provas, mostrando para eles onde erraram e o que precisa ser melhorado:

Então, a avaliação que eu faço com as crianças eu vou mostrando para eles, onde eles erraram, que precisa melhorar, se eles estão indo bem, eu vou informando eles a todo momento, quando corrijo o caderno, as provas, tudo. (Professora 3).

Como se vê, ela adota uma prática de comunicação constante com os alunos, “*informando eles a todo momento*”, como disse em seu depoimento, fornecendo *feedback* frequente por meio das correções no caderno e nas provas, destacando onde erraram, o que precisam melhorar e reconhecendo seus acertos. Trata-se de uma estratégia positiva, pois mantém os educandos informados sobre seu progresso, criando uma cultura de aprendizado contínuo, na qual o erro é tratado como oportunidade de melhoria. Salienta-se que a prática de *feedback* corretivo, se não acompanhada de estratégias de orientação e reflexão, pode tornar-se mecânica, perdendo parte do potencial formativo e motivacional que a avaliação pode oferecer (Brookheart, 2008).

Observa-se a comunicação da educadora igualmente centrada “nos” processos de avaliação, em que as interações ocorrem durante o próprio ato avaliativo (Garcia, 2025a). Todavia, não foram encontrados indícios de que utilizasse a comunicação “dos” processos.

No depoimento da professora 4, em sua avaliação contínua, ela utiliza atividades e correções coletivas, como se vê neste fragmento:

[...] É como eu tô com uma sala esse ano de segundo ano, então é uma avaliação contínua né, é através de atividades, correções coletivas, porque a sala é numerosa e a gente vai pontuando aqueles alunos que a gente percebe que tem algum tipo de dificuldade né, chamando a família, aí você se já pontua pra família, é, qual que é a dificuldade da criança né. E vamos tentando sanar essa dificuldade com eles. (Professora 4).

A utilização de uma abordagem de avaliação contínua, baseada em atividades e correções coletivas, para monitorar o progresso dos alunos, retratada pela ideia “*a gente vai pontuando*”, mostra uma comunicação “nos” processos de avaliação, em que o foco está na comunicação interna ao processo, associado ao diálogo, às devolutivas e à construção conjunta de significado durante a avaliação (Garcia, 2025a).

A professora 5 faz a comunicação, segundo ela, de maneira permanente, no dia-a-dia, de modo informal, informado os erros, falando das leituras, observando a participação nas atividades, nas correções dos cadernos, na sua escrita e na leitura:

[...] É essa avaliação, ela é sempre feita, visto de forma permanente né, como alguém já disse aí, é o dia a dia, onde é observado toda participação da criança, nas atividades que nós propomos, nas correções dos cadernos, nas escritas, nas leituras, já falando com os alunos....Então a própria criança, já nesse momento né, a gente tem esse contato como professora né que alfabetiza, tem esse contato direto com a criança, olho no olho né, pedindo para retomar, pensar, refletir, então isso é uma forma que a gente atua, direto com a criança, com o aluno. (Professora 5).

A profissional afirmou adotar uma comunicação contínua ao longo dos processos de avaliação, integrando diferentes estratégias para acompanhar o desempenho dos alunos. Entre os recursos utilizados, destacam-se a correção dos cadernos, que permite uma análise detalhada do progresso individual, e o *feedback*, essencial para orientar os estudantes em suas dificuldades e potencialidades. A profissional enfatizou que esse acompanhamento facilita a identificação de necessidades dos alunos, permitindo intervenções pedagógicas.

A professora 6, a seu turno, disse: “*Eu chamo a criança uma a uma, ali na minha mesa, pra conversar, enquanto os outros fazem atividade, então onde errou, o que errou, porque errou [...]*”. Paralelamente, disse conversar com as crianças, informando sobre as avaliações externas, advindas da secretaria de educação:

Na avaliação que vem da prefeitura, que é letrinha que é múltipla escolha a, b, c, tananan, correção coletiva. Acertou quantas: dez, acertou quantas: cinco, acertou quantas, nesse procedimento eu faço uma explicação e uma a devolutiva no coletivo e aí o número de acertos e erros mesmo. [...] (Professora 6).

O primeiro tipo de comunicação centra-se “nos” processos de avaliação, na interação professor e aluno; enquanto o segundo, apesar de circunstancial, comunica sobre o processo (comunicação “dos”), com o intuito de garantir a transparência, a clareza e a eficácia das práticas avaliativas (Garcia, 2025a), nesse caso, da avaliação externa.

As próximas quatro profissionais tinham indicações bem parecidas em relação aos processos comunicacionais concernentes à avaliação. Para a professora 7, como outras já mencionadas, a comunicação centra-se “nos” processos de avaliação: “[...] *é para as crianças, e isso é feito no dia a dia né. [...] aquele feedback mesmo né. Olha que bacana você conseguiu né é, enfim é esse feedback que é dado a todo momento*”.

A Professora 8 também realizava a comunicação por meio de *feedbacks* individualizados, tal qual o fazem outras colegas:

E para os alunos, como as colegas disseram, é um feedback individualizado né, ainda mais que eles são pequenos, a gente vai incentivando e mostrando aonde eles podem melhorar, é de que maneira que a prô olhou o trabalho dele, dessa forma né. Principalmente porque a criança é pequena. [...] (Professora 8).

A professora 9 seguiu na mesma direção:

Na minha turminha do segundo ano, então com relação aos alunos é muito como o pessoal já disse, no dia a dia, pontuando os avanços, é, pontuando, observando a participação das crianças. E eles já conseguem acompanhar, já conseguem entender e interagir. (Professora 9)

A participante também adota uma prática de comunicação baseada em *feedbacks* individualizados, dados diretamente aos alunos para orientá-los sobre seu desempenho e progresso. Para essas profissionais, a comunicação estava totalmente centrada “nos” processos de avaliação, visto não se terem identificado elementos de uma comunicação “dos” processos de avaliação.

A análise da comunicação parece revelar desafios recorrentes enfrentados por professoras em contextos de salas numerosas, como a limitação de tempo e a dificuldade de oferecer *feedback* individualizado. A maioria das profissionais adotava uma comunicação centrada “nos” processos de avaliação, como interações diretas e devolutivas frequentes, a exemplo de correções no caderno, *feedback* verbal e diálogos. Trata-se de uma abordagem importante, já que o *feedback* está no centro da avaliação formativa (Brookhart, 2008).

A análise da comunicação evidenciou que as docentes, de modo geral, não utilizavam práticas que envolvessem a comunicação “dos” processos de avaliação. Do fato, os dados mostram que elas desconheciam técnicas para realizar a comunicação “dos” processos. Todavia, como indicou Garcia (2025a), a ausência de clareza na definição e no compartilhamento dos objetivos, critérios, atividades e resultados avaliativos pode limitar o entendimento dos estudantes acerca de seu próprio desempenho e das expectativas dos professores. A lacuna pode comprometer a transparência e o alinhamento entre professores e alunos, dificultando o uso da avaliação formativa, que não apenas informa, mas também orienta o aprendizado de forma clara e estratégica.

Apesar de as professoras focalizarem mais a comunicação “nos” processos de avaliação, havia uma ausência de organização e sistematização em todos os fluxos comunicacionais. Isso reflete um descompasso entre as práticas avaliativas realizadas e a necessidade de torná-las mais transparentes, organizadas e dialogadas com os alunos.

Há que se destacar que boa parte dos dados aqui apresentados, que dizem respeito a professoras do ensino fundamental anos iniciais, se coadunam com aqueles encontrados no estudo de Garcia (2025a) referente ao ensino superior. Ressalta-se, sobretudo, que, tanto para docentes do ensino fundamental quanto para os do ensino superior, a comunicação dos processos avaliativos configura-se como tema ainda incipiente, pouco explorado e carente de aprofundamento teórico e prático, assim como a própria avaliação.

6.2.2 Segunda categoria: a comunicação para a gestão escolar

A professora 1 realiza sua comunicação relativa à avaliação para a gestão por meio de instrumentos oficiais, que são as planilhas de resultados, e um tipo de relatório. Ademais, vale-se de uma reunião denominada de pré-conselho de classe para conversar com os gestores.

Em suas palavras:

Então esses resultados que eu acabo mostrando pra gestão, pra gestão perdão, acaba sendo mais das crianças com mais dificuldade do que do das crianças que já tem um determinado avanço e continua avançando, não sei se dá para entender quando eu falo assim né, que a gente acaba focando um pouquinho mais para passar para elas e mostrar os avanços que a gente tem com as crianças estão um pouquinho aquém do que esperado pra aquela faixa etária de idade [...] (Professora 1).

Como se vê, a comunicação realizada para a gestão escolar se concentra, principalmente, na utilização de recursos, como planilhas de resultados, no uso de relatórios e por meio de reuniões, com o foco nos resultados dos alunos, sobretudo daqueles com dificuldades, enquanto o progresso de estudantes com desempenho satisfatório recebe menos atenção. Observa-se, nesse depoimento, que o foco da comunicação está centrado nos resultados da avaliação, com o uso de recursos ou reuniões. Todavia, vale destacar a ausência de estratégias para realizar esses processos. A professora, em geral, apenas utilizava os instrumentos citados ou as reuniões para falar dos alunos “problemáticos”.

A professora 2 fazia sua comunicação para a gestão, utilizando reuniões do Conselho de Classe:

Junto a gestão escolar, acontece, através a gente passa os resultados através do Conselho, das reuniões que a gente tem e como disse a Professora 1, normalmente você não consegue falar de todos os alunos, porque os que estão avançando estão avançando e a gente toca o barco né. O tempo acaba sendo muito curto na escola e você acaba focando mais nas crianças que estão tendo alguns entraves, então é onde a gente começa a discutir os possíveis, as, os possíveis ajustes para que a criança alcance melhores resultados nas próximas avaliações. (Professora 2).

A docente afirma que os resultados apresentados à gestão escolar se concentram, principalmente, nas crianças com maiores dificuldades, enquanto os avanços dos alunos que progredem conforme o esperado recebem menos atenção. Observa-se aqui o que já foi relatado com a professora anterior.

A professora 3, por sua vez, não teceu comentários sobre a comunicação para a gestão, já a professora 4 disse comunicar, utilizando relatórios e conselhos de classe, tal como suas sucessoras. Além do mais, procura ter reuniões diretas com a coordenação:

[...] tem algum caso assim, mas porque a gente percebe que é mais agravante. Então a gente vai pra a coordenação, conversa com eles né, e tenta ver o que dá para estar fazendo. A relação de apoio pra ver, porque alfabetização esse ano né, então a gente tenta pegar nessa parte e tentar sanar essa dificuldade da criança. (Professora 4).

Nota-se, mais uma vez, uma comunicação sem sistematização ou com a presença de estratégias. Em geral, ocorrem apenas conversas, embora se apresentem elementos positivos (falar do aluno, como ajudá-lo, entre outras questões).

Para a professora 5, a comunicação ocorre, sobretudo, indicando para a gestão os resultados da sondagem realizada. Entretanto, também são usados documentos e reuniões para tal:

[...] essas sondagens, elas são feitas é, periodicamente, mesmo antes de terminar um processo de trimestre, que é o caso da nossa, nosso município, é nós fazemos, é dependendo do segmento né, nós combinamos as professoras e já fazemos isso com nossos alunos, até para a gente já antecipar nesse sentimento, como alguém já refletiu, [...] Então dessa forma, a gente consegue fazer e a sondagem, a gente faz individualmente, então você consegue, consegue ter esse feeling, passa para a gestão assim, rapidamente. (Professora 5).

A base da comunicação, portanto, é a mesma realizada pelas outras profissionais: focada em geral, nos alunos com dificuldade e com a utilização de relatórios descritivos e reuniões pedagógicas, como principais instrumentos.

Em relação à professora 6, ela faz a comunicação por meio do preenchimento de planilhas e encaminha para a gestão escolar. Outro modo é no Conselho de Ciclo, acerca do qual a docente fez uma crítica bem incisiva:

[...] aí vem na verdade uma alteração de papel também né, a gente tem assistente pedagógica. [...] ela não tem mais um papel de assistir pedagogicamente a gente, a gente apenas preenche planilha, entrega a planilha, ela fica como uma diminuta secretária, compilando essas planilhas e encaminhando para o Departamento de Educação. Então a gente não tem feedback algum do que a gente encaminha para gestão e só um vai e vem de planilhas a gente preenche, encaminha e acabou. (Professora 6).

Essa fala uma percepção de desvio no papel da assistente pedagógica, que, em vez de atuar no suporte direto e pedagógico aos professores, limita-se a tarefas administrativas, como compilação e envio de planilhas. Em relação à comunicação, os processos foram bem parecidos daqueles realizados pelas profissionais anteriores.

Pode-se dizer que as professoras 7, 8 e 9 realizavam basicamente o mesmo tipo de comunicação para a gestão. A professora 7 indicou que a comunicação acontece nos conselhos:

Nós temos pré-conselho e como é, ah, já vimos professoras que né, apontaram isso, esses pré- conselhos são estritamente mesmo para falar dos alunos com mais dificuldades. É, não, não se tem, é tempo disponível para discutir né, Professora 6, até comentou né, para falar de todas as crianças né, para falar daquele daquela criança que também não tem, não tem dificuldade. E o Conselho de Ciclo também é abordado de maneira geral, a questão da sala. (Professora 7).

Para a professora 8, o processo também ocorre por meio de relatórios discutidos nos Conselhos de Classe com o enfoque no “aluno-problema”:

É, no final do trimestre, e, nós fazemos relatórios detalhados, apresentados que incluiu o desempenho dos alunos, as tendências, comparações e as metas estabelecidas e sugestões para melhorias né, é, esses relatórios para gestão ,eles são discutidos normalmente no conselho de classe como já foi amplamente dito aqui, normalmente, o aluno problema, é o que tem enfoque, né, apesar da gente, temos conhecimento, que todos os alunos têm direito a uma avaliação e saber como ele foi avaliado né, e isso infelizmente não, não ocorre na educação né, na educação tá mais preocupada em mostrar o desenvolvimento daquele aluno que, é não atingiu as metas né. Professora 8)

A professora 9 faz sua comunicação por meio de [...] *relatórios, planilha, o conselho de classe, reuniões de HPC, onde normalmente a gente pontua como muito já disseram, casos mais específicos, certo. (Professora 9).*

Em síntese, o processo envolve o uso de instrumentos, como relatórios descritivos e planilhas, e espaços, como reuniões pedagógicas, para compartilhar informações sobre o desempenho dos alunos. Com esses recursos, as professoras comunicavam os alunos que apresentavam desafios de aprendizagem, com atenção especial para as dificuldades. Trata-se uma abordagem que pode promover intervenções pedagógicas eficazes (acompanhamento do aluno, novas atividades), alinhadas às necessidades discentes. Todavia, observa-se que as profissionais careciam de estratégias, organização e sistematização para a realização desse tipo de atividade. Com efeito, todas indicaram que a temática referente à comunicação dos processos avaliativos, especificamente a comunicação dos resultados, era um aspecto para o qual nunca haviam recebido formação e sobre o qual nunca haviam refletido com a devida profundidade.

Aqui, vale destacar que a comunicação das professoras focalizava os recursos utilizados, que podem ser considerados quaisquer meios ou materiais utilizados para apoiar o processo de ensino e aprendizagem, como livros, tecnologias, jogos e materiais didáticos. Em contrapartida, elas careciam de estratégias para comunicar, isto é, um conjunto de ações planejadas e intencionais para fazer a divulgação dos resultados. Tal situação, pode até mesmo dificultar a compreensão dos dados pelos gestores.

6.2.3 Terceira categoria: comunicação com as famílias

O processo de comunicação para as famílias, descrito pela Professora 1, ocorria por meio de reuniões e do uso de relatórios individuais. Em suas palavras, ela atua “[...] *com aquelas reuniões mais individuais também, a gente vai mostrando esse resultado das avaliações, onde a gente consegue levar o próprio instrumento e fazer esse comparativo.*”

A docente emprega reuniões e relatórios individuais como instrumentos para comunicação com as famílias, pois o foco é interagir com os pais, à medida que a avaliação está sendo desenvolvida ou já ocorreu. Pode-se dizer que, mais uma vez, para a professora, o foco está nos instrumentos, e não em estratégias.

A Professora 2 afirmou realizar uma comunicação com as famílias com base em relatórios, conforme se verifica neste trecho:

Os pais recebem um relatório escolar padronizado, esse relatório, ele tá lincado com as habilidades né, que os professores vão trabalhar naquele trimestre e no dia da reunião. É apresentada a pasta com o diagnóstico da criança [...]. Então o 1º trimestre, depois o 2º trimestre, porque o pai vai vendo, ele vai acompanhando o progresso como é a alfabetização[...] (Professora 2).

Novamente, percebe-se o foco no instrumento, nesse caso, o relatório. Não houve nenhuma indicação de que os resultados contidos nos documentos fossem esmiuçados ou discutidos. Tal situação parece atrelada à ausência de estratégias para realizar essa atividade com os pais.

A professora 3 disse comunicar a avaliação, tal como suas colegas, ou seja, por meio de relatório individual, e faz uma análise acerca da quantificação dos resultados avaliativos:

[...] eu acho bem interessante, porque lá eu conto o que foi trabalhado e como a criança se saiu nas atividades propostas né. No que foi trabalhado. E eu acho mais interessante do que quantificar por nota, a, b, c ou 1, 2, 3. E também a questão né, você coloca uma nota, vamos supor, vermelha, todo mundo vendo, tá todo mundo no mesmo ambiente. Então eu acho que o relatório de forma individual você consegue mencionar, tanto a aprendizagem, como a questão comportamental, onde a criança tá tendo dificuldade, até para família suportar, dar uma ajudinha para criança em casa, colocar em reforço, são o que normalmente[...] (Professora 3).

Aqui se observa também uso do relatório para divulgar os resultados. Todavia, nesse caso, professora indicou que o documento era algo autoexplicativo: “*porque lá eu conto o que foi trabalhado e como a criança se saiu nas atividades propostas né*”.

Para a professora 4, por meio de um formato ligeiramente diferenciado das demais, ela faz apontamentos sobre os alunos com dificuldades nas reuniões, de forma particularizada. Os pais com os alunos com “problemas” devem aguardar o fim da reunião para conversar. Segundo ela: “*[...] você se, já pontua pra família, é, qual que é a dificuldade da criança né. E vamos tentando sanar essa dificuldade com eles. (Professora 4).*”

As demais participantes declararam valer-se praticamente dos mesmos instrumentos para comunicar os resultados, embora cada uma adote abordagens ligeiramente distintas.

A professora 5, por exemplo usa um tipo de relatório entregue no dia das reuniões:

[...] é feito um relatório e entregue nas reuniões, porém é, nós não esperamos a reunião para dar esse feedback já pra família, é pontualmente de alguns casos que é necessário, é feito uma solicitação com nossa coordenação e solicitamos né, o contato com as famílias, onde eles nos trazem assim, tem dado bastante resultado, porque ele sinalizam coisas para gente, de forma antecipada, não só aguardando o dia da reunião, pra trazer essa reunião é uma coisa muito grande, as famílias eles não querem falar assim fica perto de uma outra família, então é feito essa antecipação, convidando né, a família, há vir ter uma conversa diretamente com a professora, com a coordenadora ou com a orientação, pra ter essa conversa onde aparecem sinais e feita uma troca de informações, onde tem uma ajuda mútua é isso é bem assim importante, eu acho que pro, pra dentro dessa questão aí da avaliação total. (Professora 5).

Já a professora 6 comunica o resultado da avaliação por meio de relatórios descritivos das atividades dos alunos. A conversa com as famílias é feita:

[...] a cada três meses, o relatório descritivo das atividades dos alunos, a gente não tem, muito, muito conversa com os pais. A gente evita um pouco essa informalidade na porta da sala também. [...] quando tem aluno com muita dificuldade, que a gente chama no horário específico com a gestão pra conversar. (Professora 6).

Para a professora 7,

[...] a gente não aponta aquilo, não consegue fazer, isso né e sim aquilo que a criança consegue fazer. Então tudo que ela conseguiu atingir. [...] então né, eles podem fazer a leitura desse relatório e depois eles podem conversar com a gente também a respeito do desenvolvimento das crianças. (Professora 7)

Já para a professora 8,

[...] esses relatórios eles são divulgados numa plataforma né. As famílias têm acesso e também nas reuniões trimestrais com as famílias. E quando a criança, ela tem algum problema de indisciplina ou desenvolvimento escolar, também reuniões individuais[...] (Professora 8)

Por fim, de acordo com a professora 9,

[...] normalmente aquelas crianças que têm uma dificuldade maior, então a gente chama com a orientação e com a coordenadora e conversa e pontua, não espera uma reunião de pais, entendeu, para pontuar essas questões. (Professora 9)

Na comunicação com as famílias, as professoras relataram que o principal meio de comunicação era o relatório individual, entregue nas reuniões trimestrais, e, em alguns casos, por meio de plataformas digitais de acompanhamento.

Esses relatórios eram, em geral, descritos e detalhados, destacando algumas habilidades trabalhadas e, sobretudo, o desempenho de cada aluno, neste caso, as notas. De fato, pesquisas mostraram as comunicações da escola, dos professores,

mais valorizadas pelos pais são aquelas que trazem o desempenho de seus filhos por meio de relatórios e boletins (Brenner; Quirk, 2020). Todavia, esses elementos nem sempre trazem informações particularizadas sobre os alunos. Nesse contexto, as reuniões individuais não eram tão comuns e aconteciam mais para alunos com dificuldades mais acentuadas, oferecendo uma oportunidade para os pais entenderem as áreas em que seus filhos precisam de apoio adicional.

É importante ressaltar que, conforme apontado pelas próprias professoras, a comunicação estava centrada nos recursos, compreendidos como quaisquer meios ou materiais utilizados para auxiliar o processo de ensino e aprendizagem. No entanto, identificou-se uma carência de estratégias, ou seja, ações planejadas e intencionais para a divulgação eficaz dos resultados. Essa lacuna pode, inclusive, dificultar a interpretação das informações pelos pais, comprometendo a tomada de decisões educacionais.

Vale ressaltar, por fim, a comunicação dos processos relativos à avaliação era, como citado por Kraft e Rogers, (2014), subaproveitada. Por exemplo, não foram encontradas indicações de que algum tipo de tecnologia fosse utilizado nos fluxos comunicacionais, mesmo depois da Pandemia, onde muitas tecnologias foram usadas.

Os autores supramencionados destacam que a tecnologia tem o potencial de transformar e aprimorar significativamente a comunicação entre professores e pais, promovendo uma interação mais eficiente e transparente. O uso de recursos digitais permite um acompanhamento mais contínuo do desempenho dos estudantes, facilitando a troca de informações em tempo real. Dessa forma, cria-se um ambiente colaborativo que fortalece a parceria entre a escola e a família no processo educativo.

Kraft e Dougherty (2013) evidenciam também que a comunicação frequente entre professores e famílias contribui para o aumento do engajamento dos estudantes, refletido em indicadores como aumento na taxa de conclusão das tarefas escolares, melhoria do comportamento dos alunos durante as atividades e a participação em sala de aula. De maneira convergente, um estudo posterior apontou que a comunicação proativa dos professores, por meio do envio de mensagens de texto aos responsáveis em situações de não realização das tarefas pelos alunos, resultou em melhorias significativas no desempenho acadêmico e no nível de envolvimento escolar (Bergman, 2021).

6.3 Indicações para melhorar os processos de comunicação da e na avaliação

Nesta subseção, as professoras indicaram o que consideravam importante e possível para melhorar os processos de comunicação relativos à avaliação. Os depoimentos, algumas vezes, foram gerais, fazendo referências aos alunos, gestão e famílias.

A professora 1 comenta que o primeiro ponto de melhoria seria relacionado ao trabalho da coordenadora, que necessita fazer um acompanhamento, mais próximo, durante as aulas:

[...] Eu sinto muita falta dessa questão dela entrar na sala mesmo, de me acompanhar durante uma aula né e nos ajudar na comunicação. Eu sei que o dia inteiro, ela não vai conseguir, mas que ela faça esse, esse movimento de nos acompanhar, em determinados momentos, é no dia a dia mesmo, não precisa assim marcar uma atividade específica, entra e vê como é que tá rolando, para dar esse feedback para gente[...] (Professora 1)

Para a profissional, a comunicação poderia ser melhorada se a coordenadora pedagógica estivesse mais próxima da sala de aula e dos professores, por meio de uma participação mais efetiva, pois, segundo ela, a coordenadora desempenha papel central na mediação entre professores, gestão escolar e comunidade. De fato, Silva e Garcia (2024) indicaram que as coordenadoras pedagógicas conhecem pouco sobre a avaliação da aprendizagem e têm uma atuação que secundariza as avaliações, seja no planejamento ou na formação.

Outra sugestão da mesma professora está relacionada à preocupação da escrita do relatório do aluno, ou seja, realizar descrição bem personalizada do processo de aprendizagem:

[...] eu acabo fazendo esse feedback com poucos alunos, eu não consigo fazer com todos, né igual, eu tô com segundo ano, mas eu já tenho aluno produtor e eu consigo puxar pouco com ele, esse feedback, porque eu não consigo ver tempo na sala de aula e aí eu tenho que organizar algumas atividades, mas autônomas para mim conseguir fazer se tiver com algumas crianças que vai entender, que vai conseguir aproveitar esse meu feedback, que realmente tem uma melhora né, mas é muito difícil, então acho que um ponto que eu gostaria de melhorar, principalmente nesse processo de comunicação seria mais diretamente com o aluno. [...] porque é para isso né, tem que fazer para eles, o tempo todo é pra eles. Outra coisa seria aprender mais sobre o feedback, como fazer, quando... (Professora 1)

Percebe-se a preocupação da docente em melhorar o *feedback* realizado aos alunos, pois ela realiza com poucos e não sabe se, de fato, ela está conseguindo fazê-lo de forma eficaz. Trata-se de buscar melhorias com a comunicação nos processos

de avaliação, o que ainda é incipiente na formação de professores no Brasil (Garcia; Miello, Wandercil, 2023). Em um contexto mais amplo, pode-se dizer que a formação de professores em avaliação no Brasil, em geral, não tem atingido seus objetivos como citado por muitos pesquisadores (Hoffmann, 1993; Sousa, 1994; Cardoso, 1996; Romão, 1996; Ludke; Salles, 1997; Barreiro; 1996; Elicker, 2002; Chaves, 2003, entre outras) e em outras pesquisas mais recentes (Gatti, *et al.*, 2010; Alavarce, 2013; 2014; Silva *et al.*, 2016; Villas Boas; Soares, 2016; Freitas, 2019, Siqueira; Freitas; Alavarce, 2021; Garcia; Miello; Wandercil, 2023 etc.).

A professora 2 sugere que os relatórios sejam feitos de forma personalizada com o foco nos avanços do que conseguiu:

Então eu acho que os relatórios, eles deveriam, na minha opinião para melhorar, é, eu fico um pouco preocupada, porque acho que os relatórios, deveriam ser feitos de forma mais personalizada, é muito padronizado, né, porque assim como falou uma colega aí, a gente tem que focar, no, no que a criança avançou, no que ela conseguiu, é, de importante né, e não ficar tão preocupada no que ela não conseguiu né, é, então me preocupa um pouco, é nós não temos tempo, né. (Professora 2)

A seu ver, os relatórios são padronizados, o que lhe parece ser angustiante, ou seja, deveriam ser personalizados. Os relatórios individuais, em si, representam um acompanhamento fundamental quanto ao desenvolvimento do aluno em várias áreas. As indicações da profissional também vão no sentido de melhorar o instrumento de comunicação.

A professora 3 igualmente sugere a realização de um *feedback* mais personalizado com todos os alunos e a implementação de um tipo de avaliação para aqueles que estão com dificuldade, separada dos demais:

É, realmente, é, queria para melhorar a comunicação, se possível ter mais tempo pra passar o feedback, de forma individual pro o aluno, porque nunca, raramente, gente vai, a gente está sozinho com um aluno pra passar o feedback, sempre, é tem mais crianças junto, e, e não tem como, os que tem dificuldade, é, é, são avaliados de forma padronizada, como a colega falou, deveria ter alguma avaliação específica para eles, né, não segmentar, falar. (Professora 3)

Nota-se, no excerto, a necessidade de aprimorar a comunicação dentro nos processos de avaliação, enfatizando a importância de interações mais claras e contínuas entre os envolvidos. Essas indicações destacam a relevância de criar um ambiente comunicativo que favoreça o diálogo reflexivo, o *feedback* construtivo e o entendimento mútuo, elementos essenciais para tornar o processo avaliativo mais transparente e eficaz.

A professora 4, em concordância com a professora 1, afirma que a gestão deveria entrar em sala de aula e fazer um acompanhamento para melhorar a comunicação:

[...] o papel deles, está sendo tão burocrático, que acaba esquecendo né, acaba despercebido, essa parte pedagógica das crianças. E o grande, mas o grande vilão disso, tudo, é o tempo, né para melhorar a comunicação. Acho que melhorar o tempo melhora este processo, né (Professora 4)

A profissional não apresentou indicações claras ou objetivas sobre estratégias para aprimorar a comunicação dos ou nos processos de avaliação. Entretanto, destacou alguns fatores limitantes que comprometem esse aprimoramento, como a burocracia excessiva e a escassez de tempo disponível. Tais restrições, de fato, podem dificultar a implementação de práticas comunicativas mais eficazes, especialmente no que se refere à transparência e à interação entre os envolvidos no processo avaliativo. Essa constatação aponta para a necessidade de revisar os procedimentos institucionais, se existirem, e otimizar a formação de professores.

A sugestão da professora 6 estava relacionada a retomar o conselho de ciclo, mantendo-se sua função original. Constata que, nessas reuniões, os professores discutiam, comunicavam-se e trocavam informações com o objetivo de compreender quais eram as dificuldades da criança, e não somente de falar sobre a indisciplina. Nessa troca de experiências, havia conversas entre os pares sobre como avaliar o material da escola e analisar agrupamentos. Tudo isso favorecia, segundo ela, a comunicação relativa aos processos da avaliação.

A professora 7 indica que a melhoria dos relatórios poderá otimizar a comunicação em geral:

[...] o que que eu posso melhorar né nessa comunicação para as famílias e é o que isso sim é o que eu venho fazendo o que a gente estudando nesses anos digamos assim mudando bastante isso até a questão do relatório descritivo primeiro fazer né mas assim deixando mais evidente [...] é todo ano eu falo que eu construo um relatório diferente, eles não é o mesmo desde quando eu tô atuando na educação há 11 anos, ele vem mudando e eu sei que eu preciso sempre tá melhorando ele, então assim uma das formas que eu encontrei também, é que esse relatório além de ser descritivo seja visual então que ele tenha fotos que possa fazer essa avaliação desse processor (Professora 7).

A docente se referiu especificamente à comunicação com as famílias, defendendo que a melhoria dos relatórios poderia facilitar a comunicação. Seu foco estava sobre o instrumento, que também é uma forma de melhorar os processos.

A professora 8 trouxe propostas diferentes e interessantes, como a elaboração de conteúdo personalizado, relatórios específicos com linguagem própria para os alunos, gestores e famílias, com *feedbacks* escritos e orais, bem como a criação de treinamentos e *workshops* com materiais educativos a fim de:

[...] capacitar tantos gestores, quanto professores na comunicação e interpretação dos dados da avaliação. Que essa é a grande dificuldade que nós professores temos, de avaliar, de interpretar avaliação, tá. E também fazer isso de maneira que a comunicação seja eficaz para o ouvinte ou seja, não adianta eu falar com uma linguagem rebuscada para os pais, quando explicar sobre a avaliação, porque as bolinhas já estão lá e eles não entendem. Sabe, então eu acho que isso tem que ser melhorado também e eu acredito que poderia ser feito através de workshop e treinamentos né [...] Professora 8).

Do fragmento, merece destaque a formação de professores no tema. De fato, os cursos de licenciatura não formam os docentes para os desafios enfrentados no campo da avaliação na educação básica, em geral, tampouco para a comunicação em avaliação, em particular (Garcia; Miello; Wandercil, 2023).

As outras profissionais não citadas fizeram contribuições similares. Em geral, para melhorar a comunicação, foram sugeridas ações como a melhoria de instrumentos (relatórios descritivos), com algum destaque para a importância de *feedbacks* e a formação de professores. Também foi mencionada a necessidade de reduzir burocracias e a retomada de espaços colaborativos, como conselhos pedagógicos.

Considerando que o tema da comunicação relativa à avaliação, nos dados analisados deste grupo de professores, pareceu ainda um pouco distante, a formação de professores torna-se fundamental nesse processo.

7 PRODUTO EDUCACIONAL

Como produto educacional objetiva-se elaborar e promover um curso de formação continuada para professores e gestores escolares dos anos iniciais do ensino fundamental, a fim de melhorar a formação no tema aqui tratado.

Os dados da presente pesquisa, bem como os objetivos dos participantes e a literatura da área servirão de base para a elaboração das bases do curso. Assim, com foco nos resultados, pretendem-se contemplar:

1. fundamentos da avaliação;
2. elementos da comunicação “dos” e “nos” processos de avaliação;
3. técnicas de observação e de estratégias de feedbacks.

Para tal, serão organizados três módulos a saber:

- a) Módulo I – Delimitação da avaliação, esclarecimento dos princípios e fundamentos do tema. Reflexão histórica sobre a importância da avaliação; reflexões críticas sobre o entendimento e implementação de atividades avaliativas.
- b) Módulo II – Identificação e análise dos processos de comunicação relativos à avaliação: Estudo teórico e prático dos conceitos fundamentais sobre o tema. Reflexão crítica sobre as funções da comunicação.
- c) Módulo III – Introdução ao *feedback*: Conceito, tipos e sua importância no processo educacional. Características de um bom *feedback*: clareza, especificidade e foco no desenvolvimento do aluno. Técnicas de *feedback* eficaz: Exemplos práticos e estratégias para fornecer retorno construtivo. *Feedback* e motivação: como o *feedback* influencia a autoestima e o engajamento dos alunos. *Feedback* e avaliação formativa: uso do *feedback* contínuo para melhoria do desempenho. Comunicação no *feedback*: abordagens empáticas e assertivas para evitar resistência dos alunos. Instrumentos para aplicação de *feedback*: rubricas, autoavaliação e coavaliação.

Modalidade: Presencial

Carga Horária: 20h

Vagas: limitadas

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando-se o objetivo geral deste estudo — realizar uma análise dos processos de comunicação relativos à avaliação, realizado por professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, para os alunos, gestão escolar e famílias, e as contribuições desses profissionais para melhorar esses fluxos —, os dados apresentados revelaram um panorama sobre o que pensava um grupo de professoras.

De maneira geral, em relação aos alunos, a comunicação concentrava-se predominantemente “nos” processos de avaliação, ou seja, durante as interações diretas entre a docente e o discente, com foco no *feedback*. Entretanto, observou-se uma carência de comunicação “dos” processos avaliativos, envolvendo a apresentação dos objetivos de aprendizagem, critérios de qualidade, entre outros, de maneira clara e estruturada. A não comunicação desses objetivos e critérios pode dificultar a compreensão dos alunos sobre as expectativas da professora sobre eles. Tal situação pode igualmente prejudicar a transparência e a sintonia entre docentes e discentes.

Os dados mostraram também que, em geral, as professoras tinham conhecimento da comunicação relativa à avaliação muito mais intuitivo do que baseado em saberes sólidos das teorias. Por um lado, isso pode ser considerado inadequado, todavia, por outro, trata-se de uma grande oportunidade para a formação de professores no assunto.

Como já dito, uma comunicação consistente pode desempenhar um papel importante na redução da ansiedade tanto dos alunos quanto de suas famílias, especialmente em contextos avaliativos. Ao estabelecer expectativas claras e critérios transparentes, os educadores podem mitigar o medo do desconhecido, frequentemente associado ao processo de avaliação.

Nesse caso, a comunicação não apenas oferece maior segurança aos envolvidos, mas também promove um ambiente de confiança e previsibilidade. Ademais, a manutenção de um diálogo aberto entre professores e alunos facilita o esclarecimento de dúvidas, possibilitando que preocupações sejam abordadas de forma eficaz e em tempo hábil. Assim, a comunicação torna-se ferramenta indispensável para fortalecer as relações interpessoais e aprimorar a experiência educacional como um todo.

Em relação à comunicação realizada para a gestão escolar, observou que estava atrelada à utilização de instrumentos, como relatórios descritivos e planilhas, e espaços, como reuniões pedagógicas. O foco se centrava nos recursos, com uma carência de estratégias de organização e sistematização para realizar esse tipo de atividade. Todas as docentes entrevistadas relataram que a comunicação relativa aos processos avaliativos, especificamente a divulgação dos resultados, é um tema para o qual nunca receberam formação específica, tampouco haviam refletido sobre ele.

Quanto à comunicação realizada para a família, verificou-se, *grosso modo*, o mesmo padrão relacionado à gestão escolar, isto é, com foco nos recursos e uma carência de estratégias para realizar os processos, sejam eles presenciais ou com o uso das tecnologias. De fato, as questões tecnológicas mal apareceram nas falas das professoras, que, há pouco tempo, no período da pandemia de covid-19, as utilizaram para a comunicação com as famílias.

As sugestões para melhoria, indicadas pelas participantes, apontaram alguns caminhos importantes para qualificar as práticas comunicativas. Entre as recomendações, destacam-se: acompanhamento pedagógico efetivo — maior presença e participação da coordenação pedagógica para alinhar objetivos de aprendizagem e as práticas avaliativas, fortalecendo o diálogo entre professores, gestão escolar e comunidade; personalização dos relatórios — elaboração de relatórios individualizados, focados nos avanços e com elementos visuais, como fotos, para facilitar a comunicação com as famílias; *feedback* mais individualizado — maior dedicação ao retorno direto aos alunos, reconhecendo acertos e orientando nas áreas a serem aprimoradas; otimização do tempo — redução da burocracia para criar espaços que favoreçam práticas comunicativas mais eficazes e centradas nos processos de avaliação; retomada de espaços colaborativos — reativação de iniciativas como os conselhos de ciclo, a fim de fomentar a troca de experiências e discutir soluções pedagógicas de forma coletiva; capacitação de professores e gestores — formação continuada em avaliação, abordando a interpretação de dados e a utilização de linguagens acessíveis para todos os envolvidos.

Constatou-se uma preocupação recorrente em relação à formação de professores no campo da avaliação. Esse tema, essencial para a prática pedagógica, não tem recebido a atenção necessária nos cursos de formação docente no Brasil, revelando o já mencionado “paradoxo docente”. Tal lacuna ressalta a necessidade de repensar e fortalecer a formação inicial e continuada de professores, garantindo que

a avaliação seja abordada de maneira integrada. É essencial priorizar a articulação entre uma base teórica sólida, que permita aos professores compreender os fundamentos e princípios da avaliação, em geral, e uma prática comunicativa relativa à avaliação, em particular.

Partindo de tais premissas, espera-se que os dados obtidos neste estudo possam ser amplamente utilizados para subsidiar e aprimorar os processos de formação inicial e continuada de professores, tanto no âmbito das universidades públicas quanto nas ações desenvolvidas pelas secretarias de educação.

Nas universidades, os resultados podem contribuir para o fortalecimento da formação de professores em avaliação, incluindo conteúdos e práticas voltados para a comunicação eficaz na e da avaliação, alinhando a teoria à prática pedagógica. Já nas Secretarias de educação, os achados podem orientar políticas e programas de formação continuada, com foco em estratégias que promovam maior clareza, transparência e intencionalidade nas práticas avaliativas. Dessa forma, tenciona-se impactar positivamente a qualidade da educação básica, promovendo um processo de ensino e de aprendizagem mais equitativo e transformador.

REFERÊNCIAS

AFONSO, A. J. **Avaliação educacional: regulação e emancipação**. São Paulo: Cortez, 2000.

ABELL, S.; SIEGEL, M. Assessment Literacy: What science teachers need to know and be able to do. *In* CORRIGAN, D.; DILLON, J.; GUNSTONE, R. (Eds.). **The Professional Knowledge Base of Science Teaching**. Springer, 2001.

ALAVARSE, O. Desafios da avaliação educacional: ensino e aprendizagem como objetos de avaliação para a igualdade de resultados. **Cadernos Cenpec**, v. 3, n. ju, p. 135-153, 2013.

ALMEIDA, L. **Qualidades Psicométricas do Questionário de Aferição da Literacia em Avaliação (QALA)**, 2021.

ALMEIDA, L. M. P. **Literacia em avaliação de professores desenvolvimento e aplicação do questionário de aferição da literacia em avaliação (QALA)**. 2021, 243 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Lusófona. Lisboa, 2021.

AMATUZZI, M.M. Etapas do processo terapêutico: um estudo exploratório. **Psicologia, teoria e pesquisa**, Brasília, v.9, p. 1-21, 1993.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Editora Edições 70, 2006.

BERGMAN, P. Parent-child information frictions and human capital: Evidence from a field experiment. **Journal of Political Economy**, v. 129, n.1, 2021.

BLACK, P.; Wiliam, D. (1998). **Inside the black box: raising standards through classroom assessment**. Granada Learning. 1998.

BOAS, B. M. F. V; Soares, S. L. O lugar da avaliação nos espaços de formação de professores. **Cad. CEDES**, v. 36, n. 9, 2016.

BONNIOL, J. J.; VIAL, M. **Modelos de avaliação: textos fundamentais**. Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2001. 367p.

BRASIL. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

BRASIL. **Lei Federal nº 9.394, de 20/12/96** – Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, diversidade e inclusão**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013, p. 123

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 02/2015**, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília. 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 02/2019, de 20º de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, 2019.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002** – Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura de graduação plena, Brasília, 2002.

BRENNER, M; QUIRK, A. **One size does not fit all**: Analyzing different approaches to family-school communication. Center for American Progress, 2020.

BROOKHART, S. M. *et al.* A century of grading research: meaning and value in the most common educational measure. **Review of Educational Research**, v. 86, n. 4, p. 803-848, 2016.

BROOKHART, S. M. **How to give your students effective feedback**. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development. 2008.

BURNS, A. **Collaborative action research for English language teachers**. Cambridge: CUP, 1999.

CAULLEY K. M.; and McMillan, J. H. Formative assessment techniques to support student motivation and achievement. **Clear House** v. 8, p. 1–6, 2010.

CHAPPUIS, S. J.; BROOKHART, S. M. Ten assessment literacy goals for school leaders. **New Softcover Quantity**, v. 5, 2021.

DELUCA, C.; Bellara, A. The current state of assessment education: aligning policy, standards, and teacher education curriculum. **Journal of Teacher Education**, v. 64, n. 4, p. 356–372, 2013.

DELUCA, C.; Klinger, D. A. Assessment literacy development: identifying gaps in teacher candidates' learning. **Assessment in Education: Principles, Policy & Practice**, n. 17, p. 419–438, 2010.

DEPRESBITERIS, L. **Avaliação da Aprendizagem do Ponto de Vista Técnico-Científico e Filosófico Político**. São Paulo: FDE, 1998, p. 161-172.

DIAS SOBRINHO, J. **Avaliação**: políticas educacionais e reformas da educação superior. São Paulo: Cortez, 2003.

ESCUADERO, T. Desde los tests hasta la investigación actual: Um siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación em educación. **Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa**, v. 9, n. 1, 2003.

ESTRELA, M. T. **Viver e construir a profissão docente**. Porto: Porto Editora, 1993.

FREITAS, F. F. **Formação docente em avaliação**: lacunas, consequências e desafios. 2019.149 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

FELDMAN, J. **What traditional classroom grading gets wrong**. Education Week, Feb. 3, 2019.

FERNANDES, D. **Avaliação do desempenho docente**: desafios, problemas e oportunidades. Lisboa: Editores, 2008.

FLICK, U. **Desenho de pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc., Campinas**, v. 31, n. 113, p. 355-379, out./dez. 2010.

GARCIA, P. S. **A avaliação da aprendizagem, realizada pelo professor no contexto de sala de aula, como prática para promover aprendizagem, a qualidade escolar e combater injustiças e desigualdades escolares**. Curso de formação de professores: Observatório de educação do Grande ABC, 2022.

GARCIA, P. S.; BRITO, C. A. F. Indicadores educacionais atrelados ao professor: Falta de formação ou negligência. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 17, p. 0498-0520, 2022.

GARCIA, P. S. Referências formativas para a formação do professor-avaliador no Brasil: uma abordagem preliminar. **ETD Educação Temática Digital**, 2025a. No prelo.

GARCIA, P. S. A dinâmica da comunicação na teoria das Representações Sociais e nos (dos) processos de avaliação no ensino superior. **Revista Doxa.**, 2025b. No prelo.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **RAE – Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995.

GONZAGA, L. L. **Identidade docente**. Paraíba: Ed. Bagai, 2020.

GRAHAM-CLAY, S. Communicating with parents: Strategies for teachers. **School Community Journal**, v.15, n. 1, p. 117–129, 2005.

GREGO, Sonia Maria Duarte. **A avaliação formativa**: ressignificando concepções e processos. São Paulo. Unesp, 2013.

GRUPO de Estudos e Pesquisa em Avaliação Educacional e Desempenho (GEPaed). **Seminário sobre comunicação dos resultados da avaliação**. Universidade Municipal de São Caetano do Sul, 2024.

GUERRA, M. **Uma flecha no alvo** - A avaliação como aprendizagem. São Paulo: Ed. Loyola, 2007.

IBIAPINA, I.M.L.de M. **Pesquisa colaborativa**: Investigação, formação e produção de conhecimentos. Brasília/DF: Liber Livro Editora, 2008.

IBIAPINA, I.M.L.de M.; BANDEIRA, H.M.M.; ARAÚJO, F.A.M. (org.). **Pesquisa colaborativa, multirreferenciais e práticas convergentes**. Teresina/Piauí: EDUFPI, 2016.

HATTIE, J. **Visible learning**: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. Routledge, 2009.

KRAFT, M. A.; BOLVES, A. **Can technology transform teacher-parent communication?** Evidence from a randomized field trial. Brown University, 2019.

KRAFT, M. A; DOUGHERTY, S. M. The effect of teacher-family communication on student engagement: Evidence from a randomized field experiment. **Journal of Research on Educational Effectiveness**, v. 6, n. 3, p. 199–222, 2013.

KRAFT, M. A; ROGERS, T. **The underutilized potential of teacher-to-parent communication**: Evidence from a field experiment. Harvard Kennedy School, 2014.

LEITHWOOD, K.; LOUIS, K. S.; JANTZI, D. **Linking leadership to student learning**. Jossey-Bass, 2012.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 19. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

LUCKESI, Cipriano Carlos, **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 18. ed. São Paulo :Cortez Editora, 2006. 180 p.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 19 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 21. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem**: componente do ato pedagógico. São Paulo: Cortez, 2011.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem**: estudos e proposições. São Paulo: Cortez, 2014.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**: passado, presente e futuro. São Paulo: Cortez, 2021.

LUCKESI, C. C. **Avaliação em Educação**: questões epistemológicas e práticas. São Paulo: Cortez, 2018.

LUCKESI, C. C. Planejamento e avaliação escolar: articulação e necessária determinação ideológica. *In*: BORGES, A. S. (org.). **O diretor articulador do projeto da escola**. São Paulo: FDE, 1992.

LUCKESI, C. C. **Sobre notas escolares**: distorções e possibilidades. São Paulo: Ed. Cortez. 2014.

MASSEY, K., DeLuca, C., and LaPointe-McEwan, D. Assessment literacy in college teaching: empirical evidence on the role and effectiveness of a faculty training course. **J. Educ. Dev**, v. 39, p. 209–238, 2020.

MELLATI, M.; KHADEMI, M. (2018). Exploring teachers' assessment literacy: impact on learners' writing achievements and implications for teacher development. **Austr. J. Teach. Educ.** N. 43, p. 1–18, 2018.

MERTLER, C.A. Pre-service versus in-service teachers' assessment literacy: does classroom experience make a difference. *In*: **Annual meeting of the Mid-Western Educational Research Association**, Columbus, 2003.

MORALES SJ, P. **Avaliação escolar**: o que é, como se faz. São Paulo: Loyola, 2003.

NÓVOA, A. **Formação inicial de professores para a educação básica**: Uma (re)visão radical. Lisboa, 1993

PASTORE, S.; ANDRADE, H. Teacher assessment literacy: a three-dimensional model. **Teach. Educ.** 84, p. 128–138, 2018.

POPHAM, W. J. Why assessment illiteracy is professional suicide. **Educational Leadership**, n. 62, p. 82–83, 2004.

PERRENOUD, P. **Avaliação** – da excelência à regulação das aprendizagens. Entre duas lógicas. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SANTOS, E. E. A. **Elaboração de uma rubrica como instrumento de avaliação na creche**: referências para qualificar o relatório da criança. 59 f. 2022. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Municipal de São Caetano do Sul, São Caetano do Sul, 2022.

SCRIVEN, M. **The logic of evaluation**: department of Psychology. Claremont: Claremont Graduate University, 2007.

SIQUEIRA, V. A. de Souza; FREITAS, P. F.; ALAVARSE, O. M. Professores e lacunas formativas em avaliação da aprendizagem: evidências e problematizações. **Educação e Pesquisa**, v. 47, p. e241339, 2021.

SILVA, L.; SANTOS, E. GARCIA, P. S. O Local da Avaliação nas Diretrizes De Formação De Professores no Brasil: Análises Introdutórias. *In: IV Seminário de Políticas e Gestão Educacional e do III Congresso de Pós-Graduação Stricto Sensu*. ConProEduc. Anais [...]. 2022.

SILVA, L.; GARCIA, P. S. Avaliação educacional e coordenadores pedagógicos: compreensão, atuação e necessidades formativas. **Boletim Técnico Do Senac**, n. 50, p.2-28, 2024.

SILVEIRA, D.T.; CÓRDOVA, F. P. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

SIRVANI, H. The effect of teacher communication with parents on students' mathematics achievement. **American Secondary Education**, v. 36, n. 1, p. 31–46, 2007.

SIMAS, R. de C. O. **Percepções e desafios de assistentes pedagógicas na realização da avaliação institucional em Creches do Município de Santo André**. 2021. 68 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Municipal de São Caetano do Sul, São Caetano do Sul, 2021.

SOUSA, S. Z. L. A prática avaliativa na escola de 1º grau. *In: SOUSA, C. P. (org.). Avaliação do rendimento escolar*. Campinas: Papyrus, 1991. p. 27-50.

SOUSA, S. M. Z. L. Avaliação da aprendizagem: a divulgação de pesquisas realizadas no âmbito de programas de pós-graduação. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, n. 1, p. 73-80, 1994.

STIGGINS, R. **Assessment literacy**. Phi Delta Kappan, v. 72, p. 534-539, 1991.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2005.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1986.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. Trad. Lólio Lourenço de Oliveira. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

VIANNA, H. M. **Avaliação Educacional – Teoria, planejamento e modelos**. São Paulo: Ibrasa, 2000.

XU, Y.; BROWN, G. T. L. Teacher assessment literacy in practice: A reconceptualization. **Teaching and Teacher Education**, v. 58, p. 149-162, 2016.

WILLS, J., ADIE, L., and Klenowski, V.. Conceptualising teachers' assessment literacies in an era of curriculum and assessment reform. **Austr. Educ**, n. 40, p. 241–256, 2013.

YORK, B. N; LOEB, S. **One step at a time**: the effects of an early literacy text messaging program for parents of preschoolers (CEPA working paper). Stanford: Stanford University, 2014.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

UNIVERSIDADE MUNICIPAL DE SÃO CAETANO DO SUL

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Pesquisa sobre a comunicação relativa aos processos de avaliação

Pesquisador Responsável: Paulo Sérgio Garcia

Caro (a) Professor (a), você está sendo convidado a fazer parte da pesquisa proposta pela Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS): Observatório de Educação do Grande ABC.

O estudo aqui apresentado tem como finalidade compreender a comunicação relativa aos processos de avaliação. O tema da pesquisa tem como propósito investigar e analisar o modo como os professores comunicam os processos de avaliação realizada anos iniciais do ensino fundamental anos iniciais, aos alunos, à direção da escola e às famílias e, de forma simultânea, identificar sugestões e melhorias no processo de comunicação.

Ao mesmo tempo que você participa da formação, serão coletados dados por meio da gravação dos encontros e de registros realizados pelo pesquisador, utilizando o *Google Meet*.

Informamos que sua participação nesta pesquisa está em conformidade com as normas legais e éticas estabelecidas. Os potenciais de riscos são pequenos, consistindo principalmente em possíveis desconfortos e incidentes menores. Neste contexto, o pesquisador se atentará e, caso surjam, serão tomadas medidas apropriadas, incluindo a interrupção da reunião e se desejado for, o desligamento do participante da pesquisa.

Os procedimentos adotados seguem critérios éticos estipulados na Resolução nº 510 de 07 de abril de 2016, pelo Conselho Nacional de Saúde. Sua participação neste

estudo é completamente opcional, e você tem o direito de recusar-se a participar ou de retirar seu consentimento a qualquer momento, sem sofrer penalidades.

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, você pode contatar o pesquisador do projeto pelo telefone (11) 972212271 ou pelo e-mail paulo.garcia@online.uscs.edu.br.

Asseguramos que todas as informações fornecidas durante o estudo serão mantidas estritamente confidenciais. Seus dados serão armazenados, no Observatório de Educação, de maneira segura e acessados apenas pela equipe de pesquisa. Os resultados obtidos serão utilizados exclusivamente para fins acadêmicos e serão divulgados de forma a preservar sua identidade.

APÊNDICE B – PERFIL DO PARTICIPANTE

I. INFORMAÇÕES PESSOAIS

1. Sexo: () Masculino () Feminino () outro

2. Indique sua faixa etária:

() Até 24 anos

() De 25 a 29 anos

() De 30 a 39 anos

() De 40 a 49 anos

() De 50 a 54 anos

() 55 anos ou mais

II. DADOS DE FORMAÇÃO

3. Curso de Formação Inicial (Graduação)

() Só Bacharelado - Área/Curso _____

() Bacharelado + Licenciatura - Área/Curso _____

() Pedagogia

4. Há quantos anos obteve formação em nível superior:

() Graduação

() Há menos de 2 anos

() De 2 a 7 anos

() De 8 a 14 anos

() De 15 a 20 anos

() Há mais de 20 anos

5. Assinale seu mais alto grau de formação:

- Graduação
- Atualização (até 180 h)
- Pós-Graduação (Lato Sensu/ 360 h)
- Mestrado
- Doutorado

6. Em que tipo de instituição você fez seu curso superior?

- Pública Federal
- Pública Estadual
- Pública Municipal
- Privada

7. De que forma você realizou o seu curso superior?

- Presencial
- Semipresencial
- À distância

8. Se você fez pós-graduação, indique a área temática do curso de pós-graduação de mais alta titulação que você possui:

- Educação, enfatizando Gestão e Administração Escolar
- Educação, enfatizando a Área Pedagógica
- Educação/outras ênfases
- Outras. Especifique: _____

III. EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL

9. Trabalha neste cargo/função há:

- um ano ou menos
- 2-3 anos
- 4-5 anos
- 6-10 anos
- 11-20 anos
- mais de 20 anos

10. Trabalha na equipe gestora dessa escola há:

- um ano ou menos
- 2-3 anos
- 4-5 anos
- 6-10 anos
- 11-20 anos
- mais de 20 anos

11. Quanto tempo de experiência como diretor você tem?

- um ano ou menos
- 2-3 anos
- 4-5 anos
- 6-10 anos
- 11-20 anos
- mais de 20 anos

12. Qual sua carga horária de trabalho semanal?

- Mais de 40 horas
- 40 horas
- 20 a 39 horas

() Menos de 20 horas

AGRADECEMOS SUA COLABORAÇÃO!

APÊNDICE C – ROTEIRO UTILIZADO NAS SESSÕES REFLEXIVAS

1. Explorar os conhecimentos dos participantes sobre a avaliação da aprendizagem,
2. Explorar os conhecimentos sobre organização da comunicação dos resultados (para alunos, gestão e pais),
3. Explorar os conhecimentos sobre o processo de comunicação dos resultados (para alunos, gestão e pais),
4. Apresentar elementos da pesquisa sobre os itens 1 e 2,
5. Estimular contribuições sobre como melhorar os processos de comunicação na escola,
6. Sistematizar os principais achados do encontro,
7. Coletar dados do perfil dos participantes,
8. Enviar os principais achados do encontro para os participantes.

Perguntas disparadoras:

1. Qual o seu nome, local de trabalho e série que leciona?
2. Como você comunica e realiza o resultado da avaliação para os alunos, famílias e gestão?
3. Como você pode melhorar e contribuir com esses processos de comunicação?