

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

Fábio Aviles Gouveia

**CICLO DE AVALIAÇÃO FORMATIVA: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS
DE GESTORES ESCOLARES**

**São Caetano do Sul - SP
2026**

FÁBIO AVILES GOUVEIA

**CICLO DE AVALIAÇÃO FORMATIVA: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS
DE GESTORES ESCOLARES**

**Trabalho Final de Curso 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
2026**

FICHA CATALOGRÁFICA

GOUVEIA, Fábio Aviles

Ciclo de avaliação formativa: representações sociais de gestores escolares / Fábio Aviles Gouveia – São Caetano do Sul: USCS, 2026.
103f.

Orientador: Paulo Sérgio Garcia.

Dissertação (Mestrado) – USCS, Universidade Municipal de São Caetano do Sul, Programa de Mestrado em Educação, 2026.

1. Gestores escolares. 2. Ciclo de avaliação formativa. 3. Representações sociais. 4. Formação continuada. 5. Avaliação educacional. I. Título. II. Universidade Municipal de São Caetano do Sul.

Reitor da Universidade Municipal de São Caetano do Sul

Prof. Dr. Leandro Campi Prearo

Pró-reitor de Pós-graduação e Pesquisa

Prof. Dr. Eduardo de Camargo Oliva

Gestão do Programa de Pós-graduação em Educação

Profa. Dra. Ana Sílvia Moço Aparício

Trabalho Final de Curso defendido e aprovado em 12 / fevereiro / 2026 pela Banca Examinadora constituída pelos(as) professores(as):

Prof. Dr. Paulo Sérgio Garcia orientador (USCS)

Prof. Dr. Marco Wandercil, da Silva membro titular interno (USCS)

Profa. Dra. Mary Ângela Teixeira Brandalise (UEPG)

Dedico este trabalho às minhas filhas Júlia e Nati pelo incentivo, cobrança, broncas
e energia.

À minha esposa Vanessa por tudo que vivemos, pelas meninas e por possibilitar a
minha dedicação nesta missão.

À Chloe por estar no meu pé durante todo o tempo.

À minha mãe e ao meu irmão, por todos esses anos.

AGRADECIMENTOS

Agradecer é um verbo que precisa de complemento – e são muitos aqui.

O complemento espiritual é Deus! Pela sustentação, pela luz e pela existência.

O complemento acadêmico são todos os professores que tive na USCS, por mudar crenças estabelecidas, expandir a mente e o conhecimento, por instigar aprofundamentos e novas visões.

O complemento incentivador e direcionador do meu orientador, professor Dr. Paulo Sérgio Garcia, por ter me apresentado o programa de pós-graduação, possibilitado pesquisar e estudar, viabilizando a participação em muitos eventos acadêmicos, apoiando e ampliando minhas descobertas.

O complemento dos participantes da pesquisa, pelo envolvimento, dedicação, sabedoria e lucidez em suas práticas.

O complemento estrutural da minha família, pelo apoio, dedicação, estudar comigo e ficar feliz a cada passo dado.

Cada complemento me fez uma pedra mais desbastada, uma pessoa mais pronta para compartilhar e ajudar todos os atores com quem tenho contato na educação a se desenvolverem.

No princípio, era o verbo avaliar para julgar. E o verbo era a regra. Agora, o mesmo verbo implica transformar. E o verbo pode ser a regra. Afinal, o que mais se espera da educação além de transformar?

Fábio Aviles

RESUMO

O presente estudo insere-se no campo da avaliação educacional e da gestão educacional e tem como foco compreender as representações sociais de gestores escolares sobre o ciclo de avaliação formativa enquanto estratégia de desenvolvimento profissional docente. A pesquisa parte do reconhecimento de que a avaliação, tradicionalmente associada a processos classificatórios, pode assumir um papel formativo e transformador quando concebida como uma abordagem de retroalimentação e promoção da aprendizagem. O objetivo geral é analisar as representações sociais de um grupo de gestores escolares de uma rede privada sobre o Ciclo de Avaliação Formativa para Gestores como estratégia de desenvolvimento profissional docente. O estudo foi desenvolvido com base em uma abordagem qualitativa, exploratória e interpretativa, utilizando questionários qualitativos online abertos e registros em diário de bordo, cujos dados foram processados com o software IRaMuTeQ e analisados segundo a Classificação Hierárquica Descendente de Reinerd para identificar categorias e classes de sentido. A fundamentação teórica articula a teoria das representações sociais, de Serge Moscovici, à concepção de avaliação formativa desenvolvida por Black e Wiliam, Moss e Brookhart, e Garcia, especialmente no modelo de ciclo formativo para gestores. Os resultados evidenciam que o ciclo de avaliação formativa é percebido como uma prática de mediação pedagógica que favorece o diálogo, o *feedback* qualificado e a aprendizagem colaborativa, embora ainda encontre resistências culturais e estruturais nas escolas. As conclusões apontam que as representações sociais dos gestores oscilam entre visões gerenciais e formativas, sendo o ciclo reconhecido como um mecanismo de aprimoramento profissional e de práticas pedagógicas. Como produto educacional, foi desenvolvido um manual formativo destinado a orientar gestores na implantação do ciclo de avaliação formativa em seus contextos institucionais, oferecendo estratégias práticas, fundamentação teórica e orientações para a condução de processos avaliativos voltados ao desenvolvimento docente. Os dados desta dissertação podem ser usados para fomentar discussões na formação de gestores.

Palavras-chave: avaliação formativa; representações sociais; gestores escolares; desenvolvimento profissional docente; produto educacional.

ABSTRACT

The present study is situated within the fields of educational assessment and educational leadership and focuses on understanding school leaders' social representations of the formative assessment cycle as a strategy for teachers' professional development. The research is grounded in the recognition that assessment, traditionally associated with classificatory and summative processes, can assume a formative and transformative role when conceived as an approach centered on feedback and the promotion of learning. The general objective is to analyze the social representations of a group of school leaders from a private education network regarding the Formative Assessment Cycle for School Leaders as a strategy for teachers' professional development. The study was developed through a qualitative, exploratory, and interpretative approach, using open-ended online qualitative questionnaires and reflective field diary records. The data were processed using the IRaMuTeQ software and analyzed through Reinert's Descending Hierarchical Classification in order to identify categories and meaning classes. The theoretical framework articulates Serge Moscovici's theory of social representations with the concept of formative assessment developed by Black and William, Moss and Brookhart, and Garcia, particularly with regard to the formative cycle model for school leaders. The results indicate that the formative assessment cycle is perceived as a pedagogical mediation practice that fosters dialogue, high-quality feedback, and collaborative learning, although it still encounters cultural and structural resistance within schools. The findings suggest that school leaders' social representations oscillate between managerial and formative perspectives, with the cycle being recognized as a mechanism for professional development and the improvement of pedagogical practices. As an educational product, a formative manual was developed to guide school leaders in the implementation of the formative assessment cycle in their institutional contexts, offering practical strategies, theoretical foundations, and guidelines for conducting assessment processes oriented toward teachers' professional development. The findings of this dissertation may contribute to fostering discussion in the training and professional development of school leaders.

Keywords: formative assessment; social representations; school administrators; professional teacher development; educational product.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 Mapa da região do Grande ABC paulista com destaque para as cidades que a constituem.....	59
Figura 2 Dendograma de classes produzido pelo software IRaMuTeQ.....	81
Figura 3 Gráfico de dispersão dos principais termos resultantes da análise de correspondência múltipla aplicada aos segmentos textuais codificados pelo IRaMuTeQ	82
Figura 4 Dendograma com a porcentagem de segmentos de texto em cada classe e as palavras com o maior qui-quadrado fornecido pelo software IRaMuTeQ.....	83

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 Artigos e tese sobre avaliação formativa, representação social e gestor .30	
Quadro 2 Comparação entre a psicologia social tradicional e a teoria das representações sociais	52
Quadro 3 Comparação entre o núcleo central e o sistema periférico.....	54

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 Algumas características das 3 cidades com unidades da rede privada.....	60
Tabela 2 Número de alunos por sala na rede privada onde trabalham os gestores.....	61
Tabela 3 Médias entre provas objetivas e redação alcançadas pelos estudantes da rede privada no Enem de 2021 até 2024	61

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 Estado civil declarado pelos respondentes do questionário.....	76
Gráfico 2 Formação dos gestores.....	77
Gráfico 3 Escolaridade dos gestores respondentes do questionário.....	77
Gráfico 4 Tipo de instituição que os gestores realizaram o ensino superior.....	78
Gráfico 5 Tempo em que os gestores terminaram o ensino superior.....	78
Gráfico 6 Tempo de atuação na educação básica.....	79

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAF	Ciclo de avaliação formativa
CAFG	Ciclo de avaliação formativa para gestores
CHD	Classificação hierárquica descendente
IRaMuTeQ	Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires
ST	Segmentos de texto
TRS	Teoria das representações sociais
OBA	Objetivos de aprendizagem

SUMÁRIO

MEMORIAL	18
1 INTRODUÇÃO	23
1.1 Objetivo geral.....	28
1.2 Objetivos específicos.....	29
1.3 Justificativa.....	29
1.4 O estudo.....	33
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA DA PESQUISA	36
2.1 Tipos de avaliação – que estrada deverá ser escolhida?.....	38
2.2 Ciclo de avaliação formativa.....	44
2.3 Ciclo de avaliação formativa para gestores (CAFG).....	48
2.4 Teoria das representações sociais (TRS).....	52
2.4.1 Definição de representação social.....	53
2.4.2 Processo de construção das representações sociais.....	53
2.4.3 Abordagens das representações sociais.....	54
2.4.4 As funções das representações sociais.....	55
2.4.5 A articulação entre educação e representações sociais.....	56
2.4.6 O gestor escolar e as representações sociais dos professores.....	56
2.5 O contexto da pesquisa.....	58
2.5.1 A região do Grande ABC.....	59
2.5.2 Caracterização da rede privada.....	60
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	63
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO TEÓRICA DA PESQUISA	76
4.1 Perfil dos gestores.....	76
4.2 Resultados, análises e discussão: os gestores e o Ciclo de Avaliação Formativa	80
5 PRODUTO	92
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	95
REFERÊNCIAS	99
APÊNDICE A	106
APÊNDICE B	108
APÊNDICE C	109

APÉNDICE D.....	115
-----------------	-----

MEMORIAL

Pelo presente memorial, descrevo minha trajetória acadêmica e profissional, bem como outras experiências que julgo relevantes para o Mestrado Profissional em Educação da USCS.

A minha história acadêmica deu-se, do início até a antiga quinta série, no Colégio Castro Alves, em São Paulo. Em meados de 1985, ocorreu uma mudança de estado que impactou minha relação com a educação, pois passei a ver nela um espaço de socialização muito importante e crucial para viver tão longe de onde estava habituado.

Em termos de conteúdo pedagógico, minhas memórias sinalizam que em Belém eu estudava conteúdos que já havia estudado anteriormente em São Paulo – parecia haver uma espécie de “*delay pedagógico*” – e isso me ajudou a ter resultados significativos em termos de notas no colégio desde a minha chegada. O colégio em que estudei em Belém do Pará, da 5ª série (atual 6º ano) até a 8ª série (atual 9º ano) chama-se Colégio Santa Rosa. Aliás, esse fato aumentou meu gosto por bons resultados acadêmicos e, assim, tem sido por toda a vida.

A mudança para Belém do Pará coincidiu com um período de transição importante na história do país — o fim do regime militar e o início da Nova República. Ainda que, à época, eu não compreendesse a dimensão política daquele momento, percebo hoje que essa travessia nacional se refletia também em minha experiência escolar. A escola, que sempre ocupara um lugar relevante em minha vida, passou a ser um espaço ainda mais central de pertencimento, reconstrução de vínculos e reafirmação de identidade. Senti a educação como um campo capaz de acolher, reorganizar e projetar o futuro, mesmo em meio aos diversos tipos de incertezas. Essa experiência ocorreu num contexto pedagógico marcado por defasagens curriculares e disparidades regionais – o que, à época, causava-me certo estranhamento, mas hoje reconheço como reflexo das desigualdades estruturais da educação brasileira, muito evidentes naquele processo de redemocratização. Em alguma medida, o que naquele momento se expressava como um “atraso de conteúdo” já me mobilizava a buscar mais, a querer compreender e superar. O gosto por bons resultados, o esforço por compreender os sistemas escolares e a vontade de participar ativamente da vida escolar nasceram ali e me acompanham até hoje. Olhando em retrospecto, vejo como aquele período marcou não apenas uma fase de adaptação pessoal, mas também o

início de uma jornada, que, ao longo do tempo, transformar-se-ia em compromisso com a aprendizagem significativa, a avaliação, com a gestão pedagógica qualificada e com a construção de uma escola que não apenas mede, mas que promove aprendizagens. Essa trajetória desemboca, de forma definitiva, na escolha do meu objeto de pesquisa, que busca entender como gestores constroem sentidos sobre avaliação formativa – uma prática que, ao invés de classificar, orienta, retroalimenta e transforma.

Ao final do antigo colegial, entrei na Unicamp (Universidade Estadual de Campinas) em 1993 para cursar bacharelado em química tecnológica. Escolhi o curso por admirar muito o meu professor de química, ainda que não fosse uma matéria de que eu gostasse. A situação econômica do país e da minha família se tornou o impulsionador inesperado para meu futuro profissional.

Como estar em Campinas exigia uma condição financeira melhor da que eu possuía na época, acabei iniciando minha carreira como professor, dando aula de física em um supletivo, o que acabou me contaminando e se tornou a minha escolha profissional.

Durante a minha graduação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/9594) publicada em 1996, era discutida nas entidades representativas e, na universidade, essa discussão acontecia em quase todas as aulas, permitindo que eu pudesse construir meu alicerce pedagógico também tendo como referência esse momento tão significativo da educação brasileira.

A minha turma era composta por 80 ingressantes, dos quais, apenas cinco escolheram a licenciatura. Essa situação permitiu que eu tivesse um contato muito próximo com o professor Mansur Lutfi, bacharel em química pela Universidade de São Paulo (1972), licenciado em química pela Universidade de São Paulo (1972), mestrado (1982) e doutorado (1989) em educação pela Universidade Estadual de Campinas (1989) e pós-doutorado pela Universidade Paris VI (1994-1995). Suas pesquisas eram na área de educação no ensino médio, com ênfase em métodos e técnicas de ensino, atuando principalmente nos seguintes temas: ensino de química, ensino de ciências, formação de professores, aditivos em alimentos e escola pública, sendo o único docente da Unicamp cujo foco da pesquisa era o ensino de química. Devido a essa proximidade, participei de sete congressos (nacionais e internacionais) e realizei publicações conjuntas ainda durante a graduação.

Logo ao final da minha graduação, fui convidado para assumir a coordenação pedagógica de ensino médio do Colégio Anglo Tatuí, mantendo lá atividades profissionais como professor lá e também atuando no Colégio Augusto Laranja, em São Paulo. O convite aconteceu no mesmo ano em que foi criado o exame nacional do ensino médio em 1998. Exame que viria, em alguns anos, a ser a avaliação mais importante do final da educação básica do Brasil. O referencial de avaliação é uma matriz composta por competências e habilidades que possibilitou e validou mudanças pedagógicas na condução das aulas e da gestão escolar.

Iniciar a atividade como gestor me permitiu buscar a criação de estratégias de gestão que aliassem as necessidades dos estudantes às características dos professores para que aumentasse o desempenho de ambos. Do meu ponto de vista, uma melhor prática dos instrumentos avaliativos seria um dos segredos para alcançar meus objetivos. Para tanto, fiz cursos de especialização nas áreas de coordenação pedagógica (PUC-SP), avaliação (UTFPR), gestão educacional e metodologia de ensino. – NIPPE – USP, estratégias de desenvolvimento de projetos de educação a distância: enfoques acadêmico e empresarial. – Unicamp, habilidades metacognitivas e socioemocionais – Academia Primeira Escolha e gestão escolar 1000 horas na Faculdade de Educação Paulistana (FAEP). O principal foco dos cursos era o aperfeiçoamento nas estratégias de gestão apoiadas em avaliação.

Em 2006, assumi a coordenação pedagógica de ensino fundamental anos finais e ensino médio no Colégio Guilherme de Almeida, em Guarulhos, SP. Lá, atuei durante 19 anos, onde desenvolvi e coloquei em prática um plano de gestão apoiado no resultado das avaliações externas. O meu olhar para as avaliações e resultados obtidos estava refinado pela minha atuação como parecerista do MEC para Obras Complementares após um convite feito pelo professor Doutor Mansur Lutfi, meu mentor de longa data. Durante o desenvolvimento do plano de gestão, cheguei à conclusão de que parte dos resultados ruins, alcançados pelas diferentes turmas do colégio, referia-se a uma característica do material didático utilizado.

Ao apresentar o resultado para os gestores do sistema de ensino, fui convidado a apresentar os resultados para o sistema de ensino utilizado pelo colégio. A partir da apresentação, fui contratado como consultor para o setor de avaliações do sistema de ensino e iniciei uma larga carreira em consultoria e assessoria para diversos colégios pelo Brasil.

Posteriormente, assumi a coordenação pedagógica do sistema Anglo de ensino (2015 até 2018). Quando me desliguei do sistema Anglo de ensino, voltei para o colégio, onde havia trabalhado desde 2002, retornando para a coordenação geral do colégio, onde atuei nessa função até 2019, quando assumi a direção pedagógica. Pelos lados do sistema de ensino continuei e continuo atuando nas funções de palestrante, consultor e autor de química dos itinerários formativos. Em ambos, participei da elaboração das matrizes curriculares e da implantação do novo ensino médio. A transformação do ensino médio, dentro da minha história, representou uma materialização em forma de lei das minhas crenças e conduções pedagógicas como professor e como gestor. Essa similaridade me motivou e motiva a elaboração de propostas que façam sentido para estudantes e professores.

No final de 2021, assumi a direção pedagógica do Colégio Singular, em Santo André. Quando cheguei fiz uma potente reflexão: Como conduzir estudantes e professores em busca de mais aprendizagem após a pandemia? Minhas pesquisas me fizeram conhecer os conceitos de autorregulação de aprendizagem.

Aliar conhecimentos de avaliação com autorregulação de aprendizagem tornou-se meu objeto de estudo. Foi organizando o planejamento da rede (em 2024) a partir da temática de avaliação, que conheci meu orientador. Ele fez uma palestra com todos os professores da escola sobre esse tema e, ao final, fez a pergunta: Por que você não faz mestrado? Conversamos, ele me explicou o programa e resolvi encarar esse desafio e hoje estou aqui, com a minha dissertação.

O próximo passo era alinhar a gestão escolar com avaliação formativa através do ciclo de avaliação formativa para gestores de modo que a *práxis* pedagógica possa ser aperfeiçoada constantemente e os estudantes possam aprender mais.

E este próximo passo resultou no meu tema de pesquisa. Estar na academia me permite alinhar conhecimentos acadêmicos contemporâneos com a minha prática cotidiana, assim como aconteceu no início da minha carreira como professor. Reviver essa situação tem sido maravilhoso, desafiador e enriquecedor!

1 INTRODUÇÃO

A avaliação escolar, conforme destaca Perrenoud (1999, p. 9), frequentemente é utilizada para “criar hierarquias de excelência, em função das quais se decidirá a progressão no curso seguido”, caracterizando-se pela predominância da avaliação somativa. Embora essa prática atenda a maioria das exigências formais de órgãos públicos, que monitoram índices de aprovação e reprovação, ela não contempla integralmente o processo de aprendizagem dos estudantes. Outras finalidades avaliativas são evidenciadas pela literatura educacional, como a avaliação diagnóstica e, especialmente, a avaliação formativa, que é o foco desta pesquisa.

A avaliação, em geral, apresenta essas três finalidades: avaliação diagnóstica, formativa e somativa. A primeira é aquela realizada, na maioria das vezes, no início de cada período letivo, na unidade de ensino, tendo como objetivo identificar o que os alunos já conhecem sobre os temas que serão estudados durante o ano escolar, semestre, entre outros. A partir dessas informações iniciais, o professor pode adaptar melhor o seu planejamento pedagógico, definindo ações mais alinhadas às necessidades e dificuldades reais dos estudantes. (Luckesi, 2013; Hoffmann, 2014).

A avaliação somativa é um processo sistemático, que ocorre geralmente ao final de um ciclo de ensino, com o objetivo principal de verificar o nível de aprendizagem alcançado pelos estudantes em relação aos objetivos propostos. Diferentemente da avaliação formativa, que visa à retroalimentação contínua do processo pedagógico, a somativa tem caráter classificatório e é, frequentemente, utilizada para atribuição de notas, certificações ou promoção escolar.

Essa modalidade de avaliação costuma estar associada a instrumentos padronizados, como provas, testes objetivos, trabalhos finais ou exames e assume um papel central em sistemas educacionais voltados para a mensuração de resultados. Apesar de sua função tradicional de mensuração, a avaliação somativa possui um papel importante no processo para revelar o desempenho final do aluno.

É importante destacar que, se usada de maneira isolada, a avaliação somativa pode reforçar práticas excludentes, uma vez que tende a desconsiderar as particularidades e os ritmos individuais de aprendizagem. Por isso, defende-se a integração entre avaliação somativa e formativa, buscando um modelo mais equilibrado e inclusivo.

A avaliação somativa, quando articulada a uma proposta pedagógica democrática, pode também assumir um papel formativo, ao oferecer informações relevantes para o replanejamento de estratégias didáticas e para a tomada de decisões educacionais. Além disso, contribui para a prestação de contas à comunidade escolar, aos gestores e aos órgãos responsáveis pela política educacional. Assim, seu uso responsável exige que os educadores estejam atentos aos princípios éticos e pedagógicos que devem orientar toda prática avaliativa, garantindo que ela não apenas julgue, mas também promova o direito à aprendizagem (Garcia *et al.*, 2024).

No caso da avaliação formativa, trata-se de um processo contínuo e integrado à prática pedagógica, cujo principal objetivo é acompanhar e promover a aprendizagem dos estudantes ao longo do percurso educativo, utilizando sobretudo o feedback formativo.

Diferente da avaliação somativa, que ocorre geralmente ao final de um ciclo, a formativa acontece durante o desenvolvimento das atividades de ensino, permitindo ajustes imediatos na metodologia, nos conteúdos ou nas estratégias utilizadas, entre outros. Ela se fundamenta em uma concepção de avaliação mediada, em que o erro é entendido como parte do processo de aprendizagem e uma oportunidade para o crescimento do estudante. A escuta ativa, o *feedback* qualitativo e a autoavaliação são alguns dos elementos centrais dessa abordagem, contribuindo para o desenvolvimento da autonomia, da autorregulação e do pensamento crítico dos alunos. Nessa perspectiva, ela valoriza os aspectos processuais da aprendizagem, buscando compreender como o estudante aprende, e não apenas o que ele aprendeu.

A avaliação formativa pressupõe um compromisso ético e pedagógico por parte do educador, que deve criar condições para que os estudantes compreendam os critérios de qualidade, participem ativamente da avaliação e se apropriem do próprio processo formativo. Ao oferecer devolutivas claras (*feedback*), construtivas e contextualizadas, o professor fortalece o vínculo com os alunos e promove um ambiente de aprendizagem mais justo e democrático. Quando bem conduzida, essa forma de avaliação favorece a inclusão e o respeito aos diferentes tempos e modos de aprender, contribuindo para reduzir as desigualdades escolares. Em contextos educacionais comprometidos com o desenvolvimento integral dos estudantes, essa abordagem se revela importante para a promoção da aprendizagem significativa e para a transformação das práticas pedagógicas.

A relevância da avaliação formativa para o aprimoramento da aprendizagem dos estudantes é amplamente reconhecida na literatura educacional, conforme demonstrado em diversos estudos (Black; Wiliam, 1998, 2006, 2009; Earl, 2006; Gipps, 1994; Gipps; Stobart, 2003; Stiggins; Conklin, 1992; Willis et al., 2013; Garcia et al., 2024, Garcia et al., 2025, entre muitos outros).

Black e Wiliam (1998) resumiram três achados centrais provenientes de investigações empíricas: (1) Estudantes que participam de práticas avaliativas formativas apresentam avanços mais significativos em sua aprendizagem do que aqueles avaliados exclusivamente por meio de abordagens somativas; (2) os maiores ganhos são observados entre os alunos com maiores dificuldades de aprendizagem; (3) ambientes de ensino que incorporam a avaliação formativa tendem a gerar melhor desempenho dos estudantes em avaliações externas, em comparação com contextos centrados unicamente na avaliação somativa.

De acordo com Biggs (1998), a avaliação formativa só alcança sua efetividade quando os estudantes têm clareza sobre a distância entre o ponto em que se encontram em seu processo de aprendizagem e o nível esperado, quando compreendem os critérios que definem a qualidade e quando demonstram disposição para agir no sentido de superar essas lacunas. Esse processo implica a internalização de habilidades e competências que permitem ao aluno traçar um percurso de aprendizagem mais consciente e autônomo.

Para Sadler (1998) e Brookhart (2008), entre outros autores, o foco da avaliação formativa está na atribuição de *feedback* sobre a aprendizagem em desenvolvimento. No entanto, a qualidade desse *feedback* está diretamente relacionada à competência do professor em realizar observações criteriosas e em utilizar estratégias de indagação formativa, de modo a fornecer orientações significativas e específicas ao progresso do estudante (Garcia et al., 2024).

Reforçando essas concepções, Black e Wiliam (2009) argumentam que a avaliação adquire um caráter formativo quando as evidências do desempenho dos estudantes são reunidas, analisadas e aplicadas por professores, alunos ou colegas com o propósito de apoiar decisões pedagógicas fundamentadas. Essas decisões tornam-se mais eficazes por estarem baseadas em dados concretos sobre a aprendizagem, o que possibilita ajustes no ensino e nas estratégias de aprendizagem. O uso contínuo e sistemático dessas evidências contribui para o aperfeiçoamento das práticas docentes, tornando a intervenção pedagógica mais responsiva às

necessidades dos alunos e, conseqüentemente, promovendo melhores resultados educacionais.

Segundo Fernandes (2008, apud Garcia *et al.*, 2024, p. 40-41), a avaliação formativa apresenta as seguintes características:

- a) a avaliação é deliberadamente organizada em estreita relação com um feedback inteligente, diversificado, bem distribuído, frequente e de elevada qualidade;
- b) o feedback é importante para activar os processos cognitivos e metacognitivos dos alunos, que, por sua vez, regulam e controlam os processos de aprendizagem, assim como para melhorar a sua motivação e auto-estima;
- c) a natureza da interacção e da comunicação entre professores e alunos é central porque os professores têm que estabelecer pontes entre o que se considera ser importante aprender e o complexo mundo dos alunos (por exemplo, o que eles são, o que sabem, como pensam, como aprendem, o que sentem e como sentem);
- d) os alunos responsabilizam-se progressivamente pelas suas aprendizagens e têm oportunidades para partilhar o que e como compreenderam;
- e) as tarefas propostas aos alunos são cuidadosamente seleccionadas, representam domínios estruturantes do currículo e activam processos complexos do pensamento (por exemplo, analisar, sintetizar, avaliar, relacionar, integrar, seleccionar);
- f) as tarefas reflectem uma estreita relação entre a didáctica e a avaliação que tem um papel relevante na regulação dos processos de aprendizagem;
- g) o ambiente de avaliação das salas de aula induz uma cultura positiva de sucesso baseada no princípio de que todos os alunos podem aprender.

De fato, a avaliação formativa é articulada por meio de *feedback* frequente, diversificado e de alta qualidade, capaz de ativar processos cognitivos e metacognitivos, promover a motivação e favorecer a autorregulação. Essa prática depende, por um lado, de interações significativas entre professores e alunos, com tarefas desafiadoras e relevantes que estimulam o pensamento complexo; por outro, de uma forma de “fazer” para realizar processos. Neste caso, estamos falando do Ciclo de Avaliação Formativa (CAF).

O CAF, que será explicitado em detalhes na próxima seção, tem sido desenvolvido por nosso grupo de pesquisa (Garcia *et al.*, 2024), adaptado ao contexto brasileiro, com fundamento nos pressupostos delineados por Black e Wiliam (2009). Ele envolve, para os professores, a explicitação dos objetivos de aprendizagem, o uso de critérios claros sobre a qualidade, o envolvimento dos estudantes, a comunicação dos processos avaliativos, entre outros.

Esses elementos são essenciais para orientar práticas avaliativas que favoreçam a regulação da aprendizagem e a tomada de decisões pedagógicas

fundamentadas em evidências. É um CAF sobre o qual os professores devem ter conhecimento, saber implementar e utilizar no dia a dia da sala de aula.

A avaliação formativa também ocupa posição central no Ciclo de Avaliação Formativa para Gestores (CAFG), proposto e desenvolvido nos trabalhos de autores como Moss (2009) e Moss e Brookhart (2015). Esse ciclo enfatiza o uso da avaliação formativa para o desenvolvimento profissional de professores e gestores, voltada à promoção de práticas reflexivas e à tomada de decisões pedagógicas fundamentadas no contexto da gestão.

O CAFG desenvolvido por Moss e Brookhart (2015) envolve ações como o estabelecimento de objetivos de aprendizagem, busca de evidências práticas de compreensão, de forma colaborativa entre professor e gestor, a elaboração de critérios de qualidade e o uso de *feedback* e *feedforward* em interações com professores. Assim, a avaliação passa a integrar a dimensão pedagógica da gestão, possibilitando também a formação docente.

Vale destacar que, conforme indicado por Moss (2009), essa abordagem raramente integra, de forma consistente, a cultura profissional dos gestores escolares, os quais, em geral, não estão suficientemente familiarizados com os processos característicos da avaliação formativa.

De acordo com Moss e Brookhart (2015), os processos centrais do CAFG, quando observados na relação entre professores e estudantes, apresentam algumas semelhanças com aqueles aplicados por líderes educacionais no acompanhamento do trabalho docente em diferentes níveis de ensino.

Para os autores, à medida que os gestores aprofundam seus conhecimentos sobre avaliação formativa e se apropriam do CAFG, eles se tornam profissionais mais preparados. Esse aprendizado os leva a compreender melhor os processos vivenciados pelos estudantes e as estratégias adotadas pelos professores para alcançar os objetivos de aprendizagem, fortalecendo, assim, a articulação entre gestão pedagógica e práticas avaliativas.

Moss e Brookhart (2015) descrevem um conjunto de práticas que orientam como os líderes escolares podem incorporar elementos da avaliação formativa nas interações com os professores. Tais práticas podem ser mobilizadas a partir de observações formais de aula, visitas informais às salas ou outros momentos de diálogo, tanto individuais quanto coletivos, entre outros. São, fundamentalmente, estratégias voltadas à oferta de *feedback* construtivo, visando promover o

desenvolvimento profissional docente e a melhoria das práticas pedagógicas. Tais diálogos e conversas formativas fortalecem relações profissionais, promovem uma cultura escolar baseada na investigação e incentivam os professores a aprenderem coletivamente sobre a relação entre a qualidade de suas práticas e o nível de desempenho dos alunos.

Nosso grupo de pesquisa também vem desenvolvendo um modelo CAFG baseado nos autores supracitados (Moss, 2009; Moss; Brookhart, 2015). Todavia, ele está adaptado à cultura escolar brasileira. Além de envolver elementos dos objetivos de aprendizagem, evidências práticas de compreensão, critérios de qualidade e o uso de *feedback e feedforward*, ele envolve a comunicação da avaliação, entre outras questões (descreveremos o CAFG mais a frente neste trabalho) (Garcia, 2023).

O CAFG deve ser implementado pela gestão escolar, em conjunto com os professores. Mas a gestão é responsável por promover uma cultura institucional voltada à aprendizagem e ao desenvolvimento profissional docente. De fato, vários trabalhos já indicaram que a gestão, entre outras questões, é responsável pela formação dos professores (Fullan, 2014; Luck, 2009; Cunha; Prado, 2010; Garcia; Miranda, 2017, entre outros). No caso, por exemplo, do coordenador pedagógico, um membro da gestão, Christov (2007) e Placco e Sousa (2012) indicaram que a essência de sua função reside na atividade formativa docente no ambiente escolar.

Neste sentido, cabe à gestão garantir condições materiais e formativas para implantar o CAFG associado ao desenvolvimento profissional. Isso implica assegurar tempos institucionais para o estudo coletivo, promover espaços de diálogo sobre práticas avaliativas, entre outras questões.

É nesse contexto, no qual ressaltamos a importância do CAFG como estratégia de desenvolvimento profissional docente, que situamos nosso problema de pesquisa: Quais são as representações sociais, de um grupo de gestores escolares de uma rede privada, sobre o Ciclo de Avaliação Formativa para Gestores como estratégia de desenvolvimento profissional docente?

1.1 Objetivo geral

Analisar as representações sociais de um grupo de gestores escolares de uma rede privada sobre o Ciclo de Avaliação Formativa para Gestores como estratégia de desenvolvimento profissional docente.

1.2 Objetivos específicos

- Identificar e analisar os sentidos e significados atribuídos pelos gestores escolares ao Ciclo de Avaliação Formativa para Gestores como estratégia de desenvolvimento profissional docente.
- Analisar a viabilidade, elementos materiais e formativos, para a implantação do CAFG para um grupo de gestores escolares de uma rede privada.
- Examinar os fatores que, segundo os gestores, favorecem ou dificultam a implementação do CAFG como instrumento de desenvolvimento profissional.
- Elaborar, como produto, um conjunto de orientações para Gestores: Implementando o Ciclo de Avaliação Formativa para o Desenvolvimento Docente.

1.3 Justificativa

A avaliação é uma ação estruturante no e do contexto escolar, orientando decisões nos diversos níveis de gestão desde o âmbito local, nas unidades escolares, ao nacional, nas instâncias formuladoras de políticas públicas.

Em pesquisa realizada no Banco de Teses e Dissertações, 24 trabalhos apresentam a palavra “gestor” e “representações sociais” em seu título e desses, 5 têm como alvo a Educação Básica. Mas, neste último grupo, apenas uma tese abordou as representações sociais dos gestores sobre os professores. O quadro 1 apresenta a síntese das pesquisas.

Já em pesquisa realizada no portal Capes, não foram encontradas publicações com as palavras “representação social” e “avaliação formativa”, “gestor” e “avaliação formativa”, “coordenador” e “avaliação formativa”, “diretor” e “avaliação formativa” e ciclo de avaliação formativa. Com as palavras representação social e avaliação foi encontrado um artigo, que aborda a temática tendo como referência a educação à distância e estudantes e com os termos representações sociais e gestor.

A busca realizada com os vocábulos “avaliação formativa” resultou em 112 teses ou dissertações, sendo que 42 tinham como referência o ensino superior, 16 o ensino híbrido e 2 a Educação de Jovens e Adultos.

Dentre as 52 restantes, que se relacionam com a educação básica, apenas uma abordava a gestão escolar e professores cujo foco era de avaliação de desempenho docente.

Com as palavras “*formative assessment*” and “*principal*”, foi encontrado um artigo e que se relaciona integralmente com o objeto desta pesquisa. Já com os termos “*formative assessment*” and “*leadership*”, foram encontrados 10 artigos, sendo dois sobre a educação básica. O quadro 1 sintetiza os achados.

Quadro 1-Artigos e Tese sobre avaliação formativa, representação social e gestor

Título	Autor	Ano	Tipo
<i>Leading by Learning</i>	Susan M. Brookhart, Connie M. Moss	2013	Artigo
Representações sociais do professor pelo gestor	Sílvia Fernandes do Vale e Regina Heloísa Maciel	2021	Artigo
<i>Formative Assessment as an Effective Leadership Learning Tool</i>	James M. Garrett, Jill M. Camper	2015	Artigo
<i>Why leadership matters: empowering teachers to implement formative assessment</i>	Liz Hollingworth	2012	Artigo
Representações sociais de pais, alunos e gestores acerca do professor: influência na prática docente	Sílvia Fernandes do Vale	2017	Tese
<i>Formative Classroom Walkthroughs How Principals and Teachers Collaborate to Raise Student Achievement</i>	Connie M. Moss e Susan M. Brookhart	2015	Livro
<i>Advancing formative assessment in every classroom: a guide for instructional leaders</i>	Connie M. Moss Susan M. Brookhart	2009	Livro
Ciclo de avaliação formativa para gestores: uma proposta exploratória	Paulo Sérgio Garcia	2023	Texto

Fonte: Elaboração do autor, 2025

No artigo “*Leading by Learning*”, Brookhart e Moss (2013) defendem que, para liderar o processo de ensino e aprendizagem nas escolas, os diretores precisam assumir o papel de “líderes aprendizes”, ou seja, devem se engajar ativamente na compreensão dos processos de aprendizagem e da avaliação formativa. A pesquisa das autoras se baseia em um projeto realizado em um distrito rural da Pensilvânia, nos Estados Unidos, e mostra como a maioria dos diretores que participaram do programa passaram a transformar suas práticas e o clima de aprendizagem de suas escolas.

Inicialmente, muitos diretores acreditavam que os professores já realizavam práticas de avaliação formativa. No entanto, ao aprofundarem seus conhecimentos e

observarem as salas de aula com foco nos estudantes e não nos professores, descobriram que frequentemente faltavam objetivos de aprendizagem claros e oportunidades reais de coleta de evidências sobre o progresso dos alunos. Essa constatação levou os diretores a reverem sua atuação: passaram de observadores do comportamento docente para observadores da aprendizagem dos alunos.

O artigo enfatiza três aprendizados centrais para os diretores escolares: ser o primeiro aprendiz da escola, observar o que os alunos estão realmente fazendo e compreender a avaliação formativa.

Além disso, o estudo revela que a qualidade do *feedback* dos diretores aos professores evolui significativamente quando fundamentada em evidências da aprendizagem dos alunos, sendo mais específico, descritivo e voltado ao aprimoramento das práticas pedagógicas.

O artigo conclui que o papel do gestor escolar está em transformação: mais do que supervisor administrativo, o diretor deve ser um líder pedagógico ativo, comprometido com a aprendizagem de todos — alunos, professores e de si próprio. Para isso, é preciso humildade, escuta atenta, conhecimento técnico e compromisso com o desenvolvimento de uma cultura formativa nas escolas.

O trabalho “Representações sociais de pais, alunos e gestores acerca do professor: influência na prática docente” buscou analisar, sob a perspectiva da teoria das representações sociais, os significados atribuídos ao professor por três grupos coexistentes no contexto escolar: alunos, pais e gestores.

A pesquisa foi conduzida em uma escola pública estadual do interior de São Paulo e adotou uma abordagem qualitativa, com uso de entrevistas semiestruturadas para coleta de dados. A análise considerou os discursos produzidos pelos três grupos, permitindo a identificação de núcleos de sentido que compõem suas representações sobre o professor.

Do ponto de vista dos alunos, o professor é aquele que detém autoridade, domínio de conteúdo e capacidade de tornar as aulas interessantes, embora também surjam representações negativas relacionadas à rigidez ou desmotivação. Os pais, por sua vez, reforçam uma visão do professor como agente disciplinador, responsável não apenas pela instrução, mas também por contribuir com a formação moral dos filhos. Os gestores escolares têm uma representação do professor como um profissional inserido em um contexto de pressões institucionais, exigências

burocráticas e busca por resultados, além de apontarem a necessidade de formação contínua e maior alinhamento com as diretrizes pedagógicas.

O estudo demonstra que essas representações influenciam diretamente a prática docente, uma vez que o professor atua em um espaço de múltiplas expectativas e julgamentos.

A conclusão destaca que a prática docente não pode ser compreendida apenas a partir da intencionalidade do professor ou de orientações curriculares, mas deve ser analisada à luz das construções simbólicas que circulam no ambiente escolar. Assim, compreender as representações sociais dos diferentes atores escolares acerca do professor é essencial para promover mudanças significativas na cultura escolar e no fortalecimento da identidade docente.

Já o artigo *“Formative Assessment as an Effective Leadership Learning Tool”* discute como a avaliação formativa pode ser usada não apenas para mensurar o aprendizado, mas como uma poderosa ferramenta pedagógica no desenvolvimento da liderança educacional.

Os autores apontam que a avaliação formativa deve ser intencional, centrada no estudante e incorporada ao currículo de liderança desde o planejamento, promovendo a autoeficácia, a autoconsciência e o desenvolvimento da identidade como líder. A abordagem ressalta a importância de alinhar avaliação e aprendizagem, mostrando que o feedback contínuo e personalizado é essencial para o crescimento dos estudantes como líderes conscientes, colaborativos e éticos.

No artigo *“Why Leadership Matters: Empowering Teachers to Implement Formative Assessment”*, Hollingworth analisa, através de um estudo de caso qualitativo, como a liderança escolar influenciou a implementação bem-sucedida da avaliação formativa em uma escola pública do estado de Iowa, EUA.

A pesquisa destaca o papel decisivo do diretor escolar como facilitador da aprendizagem docente e como a criação de comunidades profissionais de aprendizagem fortalece a capacidade coletiva para mudanças. O estudo mostra que o sucesso da iniciativa se apoiou em três pilares: apoio administrativo ativo, formação contínua de professores e liderança compartilhada por meio de equipes docentes.

A autora ressalta que práticas avaliativas só se tornam verdadeiramente formativas quando são integradas ao ensino com o objetivo de melhorar a aprendizagem dos alunos e o ensino do professor. O artigo evidencia que, para sustentar mudanças educacionais, é necessário investir em tempo, formação e cultura

colaborativa, elementos impulsionados por uma liderança escolar comprometida com a inovação e com a prática pedagógica reflexiva.

Os dois últimos trabalhos, livros de Moss e Brookhart (2009, 2015), tratam mais diretamente da avaliação formativa para gestores. Esses autores trazem elementos compreensíveis de como trabalhar com esta abordagem para formar professores. Os autores propõem, no âmbito da formação formativa de professores, a incorporação de quatro elementos centrais: a definição de um objetivo de aprendizagem claro, a explicitação de uma demonstração de compreensão esperada, a identificação de informações relevantes por meio de critérios de sucesso e a utilização articulada de *feedback* e *feedforward* como instrumentos de regulação da aprendizagem profissional.

No trabalho sobre o “Ciclo de avaliação formativa para gestores: uma proposta exploratória”, Garcia (2023) propõe que os gestores devem, inicialmente, conhecer os objetivos de aprendizagem dos professores, os critérios de qualidade utilizados e as situações de ensino planejadas. Também é essencial compreender como a avaliação diagnóstica é incorporada na prática pedagógica e como são utilizadas a observação, a indagação formativa, o *feedback* e o *feedforward* profissional.

Na segunda parte, sugere que gestores e professores controlem ciclos de desenvolvimento profissional sustentados por práticas avaliativas colaborativas. Inicialmente, são definidos objetivos de aprendizagem vinculados ao cotidiano docente. A partir disso, são elaborados instrumentos, como rubricas, que explicitam critérios de desempenho, que o professor deve atingir. Estratégias de observação e de indagação formativa são utilizadas para coleta de evidências da prática docente e, por fim, a utilização de *feedback* e de *feedforward*, promovendo a autorregulação. O professor é levado a refletir e ajustar suas ações. À medida que avança, novos objetivos são traçados, consolidando um processo formativo contínuo (Garcia, 2023).

1.4 O estudo

A presente dissertação organiza-se em seis seções, estruturadas de modo a refletir os objetivos do estudo e a promover uma articulação entre os referenciais teóricos, as opções metodológicas e as estratégias práticas adotadas na condução da pesquisa. A proposta visa garantir que cada parte possa dialogar com as demais, de forma a construir uma narrativa coerente e fundamentada. Dessa maneira, busca-se

assegurar que as escolhas realizadas ao longo do trabalho estejam alinhadas tanto às demandas do problema de pesquisa quanto à produção de conhecimentos aplicáveis ao contexto educacional investigado.

A primeira seção, Introdução, tem como finalidade contextualizar o tema da pesquisa, apresentando o percurso, que levou à escola, do objeto de pesquisa: a gestão escolar e o CAFG. Nele, são apresentados o problema de pesquisa, o objetivo geral e os objetivos específicos. É também explicitada a justificativa da relevância do trabalho. Esta parte pretende situar o leitor no campo da avaliação educacional e da gestão escolar, destacando a importância de compreender as representações sociais envolvidas nas relações educacionais.

A segunda seção, denominada “Fundamentação teórica da pesquisa”, apresenta e discute os conceitos estruturantes para a investigação. Buscou-se definir, inicialmente, a avaliação da aprendizagem e seus tipos: diagnóstica, somativa e formativa, dando ênfase aos fundamentos e propósitos e às ações posteriores decorrentes da avaliação formativa. Em sequência, o ciclo de avaliação formativa é discutido do ponto de vista de sua aplicação pelos professores e pela sua adaptação para uso pelos gestores com os docentes. Do mesmo modo, esta parte aborda o entendimento da gestão pedagógica sobre a cultura de avaliação formativa e, por fim, a apresentação do referencial teórico, a teoria das representações sociais desenvolvida por Serge Moscovici. Dentro dessa seção, tem-se também a apresentação do contexto da pesquisa – região e rede privada de ensino. Esse referencial é essencial para compreender como os gestores produzem sentidos e significados sobre a ação de avaliação formativa na escola.

A terceira seção, Procedimentos Metodológicos, descreve os caminhos metodológicos percorridos pela pesquisa, com fundamentação em abordagem qualitativa e exploratória. Nessa perspectiva, são descritos os procedimentos de realização de questionários abertos, o perfil da instituição pesquisada, as estratégias de organização e análise de dados, compreendidas pela proposta de análise dos dendogramas obtidos no Iramuteq e da Classificação Hierárquica Descendente. Essa descrição busca conferir transparência ao processo investigativo, bem como assegurar a coerência entre os objetivos da pesquisa e as escolhas metodológicas realizadas.

A quarta seção apresenta os resultados e a discussão teórica da pesquisa, onde são apresentados os resultados dos questionários qualitativos e as

possibilidades e desafios da implementação do Ciclo de Avaliação Formativa para Gestores. Os resultados mostraram alta concordância com as possibilidades de implantação do CAFG como uma estratégia de formação profissional para gestores e professores com vistas à formação de professores e possível aumento da aprendizagem dos estudantes.

Entre os resultados, destacou-se que, para a efetivação do Ciclo, algumas condições são indispensáveis: planejamento adequado, formação continuada e apoio institucional. A pesquisa também evidenciou a necessidade de redefinir o papel do gestor escolar, de modo que sua atuação se aproxime mais da intencionalidade pedagógica e se consolide como liderança formativa no contexto escolar.

A quinta seção apresenta o Produto Educacional conforme prescrito pelo Mestrado Profissional. Trata-se da apresentação de um manual formativo para gestores, com o objetivo de sistematizar, de maneira acessível e fundamentada, os elementos primordiais para a implantação de um ciclo e apresentar orientações de aplicação no dia a dia escolar.

A sexta e última seção apresenta as considerações finais, com comentários sobre as etapas desenvolvidas ao longo do estudo. Mais especificamente, retomam-se as potencialidades do CAFG, assim como os desafios envolvidos em sua implementação. Destaca-se, ainda, a relevância do engajamento dos gestores na condução do processo e a necessidade de continuidade das ações formativas. Por fim, apontam-se direções para pesquisas futuras e implicações práticas para o aprimoramento da gestão escolar orientada pela avaliação.

Sintetizando, a presente dissertação está organizada em seis seções, articuladas aos objetivos da pesquisa e às escolhas teóricas, metodológicas e práticas. A Introdução contextualiza o tema, apresenta o problema, os objetivos e a justificativa. O Referencial Teórico discute avaliação da aprendizagem, ciclo de avaliação formativa, gestão pedagógica e a Teoria das Representações Sociais. A Metodologia descreve a abordagem qualitativa, os procedimentos de coleta com questionários abertos e a análise dos dendogramas obtidos por meio do IRaMuTeQ e da Classificação Hierárquica Descendente. A seção do Produto Educacional propõe um Manual Formativo para gestores, orientando a implantação do CAFG. Por fim, as Considerações Finais sintetizam os achados da pesquisa.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA DA PESQUISA

A avaliação educacional se configura como uma prática social que envolve a construção de sentidos, significados e conhecimentos sobre diferentes contextos e realidades sociais, direcionados a distintos sujeitos (Brandalise *et al.*, 2022). É uma forma de conhecer, interpretar e atribuir significado, julgar, à realidade. Por essa razão, assume um papel central e transversal em vários domínios do conhecimento e diversos espaços sociais.

Enquanto campo de conhecimento, a avaliação assume múltiplas funções, dimensões e estratégias, que se articulam em distintas esferas. Entre elas, a dimensão pedagógica, cultural, social e política (controle, legitimação), técnica e científica, entre outras (Brandalise *et al.* 2022).

Conforme Luckesi (2022, p.27), a “avaliação é um juízo de qualidade sobre dados relevantes para uma tomada de decisão” e Garcia *et al.*, (2024, p.30) corrobora ao afirmar que “a avaliação tem uma conceptualização abrangente e trata da coleta e da análise de informações de um modo sistemático e objetivo, baseado em critérios para emitir um juízo de valor, um processo em que a tomada de decisão é uma consequência, ou seja, um resultado direto da avaliação.” A avaliação implica e permite levantar dados para tomada de decisões. O juízo de qualidade é atribuído através da comparação entre os resultados obtidos e as referências estabelecidas pelo professor ou até mesmo pelo colégio ou escola.

De acordo com Luckesi (2022, p.32):

[...] em uma prática de investigação avaliativa, necessitaremos (01) de um objeto a ser avaliado, (02) de sua configuração factual, isto é, sua descritiva, (03) de um padrão de qualidade, ao qual a realidade descrita será comparada, tendo em vista atribuir-lhe uma qualidade, em conformidade com uma escala previamente estabelecida e assumida como válida. Ao final do percurso desses três passos, obtém-se a “revelação da qualidade da realidade”, objetivo final do ato de avaliar.

Assim, avaliar consiste em elaborar um juízo de valor diante de uma determinada situação, ação ou resultado. Trata-se de uma prática inerente à condição humana, pois constantemente realizamos avaliações, explícitas ou implícitas, e somos impactados por seus efeitos nas mais diversas esferas da vida cotidiana. Avaliar não se restringe a contextos educacionais ou institucionais; ela se manifesta em decisões

simples e complexas, envolvendo preferências, interpretações, julgamentos morais, estéticos e funcionais.

De acordo com Haydt (2000, p. 288), a avaliação é compreendida como um processo de coleta e análise de dados com o objetivo de verificar se os objetivos propostos foram alcançados. Esse processo se destina a atribuir valor a algo ou alguém, sendo geralmente utilizado para embasar escolhas mais adequadas no cotidiano. Casali (2007, p. 10) complementa essa visão ao afirmar que a avaliação possibilita situar o valor de algo em uma determinada ordem hierárquica.

De acordo com Luckesi (2022, p. 27) “epistemologicamente, o ato de avaliar é um ato de investigar a qualidade da realidade, fato que implica conhecimento, seja ele adquirido pelos recursos do senso comum ou em decorrência do uso de procedimentos metodologicamente consistentes, encerrando-se no momento em que revela a qualidade da realidade.”

Para Lukas Mujika e Santiago Etxeberria (2009, p. 91-92), a avaliação constitui um processo sistemático, rigoroso e planejado de identificação, levantamento e análise de informações relevantes sobre um objeto educacional, sejam elas quantitativas ou qualitativas, com o propósito de emitir um juízo de valor baseado em critérios e referências previamente definidos, permitindo, assim, a tomada de decisões orientadas à sua melhoria.

Dessa forma, pode-se afirmar que a avaliação tem uma concepção ampla que abrange a obtenção e a análise objetiva de informações com base em critérios estabelecidos, com vistas à formulação de um juízo de valor, um julgamento. A partir disso, a tomada de decisão é compreendida como um desdobramento natural do processo avaliativo.

Ainda sobre esse aspecto, a definição apresentada por Lukas Mujika e Santiago Etxeberria evidencia que o julgamento de valor serve à tomada de decisões. Desta forma, como destaca Alavarse (2014, p. 51), é fundamental não confundir os encaminhamentos e as decisões resultantes da avaliação com o próprio processo avaliativo. Em outras palavras, os efeitos e consequências da avaliação não fazem parte de sua constituição essencial, mas sim de suas possíveis repercussões.

Avaliar, portanto, é um ato pedagógico, ético e político com possibilidades de ser transformacional, que requer intencionalidade, criticidade e responsabilidade. Para além dos aspectos conceituais e da sua relevância no contexto educacional, Garcia, *et al.* (2024) destaca que a avaliação, enquanto componente essencial da

prática docente, desempenha um papel decisivo na melhoria da aprendizagem, na permanência dos estudantes na escola e na redução das desigualdades sociais.

2.1 Tipos de avaliação – que estrada deverá ser escolhida?

A distinção entre os tipos de avaliação reside, fundamentalmente, no propósito que orienta suas escolhas e usos. É o propósito que define a função da avaliação e permite ao professor escolher o caminho metodológico e instrumental mais adequado, ou seja, a estrada a ser percorrida. Avaliações diagnósticas, formativas e somativas, por exemplo, possuem finalidades distintas e, por isso, exigem abordagens diferenciadas quanto à coleta, análise e uso das evidências de aprendizagem.

Compreender essa distinção é importante para evitar a instrumentalização mecânica da avaliação e promover práticas mais coerentes com os objetivos educacionais. Quando o propósito é claro, a avaliação deixa de ser um fim em si mesma e se converte em abordagem pedagógica para a aprendizagem.

Avaliação diagnóstica

É um processo intencional e sistemático que ocorre, preferencialmente, no início de um percurso formativo, com a finalidade de identificar os conhecimentos prévios, as habilidades desenvolvidas, as dificuldades e as potencialidades dos estudantes. Seu objetivo central não é classificar ou julgar, mas fornecer subsídios para que o professor compreenda o ponto de partida da turma e de cada aluno, permitindo, assim, planejar intervenções pedagógicas mais ajustadas às necessidades do grupo e dos indivíduos. É, portanto, uma avaliação de caráter formativo, que busca construir um retrato inicial da aprendizagem.

Mais do que um instrumento de aferição, a avaliação diagnóstica constitui uma ferramenta pedagógica de extrema importância, pois contribui para o desenvolvimento de práticas mais inclusivas e efetivas. Ao identificar lacunas, defasagens ou avanços na aprendizagem, ela permite que o docente adapte metodologias, recursos e estratégias, promovendo uma aprendizagem mais significativa. Além disso, quando bem conduzida, a avaliação diagnóstica favorece a redução das desigualdades educacionais, na medida em que reconhece as diversidades presentes no contexto

escolar e orienta ações que garantam a participação e o desenvolvimento de todos os estudantes.

A avaliação diagnóstica permite ao professor identificar não apenas os conhecimentos prévios dos estudantes, mas também suas dificuldades, interesses, ritmos e estilos de aprendizagem. Dessa forma, é um instrumento indispensável para a construção de práticas pedagógicas mais inclusivas, equitativas e contextualizadas.

Ao proporcionar um mapeamento preciso das condições de aprendizagem, ela contribui para que o planejamento docente seja mais intencional, respondendo de forma efetiva às demandas dos alunos. Essa abordagem permite, ainda, antecipar possíveis barreiras ao aprendizado, favorecendo intervenções pedagógicas oportunas e adequadas.

A partir desses dados, é possível reorganizar agrupamentos, diversificar metodologias, adaptar recursos e elaborar estratégias diferenciadas que potencializem as oportunidades de aprendizagem. Nesse sentido, a avaliação diagnóstica não se restringe a um momento inicial, mas deve ser entendida como um processo contínuo e dinâmico. Ela orienta tanto o ensino quanto a aprendizagem, fortalecendo a construção de trajetórias escolares mais bem-sucedidas. Portanto, ao valorizar as singularidades dos estudantes, esse tipo de avaliação contribui significativamente para a promoção da justiça social no ambiente educacional.

Avaliação somativa

Independente da forma de condução do processo avaliativo dentro das escolas existe a necessidade de avaliações que entreguem como resposta o que os estudantes conseguem fazer como resultado das aulas, trata-se da avaliação somativa. Normalmente, são caracterizadas por provas, projetos e redações. Diferente das avaliações diagnóstica e formativa, a avaliação somativa não possibilita realizar ajustes ao longo do processo de ensino. Reside em qualificar o resultado final.

Hadji (2001, p.19) denomina avaliação cumulativa o que chamamos de avaliação somativa e diz que ela “tem a função de verificar se as aprendizagens visadas pela formação foram feitas” sendo, por isso, terminal e “refere-se a tarefas socialmente significativas”. Ser socialmente aceita indica que é compreendida pelos pais o que apresenta reflexos para o processo avaliativo da escola.

Os resultados das avaliações somativas são representados, em geral, por notas ou conceitos e aparecem nos boletins escolares, sendo a maneira pela qual o aprendizado é medido e, frequentemente, são a única evidência que um pai tem de como o seu filho está se saindo na escola (Russell; Airasian, 2014) e isso faz com que tenham grande importância e sejam levadas a sério por todos: pais, estudantes, professores e gestores.

A avaliação somativa tem como principal finalidade verificar o que os estudantes foram capazes de aprender ao final de um processo de ensino, sendo, portanto, de caráter terminal e cumulativo. Frequentemente expressa por meio de notas ou conceitos registrados em boletins, ela se materializa em instrumentos como provas, projetos e redações. Segundo Hadji (2001), esse tipo de avaliação busca aferir se as aprendizagens visadas foram efetivamente alcançadas, tendo, por isso, forte valor social e institucional. Por ser amplamente compreendida por pais e pela comunidade escolar, a avaliação somativa tende a ser levada muito a sério por todos os envolvidos. No entanto, ao focalizar apenas o produto final, ela não permite ajustes pedagógicos durante o processo de aprendizagem. Apesar de sua importância na certificação de resultados, sua aplicação isolada pode limitar a compreensão integral do desenvolvimento dos estudantes. Ainda assim, continua sendo o principal instrumento utilizado pelas escolas para comunicar o desempenho estudantil.

Avaliação formativa

A avaliação formativa é um processo ativo, planejado e intencional de intervenção didático-pedagógica, que envolve o professor e o aluno na obtenção contínua e sistemática de evidências de aprendizado, com o objetivo de melhorar a aprendizagem dos estudantes e o ensino dos professores. Seu foco reside em favorecer a compreensão dos objetivos de aprendizagem, explicitar os critérios de qualidade, engajar os estudantes em seu processo formativo e fomentar a autorreflexão e a autoavaliação.

Dessa forma, a avaliação formativa não apenas considera o modo como se aprende, mas também contribui para o aprimoramento contínuo da prática docente. O professor auxilia o estudante em suas aprendizagens e o estudante auxilia o professor em sua prática pedagógica em uma relação biunívoca de aumento de performance.

A literatura especializada tem consolidado a relevância dessa modalidade

avaliativa para a melhoria dos processos educacionais (Black; William, 1998, 2006, 2009; Earl, 2003; Gipps, 1994; Gipps; Stobart, 2003; Stiggins; Conklin, 1992; Garcia, et al., 2024; Garcia *et al.*, 2025).

A avaliação formativa utiliza as informações coletadas ao longo do processo para promover o desenvolvimento contínuo da aprendizagem (foco no estudante) e do ensino (foco no professor), conforme evidenciam Brookhart (2001), William (2006) e Bell (2007). O seu eixo estrutural está no fornecimento de *feedback* constante por parte do docente, permitindo ajustes pedagógicos em tempo real.

Autores como Black e William (1998; 2006) e Harlen (2006) destacam que a avaliação das aprendizagens está fortemente relacionada a uma lógica somativa, voltada para a mensuração dos resultados obtidos. Já a avaliação para as aprendizagens se vincula a objetivos formativos, voltados à orientação do ensino e à regulação contínua dos processos de aprendizagem.

Nesse sentido, os propósitos da avaliação não são determinados exclusivamente pelos instrumentos ou momentos de sua aplicação. Ao contrário, são os objetivos que orientam a escolha dos instrumentos, a definição dos momentos e o tipo de informação a ser coletada. Portanto, a diferença entre avaliação formativa e somativa está no propósito a que cada uma se destina.

Essa distinção pode ser mais acentuada se considerar o papel do erro em cada abordagem. Na avaliação somativa, o erro é compreendido como uma deficiência consolidada, pois não há intenção de retomar os conteúdos. Já na avaliação formativa, o erro é interpretado como parte importante do processo de aprendizagem, sendo transitório e essencial para o aprimoramento contínuo da compreensão e das habilidades dos estudantes.

Para Gipps (1994) e Earl e Katz (2006), o que verdadeiramente diferencia as duas formas de avaliação é o uso intencional das evidências coletadas e o impacto que elas produzem no processo educativo. A avaliação formativa é orientada para a melhoria constante, enquanto a somativa se concentra na medida dos resultados obtidos ao final de um percurso.

Em diversas situações, uma avaliação originalmente concebida com finalidade formativa pode ser usada para fins somativos, e o inverso também é possível. Isso é particularmente comum em tarefas de desempenho, como a produção escrita: o estudante elabora um rascunho, revisa a partir de *feedbacks* do professor ou de

colegas e, após sucessivas versões, entrega o produto final para ser avaliado (Chappuis, 2014).

Black e Wiliam (2009) destacam que a efetivação da avaliação formativa requer a adoção de um conjunto articulado de práticas pedagógicas. Em primeiro lugar, é fundamental explicitar e compartilhar com os alunos os objetivos de aprendizagem e os critérios de sucesso, garantindo que compreendam o que se espera que aprendam e como seu progresso será avaliado. Em segundo, é necessário promover discussões construtivas em sala de aula e propor tarefas de aprendizagem que permitam ao professor obter evidências diagnósticas por meio de estratégias de questionamento. Outro elemento essencial é o oferecimento de *feedback* formativo, ou seja, devolutivas que contribuam efetivamente para o avanço da aprendizagem. Os autores também enfatizam a importância de envolver os estudantes como recursos didáticos uns para os outros, por meio da avaliação por pares, favorecendo a aprendizagem colaborativa. Por fim, destaca-se a necessidade de incentivar os alunos a assumirem responsabilidade por sua própria aprendizagem, promovendo a autorregulação e o protagonismo no processo educativo.

Dessa forma, a avaliação formativa pode ser uma prática docente para a construção de uma educação centrada no estudante e comprometida com o desenvolvimento integral. Sua aplicação demanda intencionalidade, sensibilidade pedagógica e uma cultura escolar que valorize o processo para além dos resultados imediatos.

De acordo com Garcia *et al.*, (2024), a avaliação formativa apresenta algumas diferenças quando situada na pesquisa francófona ou anglo-saxônica, a centralidade e o papel do professor têm relevâncias diferentes.

No caso da tradição francófona, a centralidade está no estudante e em como aprende. Por isso, a regulação é o conceito chave. Nessa tradição, a intervenção do professor é minimizada e a avaliação formativa se assemelha à autoavaliação.

Como afirma Garcia *et al.*, (2024, p. 42): “a abordagem teórica desenvolvida por pesquisadores francófonos tem se destacado ao enfatizar os processos cognitivos e metacognitivos inerentes ao estudante, como o autocontrole, a autoavaliação e a autorregulação”. Os estudos realizados com esta perspectiva indicam modelos que consideram as reflexões que estudantes são capazes de realizar sobre seus próprios processos, além do domínio do conteúdo e ajustar suas estratégias na direção das

demandas apresentadas. Aqui, a avaliação formativa é pensada para auxiliar o estudante neste processo autorregulatório.

Já no caso da tradição anglo-saxônica, a centralidade está no professor e em como orienta e dá suporte aos estudantes. Por isso, o *feedback* tem papel fundamental. Nessa tradição, a intervenção do professor é maximizada e a avaliação formativa é o mecanismo através do qual as aprendizagens dos estudantes, através das tarefas, são aprimoradas (Garcia, *et al.*, 2024).

Os pesquisadores da tradição anglo-saxã compreendem, portanto, a avaliação formativa como um processo essencialmente prático e pedagógico, guiado pelo professor. Nessa perspectiva, o *feedback* é o eixo central dessa abordagem, pois é por meio dele que os estudantes recebem informações sobre seu desempenho (*feedback*) e orientações para avançar na aprendizagem (*feedforward*). Assim, o professor assume um papel estratégico não apenas na condução do processo avaliativo, mas também na articulação entre currículo, ensino e aprendizagem. (Garcia, *et al.*, 2024).

De acordo com Moss e Brookhart (2015), o processo de avaliação formativa se estrutura em torno de três perguntas norteadoras, que funcionam como dispositivos metacognitivos tanto para os estudantes quanto para os professores: Para onde estou indo? Onde estou agora? e Quais estratégias me ajudam a chegar lá?

Essas questões não apenas orientam o percurso de aprendizagem dos alunos, mas também sustentam o desenvolvimento de práticas avaliativas conscientes e intencionais por parte dos docentes.

A primeira pergunta, para onde estou indo? remete à explicitação dos objetivos de aprendizagem.

A segunda, onde estou agora? convida à reflexão sobre o estado atual da aprendizagem e os critérios de qualidade, exigindo a coleta e análise de evidências que permitam compreender os avanços, as dificuldades e as lacunas presentes.

Por fim, a terceira questão, quais estratégias me ajudam a chegar lá? mobiliza o planejamento de intervenções pedagógicas, uma situação de aprendizagem para o uso de *feedback* formativo e a escolha de métodos que promovam efetivamente o desenvolvimento dos estudantes.

Essas três perguntas, quando transpostas para o âmbito da gestão escolar, tornam-se igualmente importantes ferramentas na formação continuada dos

professores, especialmente no que se refere ao fortalecimento da cultura da avaliação formativa nas instituições de ensino.

Ao adotar essas questões como guia, a gestão contribui para que os docentes reflitam criticamente sobre sua prática avaliativa, reconhecendo onde estão em termos de competências avaliativas, compreendendo as finalidades formativas da avaliação e planejando ações para aprimoramento profissional.

Assim, as perguntas orientam processos formativos que ajudam os professores a identificar não apenas se estão utilizando práticas avaliativas alinhadas às necessidades dos alunos, mas também quais ajustes são necessários para que a avaliação cumpra seu papel pedagógico de promover a aprendizagem.

2.2 Ciclo de Avaliação Formativa

Nosso grupo de pesquisa (Garcia *et al.*, 2024, p. 47) vem trabalhando com um ciclo de avaliação formativa amplo, baseado nos pressupostos delineados por Black e Wiliam (2009).

O CAF (Garcia *et al.*, 2024) para professores é baseado nas premissas de que o professor deve conhecer e saber utilizar:

- 1) O currículo e suas referências: o professor deve conhecer bem o currículo, do seu ano ou série e de outros(as). Ou seja, é preciso conhecer o que vai ser ensinado, os objetivos de ensino, às vezes chamados de habilidades ou descritores, para que sejam transformados em objetivos de aprendizagem.
- 2) Os objetivos de aprendizagem (OBA): são referências que orientam a direção a ser seguida no ensino e na avaliação. São descritos de forma clara e acessível aos alunos, o que se espera que aprendam, promovendo foco, intencionalidade e alinhamento entre planejamento, instrução e avaliação. Diferenciam-se dos objetivos de ensino por serem descrições centradas nos estudantes, que facilitam a compreensão dos conhecimentos, habilidades e raciocínios a serem desenvolvidos. Tais OBA devem ser apresentados ou retomados com os estudantes a cada encontro.
- 3) Os critérios de qualidade: indicam para o aluno onde ele está em relação ao objetivo de aprendizagem e o que ele tem de realizar para alcançá-lo. Eles tornam explícitas as expectativas de aprendizagem das crianças e jovens, alinhando avaliação e objetivos de aprendizagem, além de promoverem

transparência, consistência e oportunidades para que os estudantes compreendam, monitorem e aprimorem sua própria aprendizagem. Eles descrevem claramente o que caracteriza um trabalho de qualidade, favorecendo tanto a avaliação justa quanto o desenvolvimento da autorregulação e da metacognição.

- 4) A situação de aprendizagem: uma organização intencional de atividades propostas pelo professor, que envolve desafios, problemas ou tarefas contextualizadas, visando promover a construção de conhecimentos, o desenvolvimento de habilidades e de atitudes. Ela articula e mobiliza os objetivos de aprendizagem, as metodologias, mediações e critérios de avaliação, oferecendo aos alunos oportunidades de participar ativamente do processo, refletir, interagir, aplicar conhecimentos e construir sentidos a partir de experiências significativas e contextualizadas.
- 5) Avaliação diagnóstica na perspectiva do aluno, inserida na situação de aprendizagem, permite ao estudante identificar seus conhecimentos prévios e necessidades. Favorece a autorreflexão e a compreensão dos OBA, promovendo maior autonomia. Funciona como instrumento formativo, que orienta tanto o aluno quanto o professor. Desse modo, fortalece o engajamento e a corresponsabilidade no processo de aprendizagem.
- 6) A situação de aprendizagem em ação. Quando os alunos estão trabalhando, três elementos são importantes: a) A observação do avanço em relação aos objetivos de aprendizagem, com base em “formas prontas” para observar, b) A indagação formativa, por meio de perguntas para acionar aspectos cognitivos nos alunos e, c) *Feedback* e *feedforward*. O professor pode observar os estudantes em ação, propor perguntas reflexivas e, sobretudo, oferecer *feedback* qualificado. Embora a prática pedagógica envolva, inevitavelmente, certo grau de improvisação, esses elementos podem ser intencionalmente incorporados à situação de aprendizagem, a partir da experiência e do planejamento do docente.
- 7) Evidências de aprendizagem: aqui correspondem a algum tipo de “produto” elaborado pelos alunos, que pode se manifestar de forma verbal, escrita, gráfica, demonstrativa ou prática, servindo como indicador concreto do que está sendo aprendido, possibilitando ao professor avaliar o desenvolvimento dos estudantes.

- 8) *Feedback* sobre as evidências de aprendizagem: um processo fundamental para que os alunos possam revisar seus processos, aprimorar seus produtos e ampliar suas aprendizagens. Ao receberem devolutivas qualificadas sobre seus produtos, os estudantes são orientados sobre como avançar, aprofundar conhecimentos e refinar suas produções, transformando a avaliação em uma oportunidade formativa e contínua.
- 9) “Produto” do professor: algo (ex: exemplares) elaborado intencionalmente, que serve como referência para que os alunos realizem processos de autoavaliação. Por meio da comparação entre suas próprias evidências de aprendizagem e os parâmetros de qualidade indicados pelo professor, o aluno pode identificar suas lacunas e possibilidades de avanços.
- 10) Retomada dos objetivos de aprendizagem e ligação com outros que virão: A retomada, ao final do processo, permite aos estudantes compreenderem o que foi alcançado, reconhecerem seus avanços e, simultaneamente, estabelecerem conexões com os objetivos futuros. Esse movimento fortalece a continuidade do percurso formativo, amplia a visão dos estudantes sobre sua própria aprendizagem e evidencia a articulação entre os saberes construídos e aqueles que ainda serão desenvolvidos.
- 11) Comunicação “na” e “da” avaliação: todos esses elementos são colocados em “marcha” por uma prática comunicacional intencional. A comunicação “dos” processos da avaliação se dedica à organização e estruturação dos elementos fundamentais, como apresentar e pontuar sobre os objetivos de aprendizagem, critérios de qualidade, o funcionamento da situação de aprendizagem, o que se espera dela (produto), entre outras questões. A comunicação “nos” processos destaca-se por favorecer a interação contínua entre professor e aluno, assentado sobretudo em elementos de *feedback*, autoavaliação, entre outros. Essa 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.

Avaliar exige do avaliador o domínio de fundamentos, instrumentos, técnicas e estratégias, bem como conhecimento sobre o currículo, os objetivos de aprendizagem, o conhecimento pedagógico do conteúdo e os aspectos metodológicos envolvidos. No

entanto, é igualmente necessário ter 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, 2025, n.p.).

Sintetizando, o ciclo da avaliação formativa tem início no currículo, que deve ser profundamente compreendido pelo professor, não apenas em relação ao seu ano de atuação, mas também considerando os anos anteriores e posteriores, para garantir continuidade e progressão nas aprendizagens.

A partir dessa compreensão, os objetivos de ensino são transformados em objetivos de aprendizagem, os quais orientam o planejamento, a instrução e a avaliação. Esses objetivos, descritos de forma clara e centrados no estudante, tornam explícito o que se espera que os alunos aprendam, promovendo alinhamento pedagógico, foco e intencionalidade no processo educativo.

Com os objetivos definidos, entram em cena os critérios de qualidade, que sinalizam aos alunos onde estão em relação ao que se espera deles e quais passos precisam seguir para avançar. Esses critérios, articulados à situação de aprendizagem, tornam transparentes as expectativas, orientam a autorregulação e promovem uma avaliação justa e coerente.

A situação de aprendizagem, por sua vez, é planejada de forma intencional e diversificada, estruturando desafios, problemas e atividades que proporcionam aos estudantes oportunidades de refletir, interagir, construir sentidos e aplicar conhecimentos de forma contextualizada e significativa, ao mesmo tempo em que viabiliza a realização de uma avaliação diagnóstica contínua e integrada ao processo.

Durante a ação, o professor observa, questiona e oferece *feedback* constante, mobilizando processos cognitivos e metacognitivos nos alunos. As evidências de aprendizagem, sejam elas orais, escritas, gráficas ou práticas, tornam-se referência tanto para a mediação docente quanto para a autoavaliação dos estudantes, especialmente quando comparadas a produtos-modelo elaborados pelo professor.

O ciclo se consolida na devolutiva qualificada sobre essas evidências, a qual permite aos alunos aprimorarem seus processos e produtos, além de refletirem sobre seus avanços. Ao final, a retomada dos objetivos de aprendizagem, articulada com os próximos passos, garante continuidade, sentido e progressão às trajetórias formativas dos estudantes. Todos os elementos do ciclo são envolvidos e desenvolvidos por uma Prática Comunicacional orientada para a construção de uma ética da avaliação.

2.3 Ciclo de Avaliação Formativa para Gestores (CAFG)

De acordo com Moss (2009), avaliação formativa de alta qualidade é raramente uma parte consistente da cultura de sala de aula. Os professores não possuem conhecimentos e habilidades necessárias para colocar esta abordagem em ação (Garcia *et al*, 2024).

Nesse contexto, a gestão escolar assume um papel estratégico no apoio aos professores para a efetiva implementação da avaliação formativa. Cabe à gestão criar condições institucionais, culturais e pedagógicas que favoreçam práticas avaliativas alinhadas à aprendizagem. Uma estratégia promissora nesse processo é a utilização do CAFG, que pode se configurar como uma abordagem estruturada de desenvolvimento profissional.

Segundo Moss e Brookhart (2015), os processos do ciclo de avaliação formativa para professores em relação aos estudantes são semelhantes aos processos para gestores. As autoras indicaram que as etapas do ciclo formativo combinam quatro elementos formativos com as quais os gestores devem atuar (1) estabelecendo um objetivo de aprendizagem, (2) uma estratégia para a demonstração de compreensão do objetivo (evidências práticas de compreensão), (3) uso de critérios e informações e (4) a utilização de *feedback* e *feedforward* profissional.

Os autores indicaram também as mesmas três perguntas, que conduzem a avaliação formativa utilizada pelos professores e apresentadas anteriormente:

- Para onde estamos indo? Significa saber para onde a aprendizagem dos alunos está indo;
- Onde estamos? É ter uma compreensão clara de onde ela está agora;
- Como fazer para chegar aonde estamos indo? Significa usar evidências atualizadas para decidir o que fazer a seguir para melhorar a compreensão.

As ações que os gestores educacionais podem desenvolver junto aos professores para um ciclo de aprendizagem formativa segundo Moss e Brookhart (2015) são sintetizadas a seguir:

1. Prática Guiada: O professor estrutura a experiência de aprendizagem, com o auxílio do gestor, ajudando os alunos a definirem os próprios objetivos e explica como usar a autoavaliação para o seu trabalho independente ou em grupo;

2. Performance de entendimento: é definido um desempenho profissional em relação à compreensão. É uma tarefa concreta, relevante e real da sala de aula que os professores realizam para aprofundar sua compreensão e avaliar sua atuação.
3. Critérios para estabelecimento de evidências: Os acompanhamentos formativos promovem a capacidade de cada educador de autoavaliar e autorregular a aprendizagem profissional e a prática educacional eficaz.
4. *Feedback* formativo: os professores recebem devolutivas sobre o que fizeram e sugestões sobre o que deverão fazer para melhorar os processos.

De acordo com Moss e Brookhart (2015), o *feedback* do gestor atribuído aos professores deve ocorrer com respeito, ser descritivo, com foco no trabalho e não na pessoa e com sugestões para os próximos passos.

Moss e Brookhart (2015, p.72) indicaram que, quanto mais os gestores aprendem sobre avaliação formativa, mais se tornam melhores líderes institucionais. Ao aprender sobre esta abordagem, esses profissionais passam a considerar os processos pelos quais os estudantes passam e como os professores organizam suas ações para que sejam alcançados os objetivos de aprendizagem. Com isso, o foco sai da observação sobre o que os professores estão fazendo e é direcionado para o que os estudantes estão fazendo.

Nosso grupo de pesquisa (Garcia, 2023) tem desenvolvido um CAFG, fundamentado, sobretudo, em estudos de Moss e Brookhart (2009; 2015). Trata-se de uma abordagem que visa fortalecer a cultura avaliativa institucional, com foco na aprendizagem dos professores e dos estudantes.

O CAFG é baseado nas premissas de que o gestor deve conhecer e saber utilizar:

1. Aplicação do Ciclo de Avaliação Formativa para os alunos: os gestores precisam entender as etapas do ciclo que guardam semelhanças com aquelas utilizadas pelos professores em sala de aula. Tal compreensão é fundamental para que possam empregar o CAFG de forma intencional e articulada, colocando-o a serviço da formação contínua dos docentes.
2. Comunicação profissional: estabelecida de forma colaborativa entre gestor e docente, constitui um processo fundamental para a sensibilização e o engajamento do professor em relação ao trabalho com a avaliação

formativa. Consiste em um espaço dialógico, promovido intencionalmente, onde são discutidos e definidos os objetivos de aprendizagem e de desenvolvimento profissional, as estratégias de acompanhamento e as expectativas em relação à implementação das práticas avaliativas na escola. Um tipo de prática de comunicação pautada na escuta, na corresponsabilidade e na construção conjunta de soluções pedagógicas.

3. A definição dos objetivos de aprendizagem: construída de forma colaborativa entre gestor e professor, representa um dos primeiros movimentos da intencionalidade pedagógica no processo de desenvolvimento profissional. Os objetivos de aprendizagem têm cinco características (1) descrevem o que os professores irão aprender em suas aulas e não o que irão fazer; (2) utiliza uma linguagem que o professor entende e apropriada ao seu nível de desenvolvimento profissional; (3) a descrição é do ponto de vista de quem aprende pela primeira vez; (4) conectada com uma tarefa/ação/atividade relevante em sala de aula; e (5) contém aspectos que os professores podem olhar no trabalho dos alunos para acessar e regular sua própria prática de sala de aula. Esse alinhamento inicial tem como finalidade estabelecer, com clareza, a direção e o foco do trabalho.
4. O trabalho sobre os critérios de qualidade, para indicar ao professor onde ele está em relação ao objetivo de aprendizagem e o que tem de realizar para alcançá-lo.
5. O trabalho sobre a situação de aprendizagem: o professor desenha as atividades que são discutidas com o gestor. Tal situação favorece o *feedback* profissional sobre a experiência a ser realizada.
6. Em busca de evidências práticas de compreensão: quando os alunos estão trabalhando naquilo que foi planejado, professor e gestor estão utilizando elementos de observação e de indagação formativa para verificar se os jovens de fato estão envolvidos com a aprendizagem, aprendendo, utilizando os critérios, entre outras questões.
7. Trabalho de *feedback*: apresentação das devolutivas do gestor sobre o trabalho realizado pelo professor. Um elemento essencialmente descritivo, sem julgamentos, buscando os pontos fortes da atuação, sem deixar de pontuar o que poderia ser melhorado. Esse processo requer

escuta qualificada, sensibilidade para reconhecer avanços e habilidade para formular sugestões construtivas. Além disso, o *feedback* deve estar alinhado aos critérios previamente estabelecidos, garantindo transparência e favorecendo o desenvolvimento profissional. Quando bem conduzido, torna-se um instrumento formativo poderoso no contexto da gestão educacional.

8. Retomada dos objetivos de aprendizagem e ligação com outros que virão: aqui é importante para dar continuidade ao desenvolvimento profissional docente. Ao revisitar os objetivos já abordados e conectá-los com os futuros, o gestor contribui para a construção de uma trajetória formativa coerente e progressiva. Essa retomada fortalece a intencionalidade pedagógica e favorece a consolidação de aprendizagens significativas.

Em síntese, a compreensão e a utilização do CAFG são fundamentais, uma vez que suas etapas são aplicáveis tanto no desenvolvimento profissional dos professores como no acompanhamento dos alunos. Esse processo se inicia pela construção de uma comunicação profissional, colaborativa e intencional, que promove a sensibilização dos docentes e estabelece um espaço de diálogo para definir os objetivos de aprendizagem, alinhar expectativas e planejar estratégias. Nesse contexto, a definição conjunta dos objetivos de aprendizagem representa um movimento central da intencionalidade pedagógica, proporcionando clareza sobre a direção e o foco do trabalho docente.

A seguir, gestores e professores trabalham conjuntamente na construção dos critérios de qualidade, fundamentais para orientar o ensino, a aprendizagem e a avaliação. A organização da situação de aprendizagem é outro componente essencial, sendo planejada pelo professor e discutida com o gestor, o que permite ajustes e qualificação da prática.

Durante sua implementação, a busca por evidências de aprendizagem, a partir da observação e da indagação formativa, permite verificar o envolvimento dos alunos e o alinhamento às expectativas estabelecidas. O processo é fortalecido com *feedbacks* descritivos e construtivos, oferecidos pelo gestor sobre a prática docente, destacando pontos fortes e indicando possibilidades de aprimoramento. Por fim, a retomada dos objetivos de aprendizagem, articulada com os próximos passos,

assegura a continuidade do desenvolvimento profissional e o fortalecimento de práticas pedagógicas centradas na aprendizagem.

2.4 Teoria das representações sociais (TRS)

A teoria das representações sociais foi desenvolvida pelo psicólogo Serge Moscovici e publicada pela primeira vez em 1961, com a publicação da obra “*la Psicanalyse: Son image et son public*” - A psicanálise, sua imagem e seu público (tradução do autor). Difere dos modelos tradicionais de psicologia social em uma série de aspectos, apresentados no quadro 2.

Segundo Moscovici (2003), o ser humano não apenas reage ao mundo, mas o interpreta e o ressignifica a partir das interações sociais, das práticas culturais e dos discursos compartilhados. Ele propõe, assim, uma psicologia social em que as representações são produtos da vida social, do conhecimento dos indivíduos e instrumentos para sua manutenção ou transformação.

Quadro 2–Comparação entre a Psicologia Social Tradicional e a Teoria das Representações Sociais

Psicologia Social Tradicional	Teoria das Representações Sociais (Moscovici)
Método Experimental	Método Qualitativo e discursivo
Ênfase no indivíduo	Ênfase no grupo, na cultura e na comunicação
Conhecimento neutro	Conhecimento situado, simbólico e funcional
Cognição intrapessoal	Construção social do sentido
Inspiração nas ciências naturais	Inspiração nas ciências humanas

Fonte: Elaboração do autor.

Na perspectiva de Moscovici, as representações sociais emergem como formas de pensamento socialmente elaboradas, sustentadas e transformadas por meio da comunicação, servindo tanto para ancorar o novo quanto para torná-lo familiar. Essa abordagem é fundamental para compreender, por exemplo, como gestores, professores e alunos constroem e construíram sentidos sobre avaliação formativa, a aprendizagem e “sucesso” na escola.

Jodelet (2001) reforça essa perspectiva ao afirmar que o conhecimento cotidiano não é apenas construído racionalmente, mas envolve afetos, memórias, valores e experiências, portanto relações entre pessoas. Para Jodelet, o saber prático, que orienta nossas ações é, antes de tudo, um saber socialmente negociado. Silva (2005), por sua vez, destaca a importância de considerar a historicidade das

representações no ambiente escolar, pois nelas se refletem relações de poder e processos de exclusão/inclusão.

2.4.1 Definição de Representação Social

Moscovici (2003, p. 22) define as representações sociais como "formas de conhecimento, socialmente elaboradas e partilhadas, com uma orientação prática, que concorrem para a construção de uma realidade comum a um conjunto social". Essa concepção marca uma inflexão importante: as representações não são meras imagens mentais ou opiniões isoladas, mas sistemas simbólicos que orientam o comportamento e a comunicação no cotidiano.

Essa definição permite visualizar o cotidiano escolar como um espaço permeado por múltiplas representações, o bom gestor, o bom professor, a família que colabora, o aluno ideal, o sucesso e o fracasso escolar, que interferem, modificando e transformando práticas pedagógicas e de gestão.

Assim, ao olhar para as representações sociais no contexto educacional, especialmente no que tange à avaliação formativa, é possível identificar crenças, muitas vezes pétreas e sentidos cristalizados que sustentam determinadas práticas, mesmo aquelas que vão de encontro às políticas pedagógicas da escola ou às teorias contemporâneas de aprendizagem.

2.4.2 Processo de construção das representações sociais

O processo de formação das representações sociais envolve dois mecanismos fundamentais: a ancoragem e a objetivação. A ancoragem é a assimilação do novo a categorias já conhecidas com o objetivo de tornar palavras não usuais, ideias ou seres desconhecidos em algo familiar, de tornar conhecimentos acadêmicos parte do conhecimento de senso comum. Ancorar é classificar e dar nome a alguma coisa. Já a objetivação, um processo mais elaborado do que a ancoragem, é a maneira pela qual conceitos abstratos ganham materialidade e se transformam em concretos, existentes no mundo físico, tornando-se acessíveis ao senso comum (Moscovici, 2003).

Esses mecanismos podem ajudar a compreender, por exemplo, como professores consideram a avaliação formativa a partir de suas experiências com

provas tradicionais. Elas são "ancoradas" em práticas anteriores (profissionais ou vivenciadas como alunos), e sua nova definição "objetivada" muitas vezes é reduzida a algo como "uma prova mais fácil", "sem nota" ou "só para constar". Autores como Demo (2008) ressaltam que esse processo de construção de sentido não é neutro: ele é alinhavado por discursos e práticas institucionais que moldam a forma como o conhecimento é compartilhado, apropriado, validado ou rejeitado nas escolas.

2.4.3 Abordagens das representações sociais

Segundo Jodelet (2001), as representações sociais têm vários enfoques, cada qual com sua abordagem. Dentre elas, evidenciam-se:

- a) Abordagem processual, mais fiel à obra de Moscovici, foca nos processos culturais e históricos que dão origem às representações, considerando sua fluidez e transformação constante.
- b) Abordagem estrutural, desenvolvida por Jean-Claude Abric, centra-se nos processos cognitivos e na forma como se organizam as representações sociais. Para ele, a representação é constituída por um conjunto de informações, crenças, opiniões e atitudes em relação a um objeto social. O núcleo central é relacionado aos aspectos coletivos, sendo assim mais resistente às mudanças e tem como função garantir a continuidade da representação. Os demais elementos consideram as características do indivíduo e seu contexto imediato, sendo a parte operatória da representação e elementos periféricos.

Quadro 3-Comparação entre o núcleo central e o sistema periférico

NÚCLEO CENTRAL	SISTEMA PERIFÉRICO
Ligado à memória coletiva e à história do grupo.	Permite a integração das experiências e histórias individuais.
Consensual: define a homogeneidade do grupo.	Suporta a heterogeneidade do grupo.
Estável.	Flexível.
Coerente e rígido.	Suporta as contradições.
Resiste à mudança.	Evolutivo.
Pouco sensível ao contexto imediato.	Sensível ao contexto imediato.
Gera significação da representação e determina sua organização.	Permite a adaptação à realidade concreta e a diferenciação do conteúdo: protege o sistema central.

Fonte: Sá (2002, pg. 74).

- c) Abordagem societal, teoria proposta por Willem Doise, a representação social é considerada através de uma perspectiva mais sociológica e busca conectar o individual ao coletivo, verificando a influência dos fatores sociais sobre o funcionamento cognitivo individual.

Todas essas abordagens têm sido utilizadas em pesquisas brasileiras em educação. A abordagem estrutural, por exemplo, é bastante utilizada por pesquisadores como Alberto Cabral (2007), que estuda as representações sobre currículo escolar e demonstra que conceitos como "exame", "nota" e "prova" estão ancorados em representações centrais de mérito e disciplina, enquanto elementos como "autonomia do estudante" aparecem nas periferias, com menor força simbólica.

2.4.4 As funções das representações sociais

Moscovici (2003) atribui às representações sociais uma dupla função: compreender o mundo e agir sobre ele. Elas funcionam como esquemas de interpretação da realidade que permitem ao sujeito posicionar-se frente a situações sociais complexas. A função prática das representações é, portanto, inseparável de sua função simbólica: elas organizam o sentido e legitimam ações, decisões e valores coletivos.

Abrieux (2000) apresenta quatro funções das representações sociais: de saber, de identidade, de orientação e justificção de condutas. Todas estas funções estão interligadas e são notadas nos espaços escolares.

- a) A função de saber permite ao indivíduo compreender e explicar determinada realidade, tendo como referência seu sistema de crenças e valores cognitivos.
- b) A função de identidade permite aos indivíduos a elaboração de uma identidade pessoal e social, tendo como referência seu sistema de crenças e valores socialmente e historicamente constituídos.
- c) A função de orientação atua como regulador de comportamentos e práticas.
- d) A função justificadora da representação atua a posteriori, justificando tomadas de posição e comportamentos individuais e de grupo.

As representações sociais servem tanto para orientar as práticas quanto para justificá-las. Ao buscar ancorar novos conhecimentos e pessoas, pode-se incorrer em

estereotipações que influenciam a discriminação ou mantém a distância entre grupo e pessoas (Reis; Bellini, 2011). Posicionando esse olhar em um contexto educacional permeado por tensões e dificuldades, identificar as representações sociais que existem nesse espaço pode possibilitar a compreensão de comportamentos e como o grupo social interage com o objeto, nesse caso, como gestores interagem com os professores.

2.4.5 A articulação entre educação e representações sociais

A educação é, por excelência, um campo simbólico de produção, circulação e disputa de representações sociais. A escola, enquanto instituição social, é atravessada por múltiplos discursos e práticas que constroem sentidos sobre o que é aprender, ensinar, avaliar, ser aluno, ser professor, ser gestor. Nesse cenário, compreender as representações sociais em circulação é essencial para qualquer projeto de intervenção pedagógica ou de transformação da cultura escolar.

No caso específico da avaliação formativa, foco desta pesquisa, é fundamental considerar que sua apropriação pelos sujeitos escolares não se dá de forma neutra. Ela é mediada por representações prévias, muitas vezes ancoradas na avaliação somativa ou meritocrática. Compreender essas representações é condição essencial para promover processos formativos mais coerentes com os princípios da aprendizagem.

2.4.6 O gestor escolar e as representações sociais dos professores

Os gestores escolares são figuras centrais de mediação entre as políticas públicas e as práticas pedagógicas, a valorização e o apoio dos professores no contexto da sala de aula. Como demonstrado no estudo de Vale (2017), as representações sociais que os gestores constroem sobre os professores exercem impacto significativo sobre a prática docente, podendo tanto reforçar quanto desconstruir fazeres pedagógicos estereotipados, desafiadores ou idealizados.

No âmbito da teoria das representações sociais, o papel do gestor ultrapassa as funções pedagógicas e administrativas, configurando-se também como o de um agente simbólico, na medida em que interfere na produção, circulação e legitimação de sentidos atribuídos ao trabalho docente. Ao ocupar uma posição de liderança e

poder, suas crenças, valores e representações incidem diretamente sobre os modos como o professor se percebe e constrói sua identidade profissional. Conforme Vale (2017), os gestores entrevistados expressam representações do professor ancoradas em uma formação compreendida como complexa, vocacional e fortemente marcada por dimensões afetivas, associando o exercício da docência a atributos como paciência, dedicação e entrega pessoal.

Tais representações preservam traços da figura tradicional do professor como uma extensão simbólica das figuras materna ou paterna, o que, por um lado, reforça expectativas afetivas elevadas em relação à docência e, por outro, contribui para a naturalização da precarização do magistério. Essa representação não se restringe aos gestores, sendo também compartilhada por pais e alunos, o que favorece a construção de uma imagem idealizada do professor, frequentemente dissociada das condições objetivas e institucionais do trabalho docente. Como observa Vale (2017), o professor é concebido simultaneamente como aquele que deve dominar saberes científicos e técnicos e, ao mesmo tempo, se doar emocionalmente, evidenciando uma tensão permanente entre profissionalização e vocação.

Além disto, as representações sociais dos gestores podem influenciar como eles planejam os processos de formação continuada, avaliação do desempenho, até mesmo na atribuição das tarefas e no reconhecimento simbólico.

Nesta direção, a produção de Moss e Brookhart (2015) apresenta uma contribuição no estabelecimento das práticas formativas do gestor como parceiro ativo no aprendizado docente, no exercício das etapas formativas. Em substituição a uma atitude avaliativa ou fiscalizadora, o gestor surge como um parceiro na criação da aprendizagem como cultura profissional em constante desenvolvimento, fundamentada nas evidências da prática pedagógica e nos aprendizados dos alunos.

Os autores sugerem um modelo de liderança voltado aos ciclos de observação formativa que concentram a atenção na melhoria da prática pedagógica pela via dos objetivos de aprendizagem profissional, performances de compreensão e critérios de sucesso observáveis. Este modelo promove o protagonismo docente e corresponsabilidade entre os professores e os gestores na promoção da aprendizagem dos alunos. Para Moss e Brookhart (2015), o sucesso da liderança instrucional depende direta e indiretamente da possibilidade do gestor “sentar na cadeira do aluno”, ou seja, conhecer, pelo lado da experiência de aprendizagem,

aquilo que os alunos experimentam e, através disto, apoiar práticas mais intencionais, eficazes e inclusivas.

Esse método está alinhado à teoria das representações sociais, na medida em que se fundamenta no princípio de que as práticas pedagógicas são permeadas por representações socialmente compartilhadas, as quais precisam ser conhecidas, problematizadas e reelaboradas de forma coletiva. O gestor, no processo, já não é apenas aquele que exige resultados, mas um facilitador do desenvolvimento, que fornece *feedback* formativo e *forward*, valorizador do autoconhecimento e estimulador da autorregulação profissional.

A conexão entre as contribuições de Vale (2017) e Moss e Brookhart (2015) aponta uma direção promissora para a gestão educacional contemporânea: uma gestão que entende e atua nas representações sociais como parte da circulação cultural, e que, ao mesmo tempo, atua, também, de forma colaborativa, formativa e transformadora junto aos docentes. Toda essa postura exige uma liderança que articule ouvir, análise crítica, compromisso pela aprendizagem e coragem para sustentar e validar os processos coletivos de mudança.

2.5 O contexto da pesquisa

O Observatório da Educação do Grande ABC e o Grupo de Pesquisa em Avaliação Educacional e Desempenho (GPAED-CNPQ), do qual o pesquisador participa como integrante do grupo de pesquisadores, têm como propósito contribuir para uma compreensão ampliada da educação e das escolas de Educação Básica da região. O Observatório busca produzir conhecimento sistematizado sobre as redes, os sistemas de ensino e as instituições escolares, traçando um panorama comparativo entre os municípios do Grande ABC e a realidade educacional brasileira.

Esta presente pesquisa foi desenvolvida em uma rede privada de educação básica situada na região do Grande ABC Paulista, contexto que se insere no escopo de interesse do Observatório da Educação do Grande ABC. Essa inserção ampliou as possibilidades analíticas do estudo, ao permitir o diálogo entre a realidade das instituições privadas e as discussões mais abrangentes sobre a educação básica regional conduzidas pelo grupo de pesquisa.

Os participantes dessa pesquisa foram gestores pedagógicos em efetivo exercício da função, com formações e trajetórias profissionais diversas, o que

possibilitou captar um conjunto plural de representações sociais acerca dos processos avaliativos e formativos no âmbito da gestão escolar.

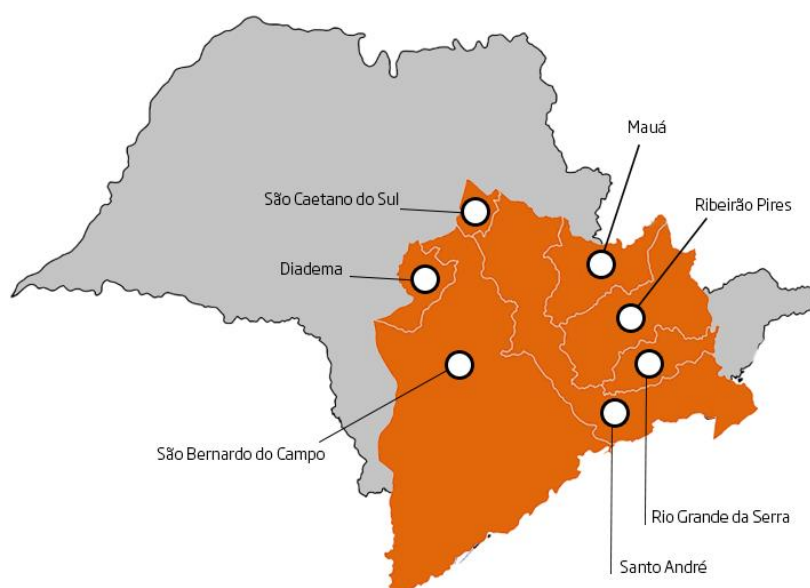
A delimitação desse campo de estudo possibilitou compreender como o CAFG pode ser concebido, vivenciado e implementado em contexto privado. A pesquisa realizada em escolas da mesma rede favoreceu a compreensão entre práticas e políticas internas, ao mesmo tempo em que revelou individualidades nas trajetórias e nas concepções dos gestores. Essa articulação entre o estudo empírico e o trabalho desenvolvido no Observatório reforça o compromisso do pesquisador com uma análise situada, interpretativa e comprometida com o território do ABC Paulista.

2.5.1 A região do Grande ABC

O grande ABC Paulista está inserido a sudeste da região metropolitana de São Paulo. A região é formada pelos municípios de Santo André, São Bernardo do Campo, São Caetano do Sul, Diadema, Mauá, Ribeirão Pires e Rio Grande da Serra, como pode ser visto na figura 1.

A rede privada, objeto do estudo desta pesquisa, possui 3 unidades em Santo André, 1 em São Bernardo do Campo e 1 em São Caetano do Sul.

Figura 1-Mapa da região do Grande ABC paulista com destaque para as cidades que a constituem



Fonte: <https://www.consorcioabc.sp.gov.br/pagina/82/municipios-consorciados/sub-pagina/5/> acesso em 1/10/2025.

A tabela 1 mostra algumas características das cidades nas quais a rede privada possui unidades.

Tabela 1-Algumas características das 3 cidades com unidades da rede privada

	Santo André	São Bernardo do Campo	São Caetano do Sul
População	748.919	810.729	165.655
Alfabetização	97,99%	97,60%	98,88%
Área(km ²)	175,78	409,53	15,33
Densidade demográfica (hab/km ²)	4260,50	1979,65	10805,23
IDH-M (2010)	0,815	0,805	0,862
Salário médio mensal dos trabalhadores formais	2,6 salários mínimos	3,5 salários mínimos	3,1 salários mínimos
Ideb ensino fundamental anos finais (2023)	5,2	5,4	5,8
Ideb ensino fundamental anos iniciais (2023)	6,5	6,7	7,0

Fonte: Elaboração própria com base nos dados do IBGE (2022).

De acordo com os dados do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), a cidade de São Bernardo do Campo é a mais populosa e a de São Caetano do Sul, a menos populosa. A situação se inverte ao compararmos a densidade demográfica e o IDH-M (composto por longevidade, renda e educação).

Ainda de acordo com os dados do IBGE, São Bernardo do Campo é a cidade com maior salário médio mensal dos trabalhadores formais, enquanto Santo André é a menor. O Ideb do ensino fundamental, anos iniciais e finais, é maior em São Caetano e menor em Santo André.

2.5.2 Caracterização da rede privada

A rede privada, na qual trabalham os gestores, completou em 2025, 59 anos. Atualmente possui 5 unidades, com 25 gestores dentre diretores, supervisores, coordenadores pedagógicos e orientadoras educacionais. Os gestores são responsáveis pelo trabalho de 357 professores.

Em suas 5 unidades, estudam aproximadamente 5.000 alunos distribuídos em todos os segmentos da educação básica: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio.

De todas as unidades, uma tem apenas ensino médio (localizada em Santo André), uma tem todos os segmentos (localizada em São Bernado do Campo), outra tem ensino fundamental e ensino médio (localizada em São Caetano do Sul) e duas com educação infantil e ensino fundamental (ambas localizadas em Santo André). A tabela 2 apresenta a média de alunos por classe nos diversos segmentos.

Tabela 2–Número de alunos por sala na rede privada onde trabalham os gestores

	Educação infantil	Ensino Fundamental Anos iniciais	Ensino fundamental anos finais	Ensino médio
Número médio de alunos por sala	8	18	30	40

Fonte: Dados retirados do censo escolar 2024.

O número médio de alunos por sala aumenta à medida que aumenta a idade média dos estudantes por segmento. Muitos alunos por sala pode ser considerado um dificultador da aplicação do ciclo de avaliação formativa por parte do professor conforme Hopfenbeck, Zhang, Sun, Robertson e McGrande (2023).

Uma informação importante para a caracterização da escola é o desempenho dos seus estudantes no Exame Nacional do Ensino Médio – Enem, uma avaliação de participação voluntária realizada, principalmente por estudantes ao final da educação básica. Após a pandemia, nota-se que as médias alcançadas pelos estudantes de todas as unidades, com o segmento ensino médio, tem aumentado conforme se observa na Tabela 3.

Tabela 3–Médias entre provas objetivas e redação alcançadas pelos estudantes da rede privada no Enem de 2021 até 2024

Unidade	2021	2022	2023	2024
I	604	617,7	634,8	652
II	601,8	620,8	612,2	638,7
III	611,1	621,2	628,9	629,2

Fonte: Dados retirados do portal AIO.

O aumento constante das notas obtidas pelos estudantes no Enem desde o período final da pandemia, em todas as unidades, reflete a preocupação da rede em aumentar a performance acadêmica dos alunos e em colocar em prática a avaliação formativa de maneira mais efetiva e integrada ao cotidiano dos professores.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este estudo está inserido em um projeto internacional com parceiros na Itália, Austrália, Portugal, Chile, Estados Unidos e Canadá, entre outros. O tema central é a avaliação formativa e suas possibilidades e limites.

O presente estudo tem como objetivo geral analisar as representações sociais de um grupo de gestores escolares de uma rede privada sobre o Ciclo de Avaliação Formativa para Gestores como estratégia de formação profissional docente. Trata-se de uma pesquisa exploratória e interpretativa.

Seus objetivos específicos estão relacionados a identificar os sentidos e significados atribuídos pelos gestores escolares ao Ciclo de Avaliação Formativa para Gestores como estratégia de desenvolvimento profissional docente; analisar a viabilidade, elementos materiais e formativos, para a implantação do CAFG para um grupo de gestores escolares de uma rede privada; examinar os fatores que, segundo os gestores, favorecem ou dificultam a implementação do CAFG como abordagem de desenvolvimento profissional; elaborar como produto um conjunto de orientações para Gestores: “Implementando o Ciclo de Avaliação Formativa para o Desenvolvimento Docente”.

Este estudo adota uma abordagem de natureza qualitativa, configurando-se como uma pesquisa exploratória e interpretativa. Essa escolha se justifica pela intenção de se compreender os sentidos e significados atribuídos pelos gestores ao CAFG, considerando suas trajetórias, contextos profissionais e formação.

Por se tratar de um estudo de natureza qualitativa, a investigação se volta à compreensão do fenômeno em seu contexto natural, considerando as interações, significados e subjetividades que o constituem. Essa abordagem metodológica permite explorar com profundidade as múltiplas dimensões do objeto de estudo, valorizando os sentidos atribuídos pelos sujeitos envolvidos e os elementos situacionais que influenciam sua dinâmica.

A pesquisa qualitativa, conforme argumenta Flick (2009), demanda uma postura interpretativa e atenta às singularidades do campo empírico, possibilitando uma análise sensível e contextualizada. Assim, mais do que descrever, busca-se compreender os processos e as construções sociais que emergem da realidade investigada.

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, deseja-se através dela captar não apenas os dados observáveis, mas também os significados atribuídos pelos sujeitos, permitindo uma compreensão aprofundada sobre o objeto de estudo.

A partir de meados do século XIX, esse método de pesquisa passou a ser valorizado em estudos na área social. Uma de suas características é a utilização do pesquisador como principal ferramenta na coleta e análise de informações, além de demandar um contato prolongado com o contexto investigado (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 impregnada de subjetividade dos indivíduos envolvidos.

A escolha desse tipo de pesquisa foi feita a partir da necessidade de uma abordagem, que permitisse explorar o objeto de estudo de maneira ampla, flexível e contextualizada, tal como se apresenta no contexto em que está inserido (Losch; Rambo; Ferreira, 2023).

A abordagem exploratória de pesquisa tem como principal objetivo proporcionar uma compreensão inicial e aprofundada de um fenômeno pouco investigado ou ainda pouco compreendido, identificando percepções e práticas que podem auxiliar pesquisas futuras.

Essa abordagem é especialmente útil em contextos nos quais há escassez de estudos anteriores ou quando se deseja mapear percepções, práticas e sentidos atribuídos pelos sujeitos envolvidos, exatamente o que se pretende com esta pesquisa. Em geral, utiliza métodos qualitativos como entrevistas, observações e análises documentais, contribuindo significativamente para a construção de referenciais teóricos e para o delineamento de estudos futuros mais estruturados (Gil, 1999).

Já a abordagem interpretativa, conforme Stake (2011), indica que a “investigação que depende muito da definição e da redefinição dos observadores sobre os significados daquilo que veem e ouvem”. É uma composição entre tais significados e os referenciais teóricos, corroborada por Wiesner (2022) ao dizer que “*qualitative interpretative research means to carry out several steps that require*

reflection beyond a mere qualitative content analysis.” (A pesquisa interpretativa qualitativa significa realizar várias etapas que requerem reflexão além de uma mera análise de conteúdo qualitativa, em tradução do autor). O caráter interpretativo demanda, portanto, postura reflexiva do pesquisador, na construção de significados, a partir das respostas dos participantes, vinculando-as aos referenciais teóricos do CAFG e da TRS.

De acordo com Gil (2008), pesquisas exploratórias são particularmente úteis quando se deseja proporcionar maior familiaridade com um problema, especialmente quando ele é pouco conhecido ou carece de referenciais empíricos consolidados. Seu caráter interpretativo decorre, segundo o autor, do papel central atribuído à interpretação realizada pelo próprio pesquisador.

Assim, a combinação dessas abordagens permite uma investigação aberta, flexível e sensível às nuances do objeto estudado, ampliando a compreensão dos processos avaliativos sob a ótica de gestores e professores em formação ou em exercício.

Sintetizando, a presente pesquisa adota uma abordagem qualitativa, exploratória e interpretativa, com o objetivo de compreender em profundidade os significados atribuídos pelos sujeitos aos fenômenos investigados, especialmente no campo da avaliação educacional. A natureza qualitativa permite captar percepções, experiências e práticas em seus contextos específicos, favorecendo a construção de uma análise interpretativa e contextualizada. Por sua vez, o caráter exploratório justifica-se pela necessidade de investigar um tema ainda pouco abordado de forma sistemática no cenário educacional, buscando levantar categorias, identificar padrões e abrir caminhos para estudos futuros.

A participação do pesquisador e a coleta de dados

É preciso destacar a posição do pesquisador no estudo. Sua participação foi ativa nos encontros formativos, articulando o acompanhamento pedagógico e a investigação. A coleta de dados ocorreu por meio de registros em diário de bordo e de um questionário qualitativo aplicado por meio do *Google Forms*. No âmbito desta investigação, o pesquisador exerceu concomitantemente as funções de formador e de investigador. Tal configuração exigiu uma postura de reflexividade crítica diante de eventuais vieses e implicações éticas, considerando que a proximidade estabelecida

com os participantes pode interferir tanto na produção quanto na interpretação dos dados (Maher, 2025; Wiesner, 2022).

Transparência sobre o duplo papel do pesquisador

A posição do pesquisador na pesquisa foi considerada na elaboração de cada etapa da investigação (Osmos-Veja et al., 2023). No presente estudo, essa postura foi operacionalizada em três momentos, nos quais o pesquisador buscou assegurar a máxima fidedignidade dos dados, adotando procedimentos que minimizassem interferências e garantissem rigor analítico.

No estudo, o pesquisador ficou atento a três questões para não enviesar os dados coletados:

- a) Desejabilidade social: os gestores darem respostas que julgam esperadas pelo pesquisador-formador. Para mitigar essa possibilidade, as respostas foram coletadas em um formulário eletrônico sem identificação. Além disso, o diário de bordo permitiu revelar mudanças cognitivas ou notar o desenvolvimento interpretativo ao longo do processo.
- b) Heterogeneidade de poder: a relação de poder implícita entre o pesquisador-formador e os participantes foi gerenciada através das estratégias participativas, como grupos com diálogo horizontal, espaços de questionamento sem censura e reconhecimento explícito de que dúvidas e críticas permitem o desenvolvimento de todos e valorizam o processo formativo. O diário de bordo tem registro de momentos em que os gestores questionaram a viabilidade do CAFG ou apontaram inconsistências teóricas, evidenciando o clima de confiança e abertura durante as formações.
- c) Influência nas interpretações: o formador adotou procedimentos para garantir análise dos dados sem nenhum tipo de viés. O *software Iramuteq* foi utilizado como um confirmador de hipóteses e também como possibilidade de reconhecer padrões não antecipados pelos discursos. Além disso, a triangulação entre dados do software, registros no diário de bordo e referencial teórico possibilitou validação e maior fidedignidade interpretativa.

O pesquisador e a formação dos gestores

O pesquisador é também o formador do grupo de gestores em relação ao Ciclo de Avaliação Formativa para Gestores como estratégia de formação docente. Sua participação foi intensa na organização e na realização da formação.

O grupo de gestores, de uma rede privada, que foi formado para desenvolver o CAFG possui profissionais atuando na coordenação pedagógica, orientação educacional e direção de escola, todos pertencentes à equipe gestora das diversas unidades da rede. São participantes que possuíam experiências diversas na gestão escolar e demonstraram interesse em aprofundar suas práticas formativas (ver perfil nos resultados).

De forma descritiva, no fim do primeiro semestre de 2024, apresentou-se a proposta do percurso formativo aos gestores, que consiste em uma formação voluntária, na qual a totalidade (25 gestores) aderiu por interesse em realizar aperfeiçoamento sobre as práticas avaliativas e fortalecer sua atuação formativa junto aos docentes. Essa iniciativa busca consolidar uma abordagem de gestão pedagógica mais colaborativa, presente em sala de aula, reflexiva e centrada na aprendizagem de professores e estudantes.

O grupo participou, de meados de 2024 até o final de 2025, de encontros reflexivos e oficinas práticas, visando a formação em relação ao CAFG. Foram formações que, em geral, duraram entre 2 a 3 horas. No total, aconteceram seis encontros nos quais foram abordados temas como objetivos de aprendizagem, critérios de qualidade, autorregulação e *feedback* formativo, dentre outros.

Em cada formação, os gestores vivenciaram as etapas do Ciclo de Avaliação Formativa para Gestores, articulando teoria e prática. Nos encontros, discutiram-se conceitos fundamentais do CAFG, com foco na compreensão dos fundamentos pedagógicos de suas etapas. Foram atividades expositivas, leitura e discussão de textos em pequenos grupos, produção de mapas conceituais, apresentação oral, dentre outras metodologias.

Também foram utilizadas sessões de compartilhamento de experiências, nas quais os gestores apresentaram situações reais vivenciadas nas unidades onde atuam, sempre conectadas ao tema do encontro. Esses momentos favoreceram a construção coletiva de sentidos, permitindo que os participantes analisassem criticamente os desafios enfrentados na rotina de gestão e problematizassem

alternativas de ação. A circulação de relatos possibilitou a emergência de aprendizagens situadas, ancoradas no cotidiano escolar, fortalecendo a articulação entre teoria e prática e promovendo um ambiente colaborativo de reflexão profissional.

O material utilizado na formação (ver alguns exemplos no Apêndice C) é constituído por slides, textos explicativos e diálogos com caráter formativo. Esses materiais foram selecionados e elaborados com o objetivo de promover a reflexão crítica dos participantes sobre os fundamentos e as práticas avaliativas do ciclo e permitir que vivenciassem o CAFG como estudantes.

Os slides apresentam sínteses conceituais, ilustrações de modelos teóricos e proposições para debate. Os textos aprofundam aspectos relevantes da avaliação educacional, oferecendo subsídios teóricos e práticos.

Cabe ainda relatar que o grupo, por pertencer ao contexto de escolas particulares, estava mais familiarizado com os elementos da avaliação somativa. Uma situação que impôs desafios adicionais à compreensão e à implementação do CAFG, uma vez que requer mudanças na cultura avaliativa, na compreensão dos objetivos da avaliação e na forma de acompanhar a aprendizagem.

A transição para uma abordagem formativa demanda, portanto, investimento em reflexão crítica, ressignificação de práticas e tempo para que os gestores consolidem novas estratégias alinhadas a uma avaliação centrada no processo e no desenvolvimento dos professores e estudantes.

A coleta de dados: procedimentos e participantes

Foram utilizados dois instrumentos complementares para a coleta de dados na realização da pesquisa, o questionário qualitativo online e o diário de bordo. Os resultados foram conectados e relacionados a o referencial teórico. A seguir, explicita-se cada um dos instrumentos.

Questionário qualitativo

Utilizou-se um questionário qualitativo aplicado por meio do *Google Forms*. Nele, os gestores que participaram da formação sobre o Ciclo de Avaliação Formativa para Gestores não se identificavam.

Segundo Gil (1999, p. 128), o questionário qualitativo é compreendido como uma técnica de investigação composta por um conjunto de questões, em maior ou menor número, apresentadas por escrito aos respondentes, com o propósito de obter informações sobre opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas e experiências vividas. No contexto da abordagem qualitativa, o questionário não visa à mensuração da frequência de respostas em uma população, mas sim à compreensão da diversidade de percepções sobre determinado fenômeno.

Para Jansen (2012), essa modalidade de instrumento permite explorar a variedade de perspectivas existentes dentro de um grupo específico, aprofundando o entendimento do tema investigado. Complementarmente, Fink (2003) destaca que o questionário qualitativo é especialmente indicado para captar significados, experiências subjetivas e interpretações individuais, sendo, portanto, uma ferramenta valiosa em estudos que buscam apreender a complexidade das construções sociais e educacionais.

Ao explorar aspectos das representações dos sujeitos, o questionário qualitativo favorece o surgimento de dados importantes e contextualmente situados, contribuindo para uma compreensão mais abrangente e interpretativa da realidade investigada.

Na pesquisa qualitativa, o questionário qualitativo é utilizado como um instrumento, que possibilita a coleta de dados subjetivos, com foco na compreensão da diversidade de percepções, significados e experiências vividas pelos participantes. As perguntas foram formuladas após leitura da literatura acadêmica existente, levando em consideração descobertas anteriores sobre o assunto e, portanto, o estado da arte em pesquisa e suas lacunas. Essa visão geral da literatura, bem como uma reflexão sobre possíveis etapas de análise em relação ao que é encontrado ali, permitiram desenvolver perguntas que trouxeram os dados necessários para a análise.

O questionário coletou dados sobre o perfil dos participantes, em termos de: gênero, idade, estado civil, formação inicial e continuada, tipo de instituição fez o curso superior, forma de realização do curso superior, tempo de formação, tempo de experiência, rede que atua.

Esses dados do perfil sociodemográfico são fundamentais para contextualizar as análises, pois permitem compreender em que medida características individuais e trajetórias formativas influenciam as representações sociais, práticas e decisões pedagógicas dos participantes. Além disso, essa caracterização possibilita identificar

padrões, contrastes e recorrências dentro do grupo investigado, contribuindo para uma interpretação mais aprofundada dos resultados em relação à diversidade de contextos educacionais. Como ressaltam Minayo (2012) e Gil (2008), a descrição detalhada do perfil dos sujeitos é essencial em pesquisas qualitativas, pois fortalece a validade interpretativa e permite maior transparência na análise dos dados coletados.

Quanto ao Ciclo de avaliação formativa para gestores, coletamos dados sobre:

- As representações sociais, sentidos e significados sobre a avaliação formativa e o ciclo de avaliação formativa: Este aspecto busca compreender como os gestores constroem seus entendimentos sobre a avaliação formativa, quais sentidos atribuem a esse processo e como o ciclo é percebido em suas práticas. Investigar essas representações permite identificar crenças, concepções, resistências ou adesões que impactam diretamente a implementação da avaliação formativa na gestão pedagógica.
- A viabilidade da proposta em termos materiais e formativos: Este item se refere à análise das condições objetivas e subjetivas que podem viabilizar ou dificultar a adoção do Ciclo de Avaliação Formativa para Gestores. No âmbito material, foram considerados aspectos como tempo disponível, recursos humanos, infraestrutura tecnológica e organizacional. No campo formativo, interessa compreender se os gestores se sentem preparados, se possuem conhecimentos suficientes e se há suporte institucional para desenvolver as competências necessárias à condução desse processo.
- As possibilidades de utilização do Ciclo: Aqui, o objetivo é investigar de que modo o ciclo pode ser incorporado de forma efetiva na prática da gestão escolar. Isso envolve compreender se os gestores conseguem operacionalizar as etapas do ciclo, desde a definição dos objetivos de aprendizagem até o trabalho com critérios de qualidade, situações de aprendizagem, *feedbacks* e retomada dos objetivos, bem como se identificam espaços e momentos adequados para sua aplicação no acompanhamento dos professores.
- Os possíveis benefícios, desafios e dificuldades para os gestores: Este tópico mapeou os possíveis ganhos percebidos pelos gestores. Ao mesmo tempo, identificaram-se os principais desafios e dificuldades

enfrentados. Este mapeamento é fundamental para orientar propostas de formação continuada e políticas de apoio à gestão escolar.

Quanto ao número de participantes, dos 25 gestores convidados, 21 responderam ao questionário de forma espontânea. Esse retorno expressivo reforça o interesse dos gestores pelo tema e confere maior consistência às análises realizadas.

Diário de bordo

O pesquisador utilizou um diário de bordo pessoal para realizar registros após cada encontro formativo. Nele foram colocadas observações sobre reações, questionamentos dos gestores durante as atividades, dificuldades conceituais recorrentes (confusões entre avaliação somativa e formativa, dúvidas sobre a aplicabilidade do CAFG), desafios apontados (utilização do CAFG e pressões por resultados), exemplos práticos compartilhados pelos gestores (situações de sucesso e obstáculos enfrentados) e mudanças no discurso dos participantes ao longo dos encontros (apropriação da linguagem sobre CAFG, ressignificação de conceitos), dentre outros.

O diário não tinha um protocolo definido. Todavia, ele serviu para as anotações que o pesquisador considerou pertinentes ao longo das formações. Esses registros foram utilizados como fonte complementar para contextualizar e relacionar com os dados do questionário e com o referencial teórico, permitindo documentar o processo de aprendizagem e apropriação dos gestores, verificar coerências e contextualizar as categorias identificadas pelo IRaMuTeQ.

O uso do IRaMuTeQ

Os dados das respostas do questionário *online* foram tratados com o *software IRaMuTeQ*, acrônimo de *Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires*). Desenvolvido pelo francês Pierre Ratinaud (2009) é um software livre voltado para análises estatísticas de dados textuais, especialmente utilizado nas ciências humanas e sociais.

O software IRaMuTeQ é um instrumento livre e gratuito, utilizando-se das funcionalidades do estatístico R, desenvolvido sob a lógica *open source* (código

aberto) e licenciado por GNU GPL (v2), sendo um modelo colaborativo de produção intelectual (Justo; Camargo, 2014). Os dados são processados por cálculos estatísticos no ambiente do software e na linguagem de programação *python* (www.python.org), ambos de livre utilização.

O IRaMuTeQ permite a realização de diversas análises estatísticas e textuais, entre as quais: a Classificação Hierárquica Descendente (CHD), análise de similitude, análises fatoriais de correspondências, nuvem de palavras e análise de frequência de vocábulos.

O método da Classificação Hierárquica Descendente (CHD) proposto por Reinert (1990) classifica os segmentos de texto em função dos seus respectivos vocábulos, e o conjunto deles é repartido com base na frequência das formas reduzidas. Esta análise visa obter classes de unidade de contextos elementares (UCE) que, ao mesmo tempo, apresentam vocabulário semelhante entre si, e vocabulário diferente das UCE das outras classes.

Entre as vantagens de utilizar um software para analisar os dados está o auxílio da organização e separação das informações, aumentando a eficiência no processo de localização de segmentos de texto e na agilidade do processo comparado ao realizado manualmente (Creswell; Clark 2013).

O IRaMuTeQ apresenta resultados, por meio de uma análise fatorial de correspondência feita a partir da CHD, que representam, em um plano cartesiano, as diferentes palavras e variáveis em função de cada uma das classes da CHD. O software permite que se encontre no corpus textual os segmentos de textos relacionados com cada classe, permitindo-se determinar o contexto das palavras com significância estatística e uma análise qualitativa mais precisa.

Com base nesses resultados, o IRaMuTeQ ordena a análise dos dados em uma representação gráfica chamada dendrograma, que expõe as relações entre as classes (Ratinaud; Marchand, 2012). No presente estudo, foi utilizado o método de Reinert que gerou um dendrograma utilizado na análise dos resultados da pesquisa sendo, portanto, obtido após a realização dos questionários. O método de Reinert funciona como um eixo articulador entre a objetividade da análise lexical e a subjetividade interpretativa das representações sociais, legitimando a abordagem qualitativa exploratória interpretativa.

No caso de nossas análises, nesta pesquisa, as respostas dadas ao questionário foram tratadas e preparadas com vistas à adequação ao formato exigido

na utilização do software. A preparação se deu por meio de padronização lexical, correção de grafias e unificação de termos compostos (por exemplo, “avaliação formativa” transformada em “avaliação_formativa”), garantindo fidedignidade e precisão estatística. Ao final do estudo, os dados foram analisados em relação às dimensões da pesquisa em várias etapas de análise, alternando entre o referencial, suas perguntas e os resultados. Seu objetivo final foi responder às suas perguntas de pesquisa, extraíndo conclusões dos resultados.

Em síntese, neste estudo utilizou-se o método de Reinert para CHD e as análises realizadas foram estatísticas descritivas do corpus, CHD, análise de correspondência múltipla e análise de especificidades.

Utilizamos o Iramuteq em três fases: preparação, exploração do material e tratamento dos resultados:

Preparação do material

A utilização do software Iramuteq viabilizou as análises. Para tanto, três passos foram dados para realizar a Classificação Hierárquica Descendente (CHD): preparar e codificar as respostas dadas ao questionário online, realizar o processamento dos dados para encontrar a CHD e interpretar as classes (Souza; Thuler; Peres 2018).

A preparação do texto inicial para ser analisado pelo software é fundamental para que os resultados obtidos sejam coerentes com os dados. Assim, significou corrigir erros de digitação, retirar pontuação e agrupar termos conjuntos. Sem esse agrupamento, os vocábulos (ciclo de avaliação formativa para gestores) foram ajustados para CAFG, pois seriam entendidos como 5 palavras ao invés de uma só.

Todas as padronizações foram feitas cuidadosamente pelo pesquisador e, só depois disso, o processamento foi feito.

Exploração do Material

O corpus textual foi processado no IRaMuTeQ, utilizando o Método de Reinert para Classificação Hierárquica Descendente (CHD). As análises realizadas foram:

a) Estatísticas Descritivas do Corpus

Total de segmentos de texto: 215

Segmentos classificados: 193 (89,77% de aproveitamento)

Número de formas ativas: 1.437

Frequência mínima para inclusão na análise: 3 ocorrências

Camargo e Justo (2013) consideram eficiente taxa de aproveitamento superior a 75%, indicando adequação do corpus à análise.

b) Classificação Hierárquica Descendente (CHD)

O software identificou cinco classes temáticas, agrupando segmentos textuais com vocabulário semelhante. O dendrograma resultante (Figura 2) revela a estrutura hierárquica das classes e suas inter-relações.

c) Análise de Correspondência Múltipla (ACM)

Permitiu visualizar espacialmente as relações entre as classes identificadas, evidenciando proximidades e distanciamentos semânticos (Figura 3). Os dois primeiros fatores extraídos explicam 57,3% da variância total.

d) Análise de Especificidades

Para cada classe, foram identificadas as palavras com maior qui-quadrado ($p < 0,0001$), indicando os termos mais representativos de cada agrupamento temático (Figura 4).

Tratamento dos Resultados, Inferência e Interpretação

Com base nas classes identificadas pelo IRaMuTeQ, procedeu-se à:

- a) Codificação: identificação de unidades de registro (palavras, expressões) e unidades de contexto (segmentos textuais) portadoras de significado;
- b) Categorização temática: agrupamento das classes em dois grandes eixos (desafios vs. possibilidades), com base nos objetivos da pesquisa;
- c) Interpretação inferencial: articulação dos achados com a Teoria das Representações Sociais com os fundamentos da avaliação formativa.

Os registros do diário de bordo foram utilizados para triangular e contextualizar os resultados quantitativos fornecidos pelo software, conferindo maior densidade interpretativa à análise.

O uso do diário de bordo

O diário de bordo se configurou como um instrumento de registro e acompanhamento das formações realizadas com os gestores, sendo elaborado a cada momento do processo. Em cada encontro, foram registrados aspectos como a participação dos gestores, as percepções sobre a experiência formativa, os pontos de maior concordância e conexão ou discordâncias em torno dos conceitos de avaliação formativa e do CAFG, bem como as principais questões surgidas nas discussões em grupo. Um exemplo das anotações do diário de bordo pode ser visualizado no apêndice D.

Esses registros permitiram documentar não apenas o que foi planejado e executado, mas também como os gestores se posicionaram diante das propostas, quais sentidos e dificuldades atribuíram às atividades e de que modo foram resignificando suas representações sobre avaliação formativa ao longo do processo. Uma constatação relevante, apêndice D, foi a tendência de gestores em posições hierárquicas mais elevadas se perceberem na obrigação de ter todas as respostas, o que influenciou a forma como participavam das discussões e acolhiam o caráter formativo do processo.

Para além da função de registro, o diário de bordo foi utilizado como elemento de reflexão e contextualização na interpretação das informações obtidas através dos questionários e na criação das classes a partir das análises do IRaMuTeQ. O diário de bordo registrou, de forma recorrente, a percepção de que a maior dificuldade dos gestores estava na elaboração de objetivos de aprendizagem, elemento diretamente relacionado aos resultados do software e que propiciou a constituição da classe relacionada ao gestor em sala de aula.

A partir das anotações sobre percepções do grupo, dúvidas recorrentes e possibilidades de aprofundamento, foi possível projetar os próximos passos das formações, ajustando objetivos, estratégias e focos de discussão em consonância com o CAFG. Nesse sentido, o diário de bordo funcionou como um instrumento reflexivo entre a prática formativa e a análise qualitativa, contribuindo para fortalecer o caráter processual, autorreflexivo e formativo da pesquisa, tanto em relação ao aperfeiçoamento profissional dos gestores quanto às decisões metodológicas da pesquisa.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO TEÓRICA DA PESQUISA

Nesta seção, inicialmente apresentamos o perfil dos gestores. Em seguida, analisamos os dados provenientes do questionário qualitativo relacionados com os objetivos desta pesquisa.

4.1 Perfil dos gestores

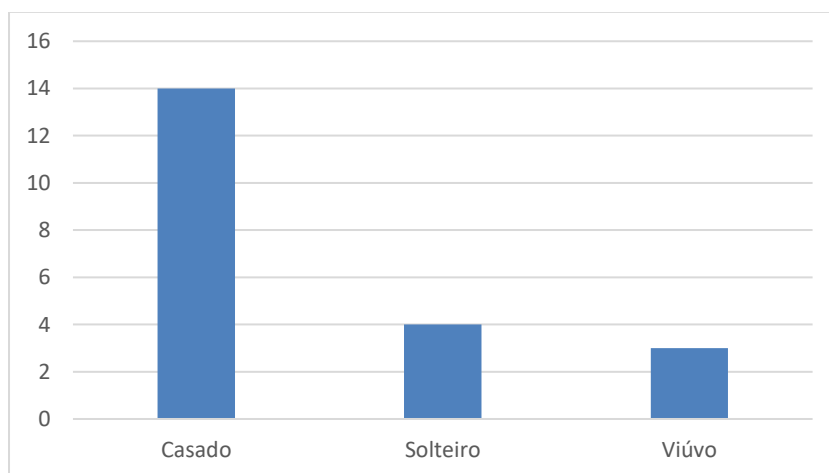
Participaram da formação 25 gestores educacionais de uma rede de escolas privadas do grande ABC paulista, dos quais 21 responderam ao questionário online.

Do total de gestores, 20 são mulheres e apenas 1 participante é do sexo masculino com média de idade de 50,5 anos, com desvio padrão de 10,66. Esses dados indicam que se trata de um grupo formado por adultos em fase madura da vida profissional, com variação etária significativa entre os participantes. O desvio padrão observado revela que, embora a maioria esteja em torno dos 50 anos, há indivíduos tanto mais jovens quanto mais velhos, com pouca e muita experiência, em termos de tempo, o que enriquece as análises qualitativas ao considerar possíveis relações entre a trajetória profissional e as percepções sobre avaliação e práticas pedagógicas.

Esse dado está alinhado ao perfil da gestão escolar no Brasil, que tradicionalmente apresenta predominância feminina, especialmente em cargos de coordenação pedagógica e direção (Gatti, 2019).

O gráfico 1 mostra o estado civil dos respondentes.

Gráfico 1-Estado civil declarado pelos respondentes do questionário.

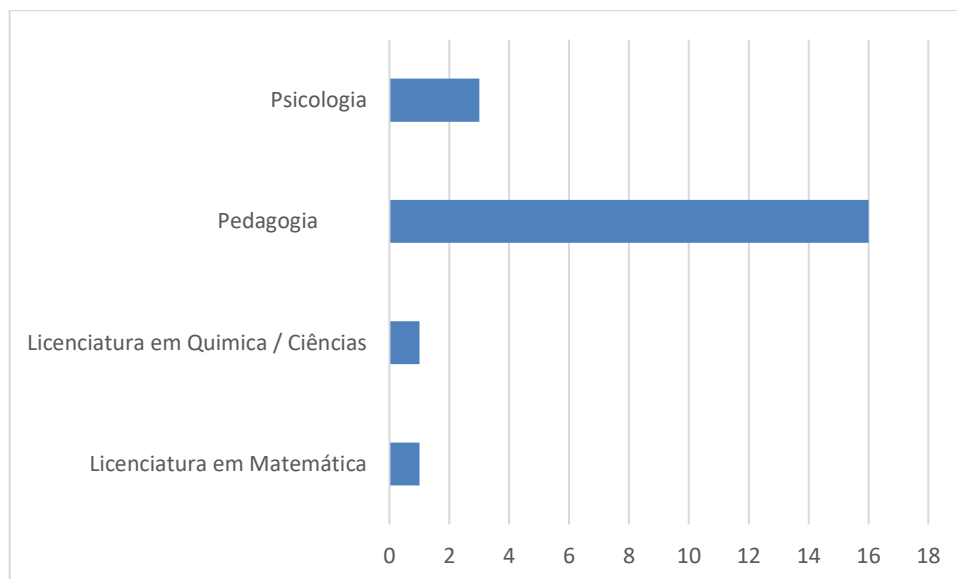


Fonte: Elaborado pelo autor.

No que diz respeito ao estado civil, observa-se predominância de respondentes casados, seguida por solteiros e um viúvo. Embora esses dados não possuam relação direta com o exercício profissional, podem sugerir um indicativo de estabilidade social, refletindo em maior permanência e continuidade nas funções de gestão.

O gráfico 2 mostra a formação dos gestores.

Gráfico 2–Formação autodeclarada dos gestores

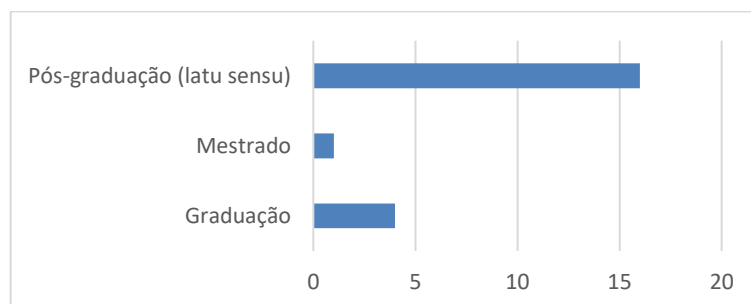


Fonte: Elaborado pelo autor.

No contexto da formação inicial, observa-se uma variedade de áreas: a Pedagogia prevalece, acompanhada por Psicologia e Licenciaturas em Matemática, Química e Ciências. Essa configuração destaca a perspectiva pedagógica na atuação do gestor.

O gráfico 3 mostra a escolaridade dos gestores respondentes do questionário.

Gráfico 3-Escolaridade dos gestores respondentes do questionário.

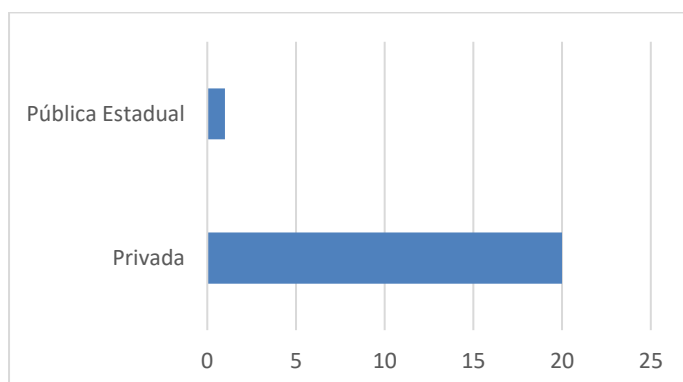


Fonte: Elaborado pelo autor.

Em relação à escolaridade, observa-se que a maioria dos participantes possui algum tipo de pós-graduação *lato-sensu*, sendo que apenas um concluiu o mestrado. Esse dado indica que grande parte do grupo optou por complementar sua formação acadêmica em áreas voltadas ao desenvolvimento profissional prático.

De acordo com a instituição que estudaram, 20 se formaram em universidades privadas e um em universidade pública (Gráfico 4). Em relação a forma que cursaram o ensino superior, 20 o fizeram de maneira presencial e apenas 1, à distância.

Gráfico 4-Tipo de instituição em que realizaram o ensino superior

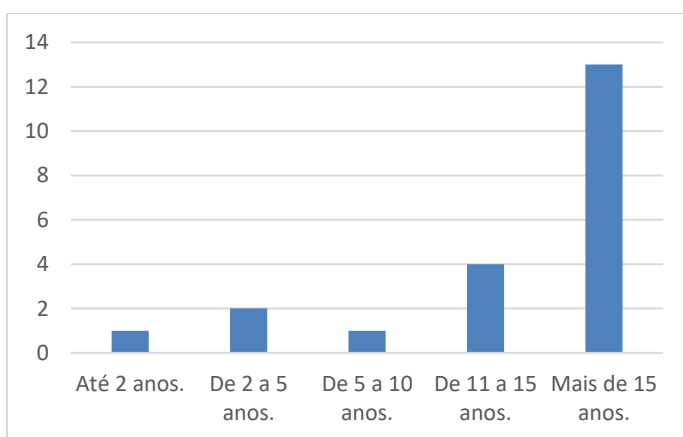


Fonte: Elaborado pelo autor.

Esses dados indicam uma relação entre o perfil dos gestores e o contexto institucional da rede privada de ensino em que atuam.

O gráfico 5 mostra há quanto tempo os gestores terminaram o ensino superior.

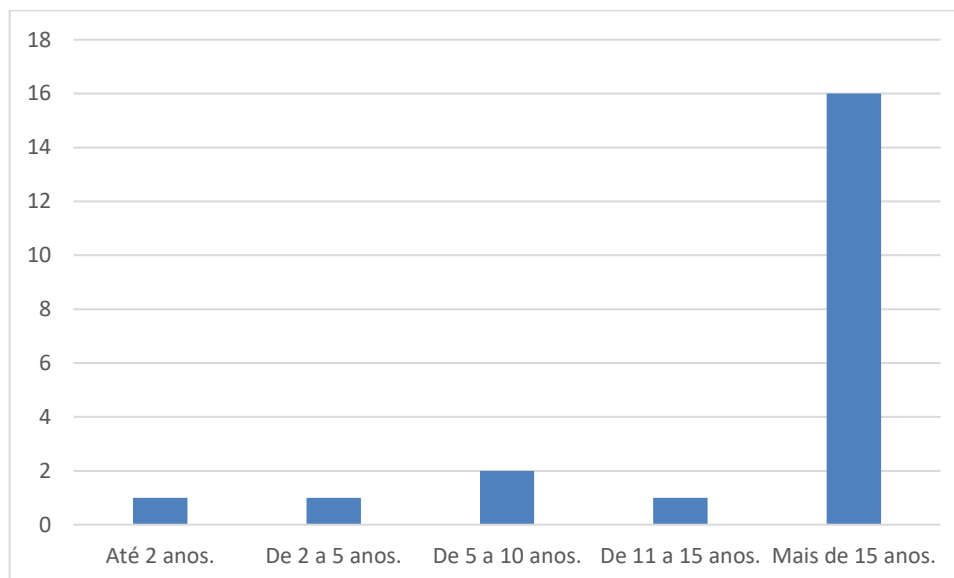
Gráfico 5-Tempo em que os gestores terminaram o ensino superior.



Fonte: Elaborado pelo autor.

O grupo de gestores tem, em sua maioria, grande tempo de atuação na educação básica, como indica o gráfico 6.

Gráfico 6-Tempo de atuação na educação básica



Fonte: Elaborado pelo próprio autor.

Outro ponto relevante trata do tempo decorrido desde a conclusão da graduação e da experiência na educação básica. A maioria dos participantes concluiu o ensino superior e atua na educação básica há mais de 15 anos, acumulando certa experiência. Esse dado pode indicar que se trata de um grupo com experiência em práticas escolares e presença constante nas instituições de educação básica desde a sua graduação.

Os dados indicam que se trata de um grupo heterogêneo, com diferentes experiências e formações. Tal fato, pode ser considerado positivo, tendo em vista que a diversidade de trajetórias profissionais e acadêmicas pode enriquecer o processo de pesquisa, ao permitir múltiplas visões sobre práticas pedagógicas e avaliativas. Essa pluralidade contribui para debates mais críticos, ampliando as possibilidades de reflexão e aprendizagem entre os participantes. Além disso, diferentes experiências permitem a troca de conhecimentos práticos e teóricos, favorecendo o desenvolvimento de abordagens mais flexíveis e adaptadas às realidades de cada unidade da rede privada da pesquisa.

4.2 Resultados, análises e discussão: os gestores e o Ciclo de Avaliação Formativa

O processamento do *corpus* textual gerou 215 segmentos passíveis de classificação, dos quais 193 foram efetivamente aproveitados, correspondendo a 89,77% do total. Esse percentual supera o parâmetro de 75% indicado por Camargo e Justo (2013) como referência para a eficiência na utilização de segmentos, demonstrando a consistência e a robustez do material analisado.

O método CHD identifica classes através dos segmentos de texto provenientes do *corpus* textual, buscando similaridade e a ocorrência das palavras ou termos em um texto (Reinert, 1993). Por esse motivo, a preparação do *corpus* textual é fundamental.

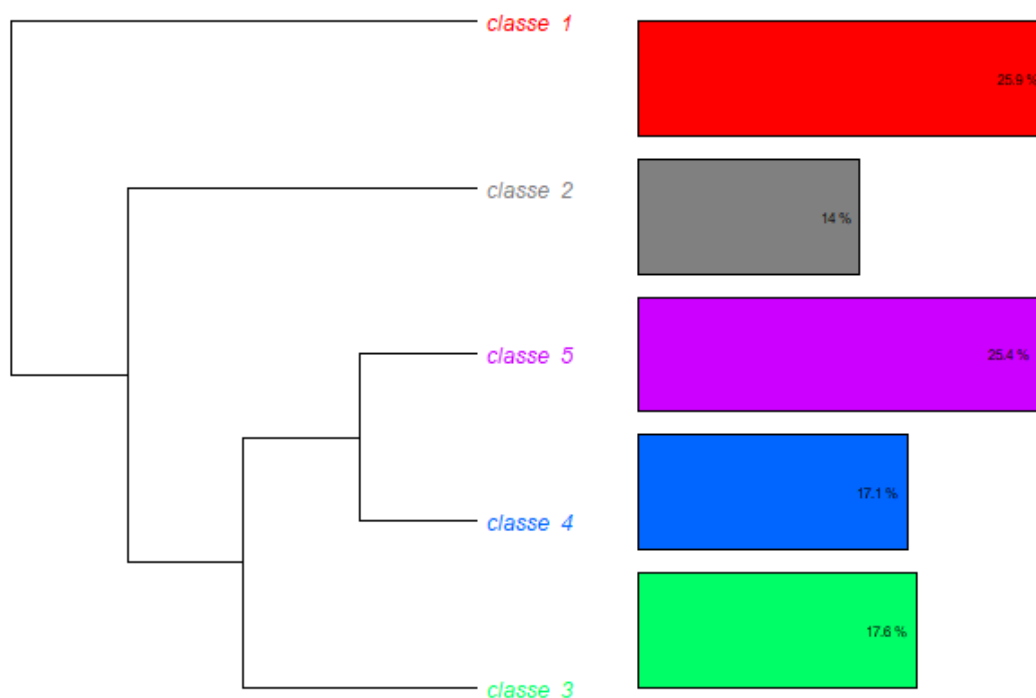
As classes são agrupadas em categorias e hierarquizadas de acordo com a segmentação em vocábulos ou formas semelhantes. Na CHD, as classes são divididas em cores e mostram a quantidade de vocábulos e sua frequência no *corpus* do texto e seu alcance em termos percentuais.

Após o processamento do *corpus*, o IRaMuTeQ gerou o dendrograma das classes lexicais (Figura 2), a distribuição dos termos por classe (Figura 3), resultante da análise de correspondência, bem como o dendrograma que apresenta a porcentagem de segmentos de texto em cada classe e as palavras com os maiores valores de qui-quadrado identificados pelo software (Figura 4). Esses elementos são inicialmente examinados sob uma perspectiva técnico-estatística, a partir dos indicadores fornecidos pelo IRaMuTeQ, e, em seguida, interpretados à luz dos objetivos desta pesquisa, em uma análise de natureza teórico-analítica.

A leitura da relação entre as classes é feita da esquerda para a direita, onde se parte das relações mais amplas para outras mais pormenorizadas. O *corpus* textual foi dividido em dois subcorpora e o conteúdo analisado foi categorizado em cinco classes temáticas: Classe 1 com 25,9% dos ST; Classe 2 com 14,0% dos ST; Classe 3 com 17,6% dos ST; Classe 4 com 17,1% dos ST e Classe 5 com 25,4% dos ST. O dendrograma resultante (figura 2) apresenta a estrutura hierárquica das classes e suas inter-relações.

Na figura 2 podemos ver o dendrograma de classes:

Figura 2-Dendograma de classes produzido pelo software IRaMuTeQ



Fonte: Ilustração extraída como output do software IRaMuTeQ

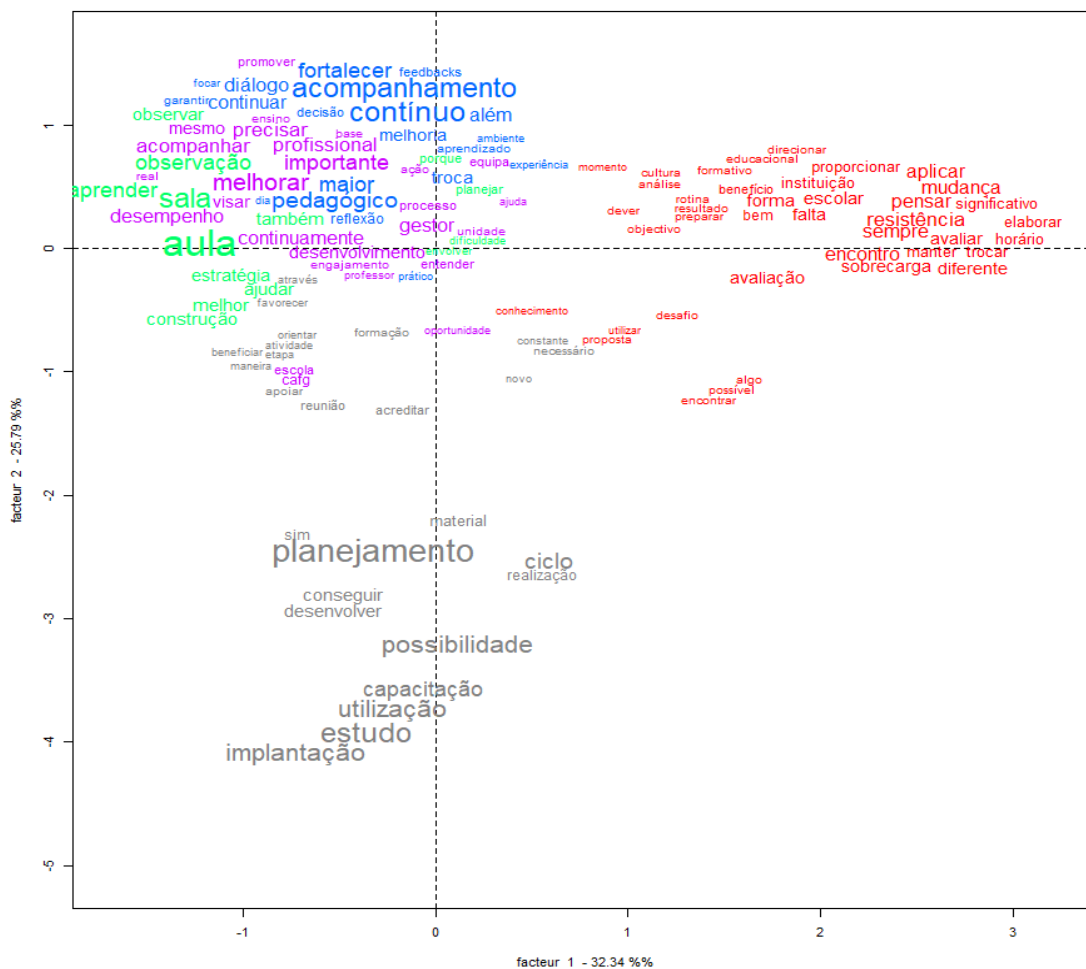
A classe 1 (25,9%) está no topo do dendograma, descrita como uma classe independente das demais e determinou e gerou a sequência descendente às demais classes. A classe 2 (14,0%), gerada a partir da primeira classe, agregou a classe 3 (17,6%) que, por sua vez, agregou as classes 4 (17,1%) e 5 (25,4%).

Ao analisar a distribuição de termos por classes (figura 3), percebe-se os motivos das divisões entre as classes. Importa destacar que, nessa análise, realizada a partir da CHD, são estabelecidas associações entre os termos, considerando-se a frequência das palavras e que as classes resultantes são representadas em um plano cartesiano.

Uma vez que as classes foram organizadas, o Iramuteq realiza cálculos e disponibiliza os segmentos de texto (ST) mais frequentes em cada uma das classes, o que permite a contextualização do vocábulo típico de cada classe (IRAMUTEQ, 2013).

A figura 3 representa a distribuição dos termos no espaço bidimensional e mostra como as classes se organizam internamente no plano e indica a distância entre elas.

Figura 3-Gráfico de distribuição dos principais termos resultantes da análise de correspondência múltipla aplicada aos segmentos textuais codificados pelo IRaMuTeQ

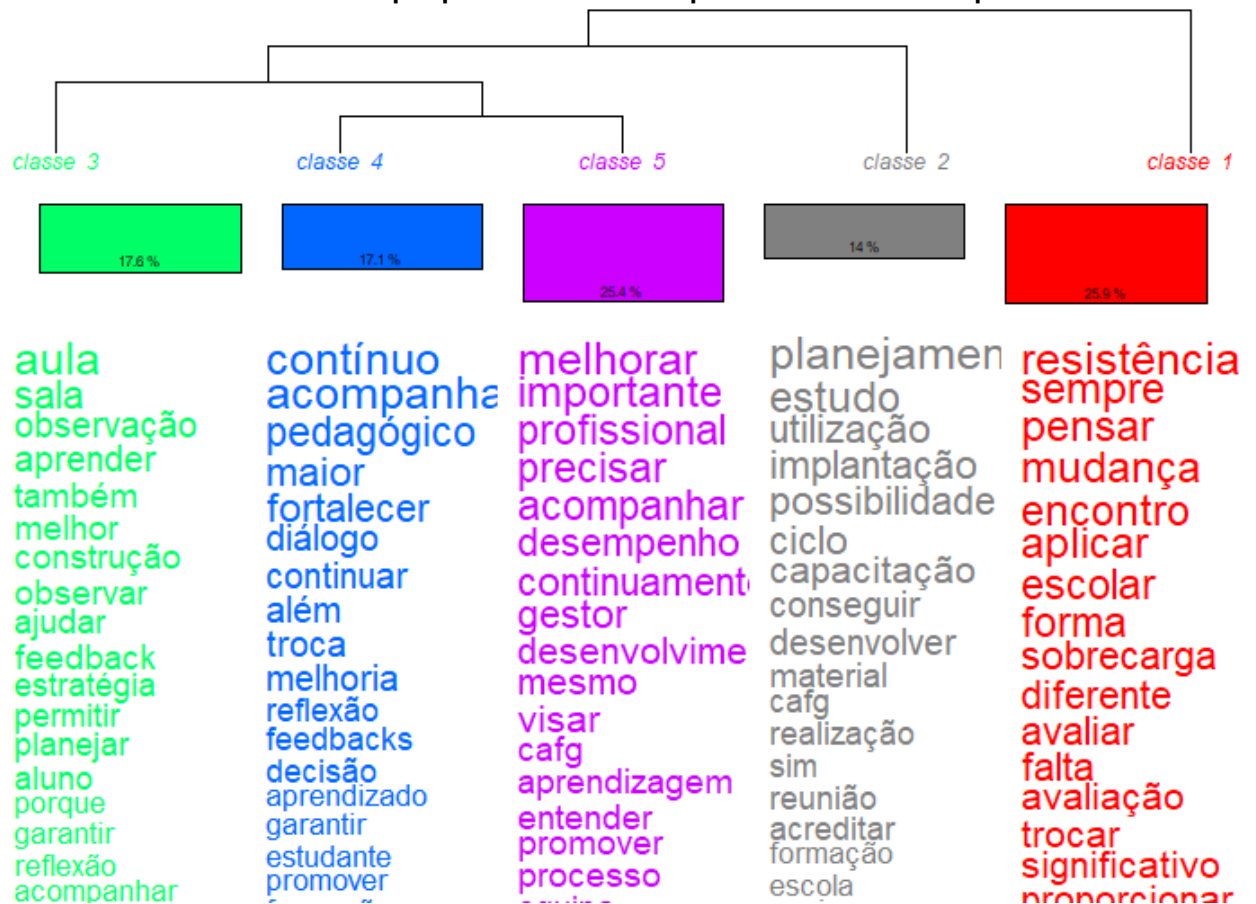


Fonte: Ilustração extraída como output do software IRaMuTeQ.

No quadrante superior esquerdo, nota-se que as classes 3, 4 e 5 estão bem concentradas; já as classes 1 e 2 distanciam-se e encontram-se no quadrante inferior esquerdo e superior direito, principal e respectivamente. O quadrante inferior direito apresenta vocábulos das classes 1 e 2 indicando alguma proximidade, por isso, na figura 2, percebe-se as classes 1 e 2 próximas, o mesmo acontecendo com as classes 3, 4 e 5.

O IRaMuTeQ produz um dendograma que agrupa as informações disponibilizadas nas figuras 2 e 3. Nesse dendograma ilustrado na figura 4, estão as classes de palavras e os termos mais frequentes em cada uma delas sendo, portanto, os mais representativos de cada classe.

Figura 4-Dendograma com a porcentagem de segmentos de texto em cada classe e as palavras com o maior qui-quadrado fornecido pelo software Iramuteq



Fonte: Ilustração extraída como output do software Iramuteq.

Após essa primeira análise sob uma perspectiva técnico-estatística, procedeu-se a uma segunda etapa analítica, centrada nos resultados apresentados nas Figuras 2 e 3, com foco nos segmentos de texto (ST) mais relevantes em cada classe temática. Essa análise, orientada pelos objetivos da pesquisa e pelos referenciais teóricos, possibilitou a atribuição de denominações às classes. Tais denominações sustentaram a análise e a interpretação das respostas fornecidas pelos gestores no questionário online.

Cada *subcorpus* textual, resultante da análise das respostas, recebeu um desígnio diferente:

- Subcorpus* composto pela classe 1: Desafios e dificuldades na implementação do CAFG,
- Subcorpus* composto pelas classes 2, 3, 4 e 5: Possibilidades com a implementação do CAFG.

Os dois *subcorpora* deste item são referenciados pelo fato da totalidade dos gestores indicarem que, apesar das dificuldades esperadas, a implementação do CAFG é possível e pode trazer melhorias na aprendizagem e no ensino realizado nas unidades da rede privada de ensino. Envolve sentidos e significados que os gestores atribuíram ao CAFG e às possibilidades de sua utilização no cotidiano escolar.

A partir da divisão inicial dos subcorpora, conforme mencionado anteriormente, foram atribuídos os seguintes títulos às classes, definidos com base nas constatações da análise:

- Classe 1: Desafios e dificuldades na implementação do CAFG,
- Classe 2: Viabilidade e planejamento,
- Classe 3: Gestor em sala de aula,
- Classe 4: *Feedback e feedforward*,
- Classe 5: Aprimoramento profissional.

Essas classes são discutidas com detalhes a seguir:

- a) Classe 1: Desafios e dificuldades na implementação do CAFG.

Esta classe possibilita o atendimento ao terceiro objetivo específico proposto, qual seja, examinar os fatores que, na perspectiva dos gestores, favorecem ou dificultam a implementação do CAFG como abordagem de desenvolvimento profissional. A partir de sua análise, observa-se que os gestores identificam um conjunto de obstáculos e preocupações associados aos momentos anterior e posterior à implementação do CAFG. Tais desafios correspondem a aspectos que podem comprometer o êxito do CAFG caso não sejam considerados de forma adequada no processo de implementação. De acordo com as respostas dos participantes, destacam-se três desafios principais: a resistência dos profissionais, a sobrecarga de atividades e as limitações relacionadas à preparação para a adoção do CAFG.

1) Resistência dos profissionais

A resistência dos profissionais à adoção de práticas avaliativas de caráter mais formativo pode estar associada à predominância de uma cultura avaliativa fortemente orientada pela lógica somativa nas instituições. Nesse sentido, processos de mudança tendem a gerar sentimentos de insegurança e desconfiança, especialmente entre professores e gestores com maior tempo de experiência, para os quais tais práticas podem representar uma ruptura com referenciais consolidados. O gestor 4, por exemplo, aponta que “implantar algo novo pode gerar resistência por parte de alguns

professores”. Outro gestor, 15, afirmou que “alguns professores podem não se sentir à vontade com as propostas” e terem “medo da mudança”. Essa resistência, provavelmente oriunda do processo avaliativo focado em provas e notas, é um desafio central que requer sensibilização e diálogo para mostrar o valor do CAFG.

No contexto da rede privada objeto desta pesquisa, o Exame Nacional do Ensino Médio não pode ser desconsiderado como componente relevante das dinâmicas de gestão e das práticas pedagógicas. Trata-se de um exame externo de grande visibilidade social, cujos resultados obtidos pelos estudantes costumam repercutir na credibilidade institucional, na percepção das famílias acerca da qualidade do ensino e nas expectativas depositadas sobre gestores e professores. Tal significado contribui para ampliar a pressão por desempenho e tende a fortalecer, no cotidiano escolar, a valorização de dispositivos avaliativos de natureza somativa, especialmente aqueles voltados à verificação, classificação e comparação de resultados.

Além disso, tal receio evidencia a necessidade de investir em processos formativos que auxiliem os docentes a compreenderem a lógica da avaliação para a aprendizagem, reduzindo inseguranças e fortalecendo a percepção de que novas práticas avaliativas podem ampliar a qualidade das intervenções pedagógicas. Nesse sentido, o apoio da gestão torna-se essencial para construir um ambiente de confiança, que favoreça a experimentação, a colaboração e a gradual adoção do modelo (Garcia *et al.*, 2024).

2) Sobrecarga de atividades

A sobrecarga de tarefas e funções e a falta de tempo surgem como outro desafio devido à necessidade de conciliar o trabalho no CAFG com as inúmeras demandas e restrições de tempo do cotidiano escolar. A resposta dada pelo gestor 2 exemplifica esse desafio: “Com a sobrecarga de tarefas, o gestor pode ter dificuldade em conciliar o ciclo com as demandas e atividades do seu dia a dia”.

Também surge, nas respostas, a falta de tempo do docente em participar de formações ou encontros relacionados ao ciclo, como aponta o gestor 15 ao dizer que é difícil encontrar um horário para reunir todos os docentes para participar de formações e de manter as propostas. Em suma, a gestão do tempo e estratégias para minimizar a sobrecarga de trabalho surgem como condições necessárias para que o CAFG seja de fato implementado. De fato, a questão do tempo já foi indicada como

um fator que dificulta a avaliação formativa, mas não impede sua implantação (Garcia *et al.*, 2024).

Os mesmos autores supracitados indicaram que para os professores o trabalho com a avaliação formativa, o CAF, não se constitui algo a mais. Assim, o “uso desta abordagem não é uma sobrecarga a mais para o professor, ela é e deve estar inserida no processo de ensino e de aprendizagem no cotidiano escolar.” (p. 112).

A ideia de tempo ou de sobrecarga de atividades como desafios aponta a pouca compreensão sobre a avaliação formativa. (Garcia *et al.*, 2024, p. 112).

3) Preparação profissional

Outra dificuldade apontada é que nem todos se sentem preparados ou motivados para implementar o CAFG. O gestor 9 indica que “nem todos os gestores estão preparados para aplicar uma avaliação desse tipo”, sinalizando que há disparidades de formação dentro da equipe gestora. De fato, a formação de professores e de gestores é fundamental para o “sucesso” do Ciclo (Moss, 2009; Moss; Brookhart, 2015; Garcia *et al.*, 2024) ou do uso da avaliação formativa na sala de aula.

Do lado dos professores, aponta-se a necessidade de esclarecê-los sobre a proposta para evitar percepções equivocadas como por exemplo, que o ciclo seria uma forma de avaliá-los ou de tornar mais fácil a vida do estudante. O gestor 21 sugeriu “conhecer um pouco mais sobre o assunto, motivar os professores sobre a importância de observar e diversificar as formas de avaliação”, evidenciando que falta ainda compreensão e adesão plena dos docentes ao CAF. Assim, a ausência de capacitação adequada e um baixo engajamento inicial podem dificultar a implementação do CAFG, exigindo investimento em comunicação, formação e motivação contínua da equipe.

Finalizando esta classe, as respostas dos gestores apontam as dificuldades de realizar o ciclo em uma rede com várias unidades e equipes numerosas. Um obstáculo de ordem organizacional. O gestor 14 aponta como dificuldade a possível “resistência de professores, sobrecarga de registros, falta de recursos”. Já o gestor 2 cita que pode haver dificuldades como falta de recursos e resistência a mudanças. O gestor 3 disse que “mudar a cultura de como as avaliações são elaboradas e aplicadas é um processo lento”. Esses enunciados evidenciam que o CAFG também é representado como ameaça à rotina já saturada, o que traduz uma dimensão afetiva das representações, marcada por preocupação, cansaço e cautela diante de mudanças.

Conclui-se que questões institucionais (apoio da mantenedora, recursos financeiros, política da rede) podem facilitar, dificultar ou até mesmo inviabilizar a implementação do CAFG.

As respostas agrupadas na Classe 1 revelam que o CAFG é inicialmente representado como algo complexo, trabalhoso e inquietante à rotina. Essa representação cumpre a função justificadora da TRS ao ancorar o novo conceito em uma lógica burocrática, os gestores reconhecem a possível lentidão na implementação e protegem identidades profissionais consolidadas de gestores e professores.

Do ponto de vista da avaliação, essa resistência expressa possivelmente uma visão somativa: o ciclo é associado a provas e notas, reforçando a ideia de que avaliar é julgar e classificar.

b) Classe 2: Viabilidade de implementação do CAFG.

Todos os gestores afirmaram que a implementação do CAFG como estratégia de formação docente é viável, mas sinalizaram seus desafios e dificuldades, como já descrito. O segundo objetivo específico: Analisar a viabilidade, elementos materiais e formativos, para a implantação do CAFG para um grupo de gestores escolares de uma rede privada, pode ser vislumbrado com esses resultados obtidos.

Para muitos respondentes, a viabilidade do CAFG depende de planejamento, com momentos previstos em calendário anual e adequados às demandas do cotidiano. Conforme afirmou o gestor 6, “deve ser incluída no planejamento anual com horários e processos pré-estabelecidos”. O gestor 8, alerta para a necessidade de tempo hábil para a implantação ao responder que “desde que [...] haja [...] tempo hábil para a implantação” do ciclo, o que significa que o planejamento pode garantir a continuidade do processo formativo sem aumentar a carga de trabalho além das atividades do cotidiano escolar. O gestor 1 afirma que “precisamos implantar nossas reuniões de uma maneira que façam parte do planejamento, a dificuldade em nossa instituição seria o pagamento eventual desses encontros.”

O gestor 10 aponta que é possível a implantação “havendo planejamento adequado e recursos como materiais necessários para o desenvolvimento da proposta”. Já o gestor 19 diz que é possível a implantação com “materiais claros e recursos necessários para o desenvolvimento da proposta” A necessidade do apoio da direção foi apontada pelo gestor 20 “a validação e o apoio da direção pedagógica [...] bem como a liberação de verbas quando necessário” para o CAFG. Sugere-se,

com isso, que o engajamento institucional e a provisão de recursos são necessários para que o CAFG ocorra.

Outro aspecto presente nas respostas dos gestores é a necessidade de formação continuada para gestores e professores engajarem e implementarem de maneira adequada o CAFG, como já sinalizado em nossas análises. O gestor 1 responde de forma breve e direta: “Sim, necessária preparação da equipe”. A viabilidade do CAFG parece estar vinculada ao desenvolvimento profissional para que os conceitos sejam compreendidos e colocados em prática.

A segunda classe desloca-se da resistência para a busca de condições de implementação. O CAFG é objetivado através de planejamento e organização, revelando a função orientadora das representações: os gestores procuram inscrever o objeto em seu universo por meio de um modelo técnico e gerencial. Essa objetivação aproxima o CAFG de práticas já conhecidas de gestão escolar, buscando orientar decisões gerenciais. Entretanto, ao reduzir o ciclo a um instrumento gerencial, corre-se o risco de desconsiderar seu potencial formativo.

As classes 3, 4 e 5 explicitadas a seguir, representam as respostas ao objetivo específico 1: Identificar os sentidos e significados atribuídos pelos gestores escolares ao Ciclo de Avaliação Formativa para Gestores como estratégia de desenvolvimento profissional docente. Através delas é possível notar que os gestores identificaram no CAFG uma estratégia viável para ser colocada em prática com todas as características da rede privada.

c) Classe 3: Importância do gestor em sala de aula

O CAFG é apontado como um meio/mecanismo de apoiar/formar os professores no processo de melhoria da aprendizagem dos estudantes. Para tanto, o gestor necessita de apropriação dos conceitos relacionados com avaliação formativa e acompanhar de maneira mais próxima o trabalho desenvolvido pelo professor em sala de aula, colaborando para práticas pedagógicas que impulsionem a aprendizagem dos estudantes. Como afirma o gestor 7, “organizar as etapas para acompanhar a avaliação formativa de modo que aconteça de maneira efetiva nas salas de aula, acompanhando e orientando os professores e garantindo que eles ajudem os alunos a aprenderem”. Isto significa que o CAFG é visto como uma oportunidade de atuação professor/gestor, aprimorando estratégias de ensino que promovam a aprendizagem dos alunos de maneira contínua e colaborativa.

Nesta classe, o gestor é posicionado como mediador pedagógico. O ciclo é representado como oportunidade de aproximação entre gestores e professores, valorizando a função líder formador para além da função de supervisor. Na TRS, isso corresponde à função identitária (Abriç, 2000): a representação social redefine o papel do gestor e reforça o sentimento de pertencimento a uma comunidade de aprendizagem. Do ponto de vista da avaliação, trata-se de incorporar a lógica da avaliação formativa, que privilegia o acompanhamento contínuo, o diálogo e a construção conjunta dos critérios de qualidade (Black; Wiliam, 1998, 2006, 2009; Garcia, et al., 2024; Garcia *et al.*, 2025). O gestor que visita salas e oferece devolutivas construtivas entende que “toda avaliação que ajuda o aluno a aprender é formativa”.

d) Classe 4: *Feedback e feedforward* na relação professor/gestor

Etapa importante do CAFG, o *feedback* e *feedforward* também foram destacadas pelos gestores como uma das principais forças trazidas pelo ciclo. É através dele que *feedbacks* construtivos, sem julgamentos e respeitosos aos professores são dados, com indicação de ações *feedforward* para a melhoria e incentivo à reflexão sobre a prática docente com vistas à aprendizagem dos alunos.

Como apontado pelo gestor 11, “[o processo] fortalece a prática pedagógica ao promover *feedbacks* construtivos e momentos de reflexão coletiva, favorecendo ajustes no ensino”. O gestor 10 disse que “o gestor precisa estipular metas, fazer observação da situação ou atividade, dar um *feedback* descritivo do que foi observado e sugerir ajustes”, apontando a importância do momento de devolutiva.

A quarta classe enfatiza as práticas de *feedback* e *feedforward*, núcleo cognitivo da avaliação formativa. Estudos de Bollela et al. (2014) demonstram que o *feedback* efetivo é a estratégia educativa com maior evidência de eficácia na formação de profissionais e que gestores devem ser capacitados para fornecê-lo de modo frequente e qualificado (Garcia, et al., 2024; Garcia *et al.*, 2025).

e) Classe 5: Aprimoramento profissional do professor e do gestor.

Os gestores apontaram que o processo contínuo de avaliação formativa é um caminho para o aprimoramento profissional do gestor e do professor. É assim percebido por exigir de ambos uma reflexão sobre sua própria atuação. Nessa perspectiva, o CAFG possibilita a identificação de fragilidades e pontos fortes na gestão de equipe e da sala de aula. O gestor 4 define o ciclo como “um processo contínuo e sistemático de acompanhamento, *feedback* e desenvolvimento, que visa melhorar o desempenho dos gestores dentro de uma organização”, representando

que o CAFG articula controle e desenvolvimento, revelando uma representação com elementos pedagógicos e gerenciais e evidenciando a autoavaliação como um instrumento de aperfeiçoamento contínuo de professores e gestores.

A última classe evidencia uma visão do CAFG como um mecanismo de autodesenvolvimento. Os gestores descrevem o ciclo como oportunidade de aprendizagem colaborativa e de formação continuada, alinhando-se à função transformadora das representações sociais. Essa perspectiva aproxima-se da concepção de Perrenoud (1999), segundo a qual a avaliação formativa exige observação e intervenção amplas, contemplando aspectos cognitivos, afetivos e contextuais das situações didáticas. Ao reconhecer o ciclo como espaço de aprendizagem, os gestores podem construir uma representação social, que legitima a avaliação formativa como eixo do seu desenvolvimento profissional.

Os resultados das classes mostram como as representações cumprem funções específicas, conforme Abric (2000), ajudando os gestores a processar o CAFG:

- Função de saber: Permite compreender o CAFG como processo contínuo de feedback (classe 4), ancorando um conceito novo via termos familiares como planejamento e rubricas.

- Função identitária: Reforça o gestor como líder formativo (classe 3), redefinindo sua identidade para além do burocrático, promovendo pertencimento a uma comunidade colaborativa.

- Função orientadora: Guia ações concretas, como observações de aula e devolutivas (classe 2), regulando comportamentos para implementar o ciclo apesar de resistências.

- Função justificadora: Explica barreiras como sobrecarga e falta de tempo (classe 1), legitimando a implementação parcial sem negar o potencial formativo do CAFG.

Por fim, a leitura e a análise das classes apresentadas permitem delinear a estrutura da representação social dos gestores sobre o CAFG. Há um núcleo central ancorado na crença da capacidade transformadora da avaliação formativa nas práticas dos docentes e para a aprendizagem dos alunos. Mesmo quando surgem resistências, os gestores reafirmam o CAFG como estratégia desejável de desenvolvimento profissional.

As periferias se organizam em três dimensões: (1) material, (2) contextos culturais e (3) gerencial, permeando os discursos dos gestores educacionais e

funcionando como funis adaptativos. Essas dimensões funcionam como sistema periférico, porque permitem ao grupo acomodar a nova proposta às condições concretas de trabalho, sem negar o núcleo positivo atribuído ao ciclo. O processo revela, assim, uma dicotomia entre tradição e inovação: o CAFG é simultaneamente ancorado em lógicas burocráticas e reconfigurado como prática formativa.

Sintetizando, as análises permitiram identificar dois conjuntos principais de classes temáticas: um voltado aos desafios para implementar o CAFG e outro às possibilidades percebidas pelos gestores. Os desafios mais recorrentes foram resistência dos professores, sobrecarga de trabalho, falta de tempo, necessidade de formação e limitações organizacionais. Apesar dessas dificuldades, os gestores afirmam que o ciclo é viável quando há planejamento, apoio institucional, recursos adequados e formação continuada.

As possibilidades ressaltadas incluem a aproximação entre gestores e professores, o acompanhamento mais efetivo das práticas de sala de aula, o uso qualificado de *feedback* e *feedforward* e o potencial de desenvolvimento profissional para toda a equipe. Em síntese, os gestores reconhecem que o CAFG exige mudanças e adaptações, mas entendem que sua implementação pode melhorar a prática pedagógica e contribuir para a aprendizagem dos estudantes.

5 PRODUTO

O produto educacional resultante desta pesquisa é um Manual para implementação do Ciclo de Avaliação Formativa para Gestores: Orientações para o Desenvolvimento profissional docente”.

5.1 Justificativa e objetivos

De acordo com as exigências do mestrado profissional, o manual busca transformar os resultados da pesquisa em ferramenta prática e acessível a gestores escolares que desejarem implementar o CAFG em seus contextos institucionais.

Objetivo geral:

Apoiar os gestores na compreensão e aplicação do ciclo em suas práticas formativas e cotidianas

Objetivos específicos:

- Oferecer diretrizes teóricas e operacionais para a condução de processos avaliativos que favoreçam o desenvolvimento profissional docente.
- Permitir a utilização do conteúdo como referência tanto em momentos de planejamento quanto em ações formativas junto às equipes docentes.

5.2 Estrutura do manual

O manual estará dividido em cinco módulos.

Módulo I: Fundamentação teórica:

- Conceitos de avaliação: diagnóstica, somativa e formativa
- Ciclo de avaliação formativa para professores: foco na sala de aula
- Ciclo de avaliação formativa para gestores: estrutura e etapas
- Conceitos de Representações: ancoragem e objetivação,
- Representações sociais e avaliação

Módulo II: O gestor como líder pedagógico

- Competências de liderança instrucional
- Reconfiguração de identidade: de supervisor a mediador pedagógico
- Práticas de escuta ativa e diálogos formativos
- Construção de confiança e cultura colaborativa

Módulo III: Operacionalização do CAFG

- Definição de objetivos de aprendizagem profissional
- Estabelecimento de critérios de qualidade para práticas docentes
- Observação formativa em sala de aula
- Formulação de perguntas que estimulam o pensamento crítico

Módulo IV: *Feedback* e *feedforward* formativo

- Características do *feedback* de qualidade
- Estruturação de devolutivas construtivas
- *Feedforward* como orientação para próximas ações
- Gestão emocional e comunicação não-violenta no *feedback*

Módulo V: Superando resistências e consolidando práticas

- Transformação de representações sociais sobre avaliação
- Estratégias para lidar com resistências docentes e pressões por resultados
- Indicadores de desenvolvimento do CAFG
- Ciclos de aprendizagem institucional sustentada

Recursos inclusos

O manual incluirá casos simulados baseados em situações reais vivenciadas durante a pesquisa para aproximação do cotidiano do gestor a momentos práticos e reais, com utilização de recursos gráficos que facilitarão a compreensão e aplicação, instrumentos práticos (guias de observação, modelos de devolutivas, rubricas de análise) e glossário de termos essenciais para esclarecimento dos conceitos chave.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa investigou as representações sociais de um grupo de gestores de uma rede privada de ensino do grande ABC paulista sobre o Ciclo de Avaliação Formativa para Gestores e revelou algumas expectativas positivas ao lado de desafios práticos e culturais. Trata-se de um estudo realizado em uma das regiões mais ricas do Brasil: no Grande ABC Paulista.

A pesquisa buscou ampliar os estudos que nosso grupo de pesquisa vem desenvolvendo sobre o Ciclo de Avaliação Formativa para Gestores, compreendendo-o como um dispositivo teórico-metodológico voltado ao fortalecimento do acompanhamento pedagógico, à qualificação das práticas avaliativas na gestão escolar e à promoção de processos formativos contínuos junto às equipes docentes.

De fato, a ideia central é que o ciclo possa ser utilizado como um mecanismo para o desenvolvimento profissional de professores e gestores, favorecendo processos formativos contínuos e reflexivos no contexto da gestão escolar.

Os resultados indicam que os gestores reconhecem o potencial do ciclo para qualificar o acompanhamento pedagógico, fortalecer a aprendizagem docente e favorecer intervenções mais intencionais nas salas de aula, com vistas à melhoria da aprendizagem dos estudantes. Além disso, o ciclo é compreendido como um dispositivo capaz de promover maior coerência entre planejamento, acompanhamento e avaliação, contribuindo para decisões pedagógicas mais fundamentadas. Os participantes também destacam seu papel na indução de práticas reflexivas e colaborativas entre professores, ampliando a corresponsabilização pelos processos de ensino e aprendizagem.

Eles compreendem o CAFG como uma estratégia capaz de orientar práticas avaliativas mais formativas, promover reflexões sistemáticas sobre o ensino e melhorar a qualidade das interações pedagógicas.

Os discursos evidenciam que o ciclo amplia a capacidade dos gestores de observar, analisar e retroalimentar o trabalho docente, contribuindo para a construção de um ambiente escolar mais colaborativo e centrado na aprendizagem dos estudantes. A presença mais efetiva do gestor nas salas de aula passa a ser vista como elemento fundamental para apoiar o professor, identificar necessidades formativas e ajustar práticas didáticas de modo contínuo.

Além disso, o processo de *feedback* e *feedforward* é valorizado como um mecanismo que fortalece o diálogo profissional e incentiva a tomada de decisões pedagógicas mais fundamentadas. Os gestores também indicam que o CAFG favorece o alinhamento entre planejamento, execução e monitoramento das ações educativas, reforçando uma cultura de acompanhamento pedagógico sistemático. Essa percepção sugere que o ciclo é compreendido como um mecanismo de desenvolvimento profissional permanente, capaz de influenciar positivamente tanto o trabalho docente quanto os resultados de aprendizagem.

Essa aproximação favorece a construção de um ambiente escolar mais dialógico, no qual o acompanhamento pedagógico se torna parte da rotina, contribuindo para o fortalecimento das relações profissionais e para a melhoria contínua das práticas de sala de aula. Além disso, os gestores reconhecem que esse movimento colaborativo potencializa a reflexão conjunta sobre a prática docente e do próprio gestor, promovendo aprendizagens mútuas e ampliando o sentido formativo das interações entre professor e gestor.

Ao mesmo tempo, apontam obstáculos significativos, como a resistência dos professores às mudanças, a sobrecarga de trabalho dos gestores e as limitações de tempo para formação e encontros estruturados. Esses desafios revelam que a adoção do ciclo exige transformações culturais e organizacionais que nem sempre encontram terreno favorável nas rotinas escolares. A resistência docente, por exemplo, está frequentemente associada a práticas avaliativas de caráter mais somativo, fortemente enraizadas e percebidas como mais seguras ou familiares. Já a sobrecarga de trabalho dificulta a participação efetiva em processos formativos contínuos, especialmente quando não há garantia de tempo institucionalizado para estudos e reuniões.

As limitações de agenda, por sua vez, comprometem a regularidade das ações previstas pelo CAFG, tornando mais lento o processo de consolidação da avaliação formativa como prática cotidiana. Esses fatores indicam que a implementação do ciclo depende de condições estruturais e de um comprometimento coletivo que vá além da adesão individual dos gestores, incluindo mantenedores e professores.

Também emergem preocupações relacionadas à necessidade de apoio institucional e de recursos adequados para garantir a continuidade do processo. Os gestores destacam que a implementação efetiva do ciclo depende de compromissos explícitos da direção pedagógica e administrativa, bem como da disponibilidade de

materiais, formações e condições de trabalho que sustentem o desenvolvimento das etapas do CAFG.

Em síntese, as representações sociais revelam um movimento simultâneo de adesão e cautela, caracterizando o CAFG como uma estratégia promissora, porém dependente de condições organizacionais, formativas e culturais. Os gestores demonstram reconhecer o valor pedagógico do ciclo e seu potencial de transformação das práticas docentes, mas também enfatizam que sua efetividade requer tempo institucionalizado, apoio da direção, recursos adequados e investimento contínuo em formação. A implementação do CAFG, portanto, não se limita à adoção de um procedimento técnico, mas implica mudanças mais amplas na cultura escolar, especialmente no modo como a avaliação é concebida, realizada e utilizada para orientar o trabalho pedagógico. Essa constatação evidencia que o sucesso do ciclo depende tanto do engajamento dos profissionais quanto da existência de estruturas que legitimem e sustentem sua prática ao longo do tempo.

Cabe destacar que a pesquisa apresenta algumas limitações, entre elas o fato de ter sido conduzida exclusivamente com gestores de uma rede privada, o que restringe um entendimento mais amplo e possibilidades para outros contextos educacionais. Soma-se a isso a ausência de observação longitudinal da implementação do ciclo no cotidiano de gestores, professores e estudantes, elemento que poderia oferecer uma compreensão mais aprofundada dos processos e dinâmicas envolvidos.

Outro ponto a considerar foi o duplo papel do pesquisador, ainda que seus possíveis efeitos tenham sido minimizados por meio de protocolos reflexivos e procedimentos de transparência metodológica. Apesar dessas limitações, os achados oferecem contribuições significativas, ampliam a compreensão sobre a implementação do CAFG e indicam caminhos promissores para investigações futuras em redes públicas, estudos comparativos, análises longitudinais e pesquisas com professores em diferentes regiões do país.

Espera-se que esta pesquisa contribua para o avanço das discussões sobre avaliação formativa na gestão escolar, oferecendo subsídios teóricos e empíricos que apoiem tanto a tomada de decisão quanto a elaboração de políticas e práticas de formação continuada. Ao evidenciar percepções, desafios e possibilidades associados ao CAFG, o estudo pode orientar gestores, formadores e pesquisadores na criação de ambientes pedagógicos mais colaborativos, centrados na aprendizagem

e no desenvolvimento profissional. Além disso, espera-se que os resultados incentivem novas investigações em diferentes redes e contextos educativos, ampliando o entendimento sobre como ciclos formativos podem transformar as práticas avaliativas e fortalecer a cultura de acompanhamento pedagógico nas escolas.

REFERÊNCIAS

- ABRIC, J. C. **A abordagem estrutural das representações sociais**. In: JODELET, Denise (org.). *As representações sociais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.
- ALAVARSE, O. M. A avaliação escolar: características e tensões. **Cadernos de Educação: Políticas Educacionais em Debate**, Brasília, v. 18, n. 26, p. 41-56, jan./jun. 2014.
- Alavarse, Ocimar Munhoz; Siqueira, Valéria Aparecida de Souza; Almeida, Janaina Rodrigues; Santos, Ailton Carlos; Barros, Diego Navarro. Formação docente em avaliação educacional: problematizações, características e perspectivas. In: **Anais do XXII Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino (ENDIPE)**. João Pessoa: Realize Eventos Científicos, 2024.
- ALVES, I. P.; FARIA, I.; PEREIRA, J. L. Avaliação formativa e autorregulação da aprendizagem no ensino superior. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, SP, v. 9, n. 00, p. e023035, 2022. DOI: 10.20396/riesup.v9i00.8668636. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8668636>. Acesso em: 15 set. 2024.
- ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Pesquisa colaborativa: uma forma de reconstrução do conhecimento e da ação docente**. In: FRANCO, Maria Amélia Santoro; ANDRÉ, Marli E. D. A. (Org.). *Pesquisa colaborativa: alternativas investigativas na educação*. Campinas: Papirus, 2017. p. 91-113.
- ARRUDA, A. M. Representações sociais da ciência e do conhecimento científico: contribuições para o ensino. **Ciência & Educação**, v. 8, n. 2, p. 131-144, 2002.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo** Lisboa: Edições 70, 1977
- BELL, B. **Formative Assessment and Student Motivation**. Education Canada, 2007.
- BIGGS, J. B. Assessment and classroom learning: a role for summative assessment? **Assessment in Education: Principles, Policy & Practice**, v. 5, n. 1, p. 103–110, 1998. Disponível em: <https://people.bath.ac.uk/edspd/Weblinks/PGCES%20ULL%20articles/Learning%20and%20Assessment/Biggs%201998%20AiE.pdf> Acesso em 10 fev. 2025.
- BLACK, P.; WILIAM, D. **Assessment and Classroom Learning. Assessment in Education: Principles, Policy & Practice**, 1998.
- BLACK, P.; WILIAM, D. **Assessment for learning: putting it into practice**. Maidenhead: Open University Press, 2006.
- BLACK, P.; WILIAM, D. Developing the theory of formative assessment. **Educational Assessment, Evaluation and Accountability**, 2009.

BOCK, A. M. B. **Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia**. 13. ed. São Paulo: Saraiva, 2004.

BOLLELA, Valdes Roberto; SENGER, Maria Helena; TOURINHO, Francis Solange Vieira; AMARAL, Eliana. Aprendizagem baseada em equipes: da teoria à prática. **Medicina (Ribeirão Preto)**, Ribeirão Preto, Brasil, v. 47, n. 3, p. 293–300, 2014. DOI: [10.11606/issn.2176-7262.v47i3p293-300](https://doi.org/10.11606/issn.2176-7262.v47i3p293-300). Disponível em: <https://revistas.usp.br/rmrp/article/view/86618>. Acesso em: 13 out. 2025.

BRANDALISE, M. Â. T., BORGES, R. M., OLIVEIRA, M. E. N., & SILVA, N. F. da. (2022). Políticas de Avaliação e Regulação da Educação Superior para as IES estaduais: interfaces entre os Conselhos Estaduais de Educação e o SINAES. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, 38(1), e122763, 1-20.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm . Acesso em: 01 fev. 2025.

BROOKHART, S. M. Successful students' formative and summative uses of assessment information. **Assessment in Education: Principles, Policy & Practice**, 2001.

BROOKHART, S. M. **How to Give Effective Feedback to Your Students**. Alexandria, VA: ASCD, 2008.

BROOKHART, Susan M.; MOSS, Connie M. Leading by learning. **Phi Delta Kappan**, Bloomington, v. 94, n. 8, p. 13–17, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/003172171309400804>. Acesso em: 5 jan. 2025.

CABRAL, A. **Currículo e representações sociais**. São Paulo: Cortez, 2007.

Camargo, B. V., & Justo, A. M. (2013). IRAMUTEQ: Um software gratuito para análise de dados textuais. **Temas em Psicologia**, 21(2), 513-518.

CASALI, A. **Avaliação da aprendizagem: teoria, prática e crítica**. Curitiba: Appris, 2007.

Camargo BV, Justo AM. **Tutorial para uso do software de análise textual IRAMUTEQ**. Universidade Federal de Santa Catarina [Internet]. 2013 [citado 2015 out 15]. Disponível em: <http://www.iramuteq.org/documentation/fichiers/tutoriel-en-portugais>

CASSIANI, S. H. D. B.; CALIRI, M. H. L.; PELÁ, N. T. R.. A teoria fundamentada nos dados como abordagem da pesquisa interpretativa. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, v. 4, n. 3, p. 75–88, dez. 1996.

CHAPPUIS, J. **Assessment in Support of Learning**. In: **Seven Strategies of Assessment for Learning**. Pearson Education, 2014.

CHRISTOV, L. H. D. S. **Educação continuada: função essencial do Coordenador Pedagógico**. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

CRESWELL JW, CLARK VLP. **Pesquisa de métodos mistos**. São Paulo: Penso, 2013

CUNHA, R. C. O. B.; PRADO, G.V.T. Formação centrada na escola, desenvolvimento pessoal e profissional de professores. **Revista de Educação PUC** – Campinas, n. 28, p. 103-113, 2010.

DEMO, Pedro. **Avaliação formativa: uma prática em construção**. Campinas: Autores Associados, 2008.

EARL, Lorna; KATZ, Steven. **Rethinking classroom assessment with purpose in mind**. Winnipeg: Western and Northern Canadian Protocol for Collaboration in Education, 2006.

FERNANDES, D. A avaliação formativa da aprendizagem numa abordagem de investigação. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, v. 42, n. 2, p. 35-54, 2008.

FLICK, U. Introdução à pesquisa qualitativa. Porto Alegre: Artmed. aprendizagem no cotidiano escolar. **Revista Educação**, v. 34, n. 2, p. 29-44, 2009.

FULLAN, M. **The Principal: Three keys to maximizing impact**. San Francisco: Jossey-Bass, 2014.

GARCIA, P. S.; MIRANDA, N. A. de. A gestão escolar e a formação docente: um estudo em escolas de um município paulista. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 12, n. 4, p. 2210–2230, 2017.

GARCIA, P. S. **Ciclo de avaliação formativa para gestores: uma proposta exploratória**. Texto base 03 - utilizado nas aulas avaliação educacional no curso de doutorado. Pós-graduação, Universidade Municipal de São Caetano do Sul, 2023.

GARCIA, Paulo. **Avaliação formativa para a aprendizagem: um estudo exploratório**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024.

GARCIA, P. S.; THOMAZINI, H. P.; SOBRAL, R. BRITO, C. A. F. AVALIAÇÃO FORMATIVA: Um Estudo Sobre a Compreensão Docente e seus Desafios na Prática Pedagógica. **Educação e Cultura Contemporânea**, v. 22, p. 1-24, 2025.

GARRETT, J.M. AND CAMPER, J.M. **Formative Assessment as an Effective Leadership Learning Tool**. New Directions for Student Leadership, 2015, p. 97-106.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GIPPS, C. **Beyond testing: towards a theory of educational assessment**. London: Falmer Press, 1994.

- GIPPS, C.; STOBART, G. **Alternative assessment in education: Principles, policy, and practice**. London: Routledge, 2003.
- GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995.
- GONÇALVES, H. M.; MALTA, M. A avaliação da aprendizagem e o processo de ensino na educação básica: um estudo do estado da arte. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 27, n. 00, p. e023054, 2023.
- HADJI, Charles. **Avaliação desmistificada**. Porto Alegre. ARTMED Editora, 2001.
- HARLEN, W. **The role of assessment in learning**. London: Routledge, 2006.
- HAYDT, R. C. **Avaliação escolar: Técnicas e aspectos pedagógicos**. São Paulo: Ática, 2000.
- Hopfenbeck, T., Zhang, Z., Sun, S., Robertson, P., & McGrane, J. (2023). Challenges and opportunities for classroom-based formative assessment and AI: a perspective article. **Frontiers in Education**, 8. <https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1270700>
- HOFFMANN, Jussara. **Avaliação: mito & desafio: uma perspectiva construtivista**. 44. ed. Porto Alegre, RS: Mediação, 2014.
- JODELET, Denise. **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.
- LÖSCH, S.; RAMBO, C. A.; FERREIRA, J. L. A pesquisa exploratória na abordagem qualitativa em educação. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 18, n. 00, p. e023141, 2023. DOI: 10.21723/riaee.v18i00.17958. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/17958>. Acesso em: 4 nov. 2025.
- LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudo e proposições**. 22. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2013. E-book. p.15. ISBN 9788524921063. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9788524921063/>. Acesso em: 08 mai. 2025.
- LUCKESI, Carlos. **Avaliação em educação: questões epistemológicas e práticas**. São Paulo: Cortez, 2022. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9786555552522/>. Acesso em: 15 set. 2024.
- MOSCOVICI, S. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.
- MOSS, C. M.; BROOKHART, S. M. **Advancing formative assessment in every classroom: a guide for instructional leaders**. Alexandria: ASCD, 2009.

MOSS, C. M.; BROOKHART, S. M. **Formative Classroom Walkthroughs: How Principals and Teachers Collaborate to Raise Student Achievement**. Alexandria, VA: ASCD, 2015.

MUJIKA, L.; ETXEBERRIA, S. **A avaliação como prática educativa: desafios e oportunidades**. Bilbao: University of the Basque Country Press, 2009.

Olmos-Vega, F.M.; Varpio, L.; Stalmeijer, R.E. (2023). A practical guide to reflexivity in qualitative research: AMEE Guide No. 149. **Medical Teacher**, 45(3), 227–239.

PACHECO, J. A.; MOURAZ, A. Avaliação das aprendizagens e qualidade do ensino. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, v. 42, n. 2, p. 11-34, 2008.

PLACCO, V. M. N. S.; SOUZA, V. L. T. O trabalho do coordenador pedagógico na visão dos professores e diretores: contribuições à compreensão de sua identidade profissional. In: PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. (Orgs.). **O coordenador pedagógico: provocações e possibilidades de atuação**. São Paulo: Loyola, 2012. p.9-20

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

PERRENOUD, P. **Os ciclos de aprendizagem: um caminho para combater o fracasso escolar**. Porto Alegre: Grupo A, 2003. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788536312576/> . Acesso em: 01 set. 2024.

PUIG, E. A.; FROELICH, K. S. **The literacy coach: Guiding in the right direction**. Boston: Pearson Education Inc., 2006.

REIS, S. L. A.; BELLINI, L. M. Representações sociais: teoria, procedimentos metodológicos e educação ambiental. **Teoria e Prática da Educação**, v. 12, n. 1, p. 133-144, 25 ago. 2011.

Ratinaud, P. (2009). IRAMUTEQ: Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires [Computer software]. Retrieved from <http://www.iramuteq.org>

RUSSELL, Michael K.; AIRASIAN, Peter W. **Avaliação em sala de aula: conceitos e aplicações**. 7 ed. Porto Alegre, AMGH, 2014. 375 p.

SADLER, R. Formative assessment and the design of instructional systems. **Instructional Science**, v. 18, p. 119-144, 1989.

SADLER, D. R. Specifying and promulgating achievement standards. **Oxford Review of Education**, 1998.

SANT'ANNA, I. M. de. Hoje, de que falamos quando falamos de avaliação formativa. **Revista Brasileira de Avaliação Educacional**, v. 22, n. 51, p. 1-20, jan./mar. 2021.

SANTOS, K. P.; GUIMARÃES, J. **Avaliação da aprendizagem**. Porto Alegre: Grupo A, 2017. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788595022058/> . Acesso em: 15 set. 2024.

SANTOS, M. V. C.; MARTINS, J. S. *O diário de bordo como recurso de pesquisa e formação pedagógica no PIBID*. Revista Multifaces, Montes Claros, v. 7, n. 1, p. 17-22, mar. 2025. Dossiê Temático PIBID & Residência Pedagógica. DOI: <https://doi.org/10.29327/2169333.7.1-3>

SILVA, M. C. Representações sociais e práticas escolares: desafios e possibilidades. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 93, p. 1123-1138, 2005.

SILVA, F. C. *et al.* Proposta para implementar avaliação formativa no ensino médio. **Ciência & Educação (Bauru)**, v. 26, p. e20026, 2020.

SILVEIRA, D. C.; CÓRDOVA, R. Práticas e sentidos da avaliação da aprendizagem no cotidiano escolar. **Revista Educação**, v. 34, n. 2, p. 29-44, 2009.

SIQUEIRA, V. A. DE S.; 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.

Souza, M. A. R., Wall, M. L., Thuler, A. C. M. C., Lowen, I. M. V., & Peres, A. M. (2018). The use of IRAMUTEQ software for data analysis in qualitative research. O uso do software IRAMUTEQ na análise de dados em pesquisas qualitativas. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, 52, e03353. <https://doi.org/10.1590/S1980-220X2017015003353>

STAKE, R. E. **Pesquisa qualitativa: estudando como as coisas funcionam**. Porto Alegre: Penso, 2011. E-book. ISBN 9788563899330. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9788563899330/>. Acesso em: 25 out. 2025.

STIGGINS, R. J.; CONKLIN, N. F. **Assessment in the classroom**. New York: Teachers College Press, 1992.

STIGGINS, R. **Student-involved assessment for learning**. Upper Saddle River: Pearson/Merrill Prentice Hall, 2005.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2022. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/978655553055/> . Acesso em: 15 set. 2024.

USSELL, M.; AIRASIAN, P. **Classroom assessment: concepts and applications**. 7. ed. New York: McGraw-Hill, 2014.

VALE, Sílvia. **Representações sociais de pais, alunos e gestores acerca do professor: influência na prática docente**. Orientadora: Profa. Dra. Regina Heloisa

Maciel. 2017. 195 f. Tese. Doutorado em Psicologia. Universidade de Fortaleza, Fortaleza, 2017.

XAVIER, H. F.; BORTOLANZA, M.; PASQUALLI, R. Diários de bordo na educação básica: achados de uma revisão de literatura. **REVISTA INTERSABERES**, [S. l.], v. 20, p. e25tl404, 2025. DOI: 10.22169/revint.v20.e25tl404. Disponível em: <https://www.revistasuninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/view/2797>. Acesso em: 5 nov. 2025.

Wiesner, C. (2022) Doing qualitative and interpretative research: reflecting principles and principled challenges, **Political Research Exchange**,4:1.

APÊNDICE A – Questionário Qualitativo

UNIVERSIDADE MUNICIPAL DE SÃO CAETANO DO SUL – USCS

Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado Profissional

Pesquisador: Fábio Aviles Gouveia

Orientador: Prof. Dr. Paulo Sérgio Garcia

QUESTIONÁRIO QUALITATIVO

Instrumento de coleta de dados para investigação das representações sociais de gestores sobre o ciclo de avaliação formativa

Instruções:

Este questionário faz parte da pesquisa de mestrado intitulada “Ciclo de Avaliação Formativa: Representações Sociais de Gestores da Educação Básica”. O objetivo é compreender como os gestores percebem e vivenciam a avaliação formativa em suas unidades escolares. As respostas são confidenciais e serão utilizadas exclusivamente para fins acadêmicos.

Dados de caracterização:

1 - Qual é o seu gênero?

2 - Qual é a sua idade?

3 - Qual é o seu estado civil?

4 - Qual é a sua formação (licenciatura)?

5 - Qual é a sua escolaridade?

Graduação

Pós graduação lato sensu

Mestrado

Doutorado

Pós-doutorado

6 - Em que tipo de instituição você fez o curso superior?

Pública Federal

Pública Municipal

Pública Estadual

Privada

7 - De que forma você realizou o curso superior?

Presencial

Semipresencial

A distância

8 - Há quanto tempo terminou o curso superior?

Até 2 anos

De 2 a 5 anos

De 5 a 10 anos

De 11 a 15 anos

Mais de 15 anos

9 - Há quanto tempo você leciona no Ensino Básico?

- Até 2 anos
- De 2 a 5 anos
- De 5 a 10 anos
- De 11 a 15 anos
- Mais de 15 anos

10 - Qual rede de atuação? (É possível marcar mais de uma opção)

- Municipal
- Estadual
- Privada

Questões abertas:

1. O que você entende por avaliação formativa?
2. O que você entende por Ciclo de Avaliação Formativa para Gestores? Explique.
3. Você acha viável a implantação de uma proposta de Ciclo de Avaliação Formativa para Gestores em termos de materiais e elementos formativos? Se sim, explique?
4. Quais as possibilidades da utilização do ciclo em sua escola para o desenvolvimento profissional dos professores?
5. Quais os possíveis benefícios, desafios e dificuldades para os gestores para implantar o ciclo? Descreva-os separadamente.
6. Relate o que você considera importante em relação ao CAFG?

APÊNDICE B – Termo de consentimento livre e esclarecido

UNIVERSIDADE MUNICIPAL DE SÃO CAETANO DO SUL

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Pesquisa sobre: CICLO DE AVALIAÇÃO FORMATIVA: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE GESTORES ESCOLARES

Pesquisador Responsável: Paulo Sérgio Garcia

Caro (a) gestor (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 compreender e analisar as representações sociais de um grupo de gestores sobre o ciclo de avaliação formativa.

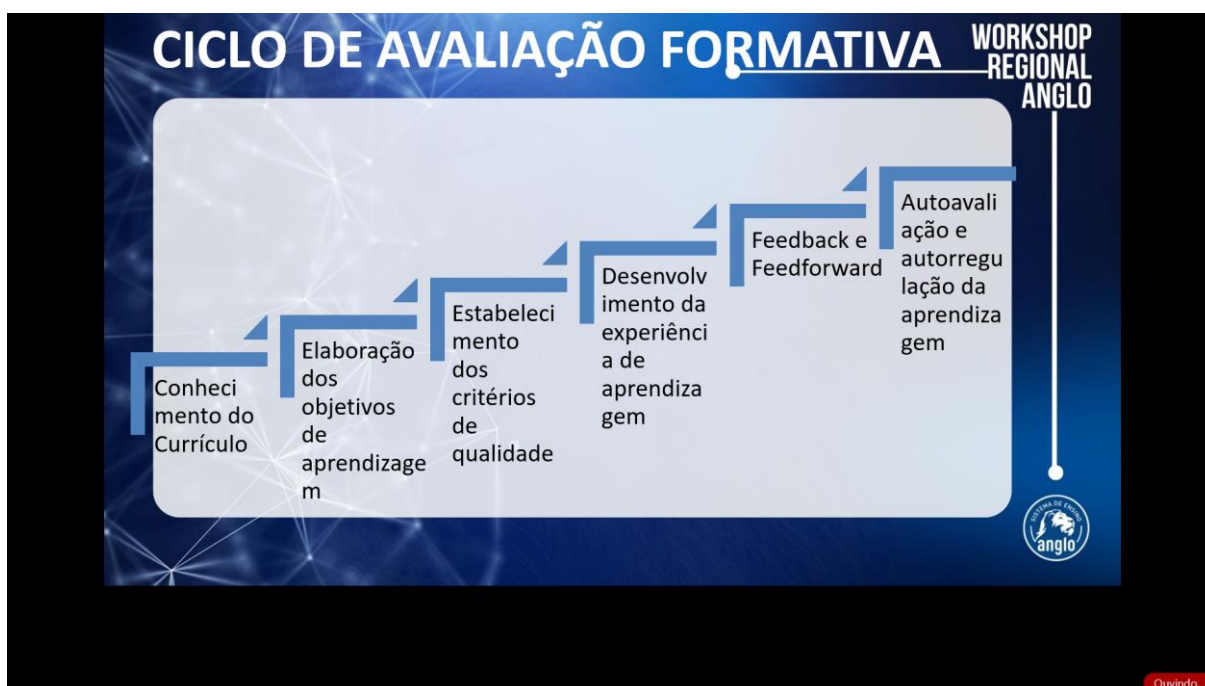
Informamos que sua participação nesta pesquisa está em conformidade com as normas legais e éticas estabelecidas. Os potenciais de riscos são pequenos, consistindo principalmente em possíveis desconfortos e incidentes menores. Neste contexto, o pesquisador se atentará, e, caso surjam, serão tomadas medidas 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 C – Alguns materiais utilizados na formação



OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM WORKSHOP REGIONAL ANGLO

- Consigo compreender o conceito de avaliação formativa;
- Sei aplicar estratégias de avaliação formativa no dia a dia escolar;
- Reconheço práticas que promovam a autorregulação da aprendizagem nos estudantes.


Logo do Workshop Regional Anglo:

Ouvindo...

**WORKSHOP
REGIONAL
ANGLO**

ONDE ESTOU E PARA ONDE VOU?

Critérios/Objetivos de Aprendizagem	Conhecimento Superficial	Conhecimento Intermediário	Conhecimento Avançado
Compreendo o conceito de avaliação formativa			
Sei aplicar estratégias de avaliação formativa no dia a dia escolar			
Reconheço práticas que promovam a autorregulação da aprendizagem nos estudantes			


 **anglo**

Ouvindo...

**WORKSHOP
REGIONAL
ANGLO**

ONDE ESTOU E PARA ONDE VOU?

Critérios/Objetivos de Aprendizagem	Conhecimento Superficial	Conhecimento Intermediário	Conhecimento Avançado
Compreendo o conceito de avaliação formativa	Tenho uma noção básica, mas não me sinto confiante em explicá-lo	Entendo bem, mas ainda tenho dúvidas sobre algumas nuances	Consigo explicar claramente e aplico em minha prática
Sei aplicar estratégias de avaliação formativa no dia a dia escolar	Conheço poucas estratégias e ainda não aplico	Conheço algumas estratégias e as aplico de forma ocasional	Aplico regularmente diversas estratégias e consigo adaptá-las
Reconheço práticas que promovam a autorregulação da aprendizagem nos estudantes	Sei o que é autorregulação, mas não sei como trabalhar isso com os alunos	Já aplico algumas atividades que estimulam a autorregulação, mas com dificuldade	Planejo e aplico consistentemente práticas que desenvolvem a autorregulação


 **anglo**

Ouvindo...

**WORKSHOP
REGIONAL
ANGLO**

ONDE ESTOU E PARA ONDE VOU?

Critérios/Objetivos de Aprendizagem	Conhecimento Superficial	Conhecimento Intermediário	Conhecimento Avançado
Compreendo o conceito de avaliação formativa	Tenho uma noção básica, mas não me sinto confiante em explicá-lo	Entendo bem, mas ainda tenho dúvidas sobre algumas nuances	Consigo explicar claramente e aplico em minha prática
Sei aplicar estratégias de avaliação formativa no dia a dia escolar	Conheço poucas estratégias e ainda não aplico	Conheço algumas estratégias e as aplico de forma ocasional	Aplico regularmente diversas estratégias e consigo adaptá-las
Reconheço práticas que promovam a autorregulação da aprendizagem nos estudantes	Sei o que é autorregulação, mas não sei como trabalhar isso com os alunos	Já aplico algumas atividades que estimulam a autorregulação, mas com dificuldade	Planejo e aplico consistentemente práticas que desenvolvem a autorregulação




Ouvindo...

**WORKSHOP
REGIONAL
ANGLO**

AVALIAÇÃO

MOTIVAÇÃO

AUTORREGULAÇÃO



Ouvindo...

WORKSHOP REGIONAL ANGLO

Sobre a Autorregulação

- Multidimensional
- Aluno ativo em seu próprio processo de aprendizagem
- Capacidade do aluno em se responsabilizar por seu próprio processo de aprender
- Envolve aspectos cognitivos, metacognitivos, emocionais, motivacionais e sociais

anglo

Ouvindo...

WORKSHOP REGIONAL ANGLO

FASES DA AUTORREGULAÇÃO

PREVISÃO

- Definição de objetivos específicos
- Planejamento de estratégias
- Requer análise da tarefa e automotivação

EXECUÇÃO

- Alunos monitoram o próprio desempenho
- Influenciada pela autoeficácia

Autorreflexão

- Alunos avaliam seus métodos, conhecimentos adquiridos e processos utilizados
- Influenciada por variáveis metacognitivas, motivacionais, vontade e pelo feedback

anglo

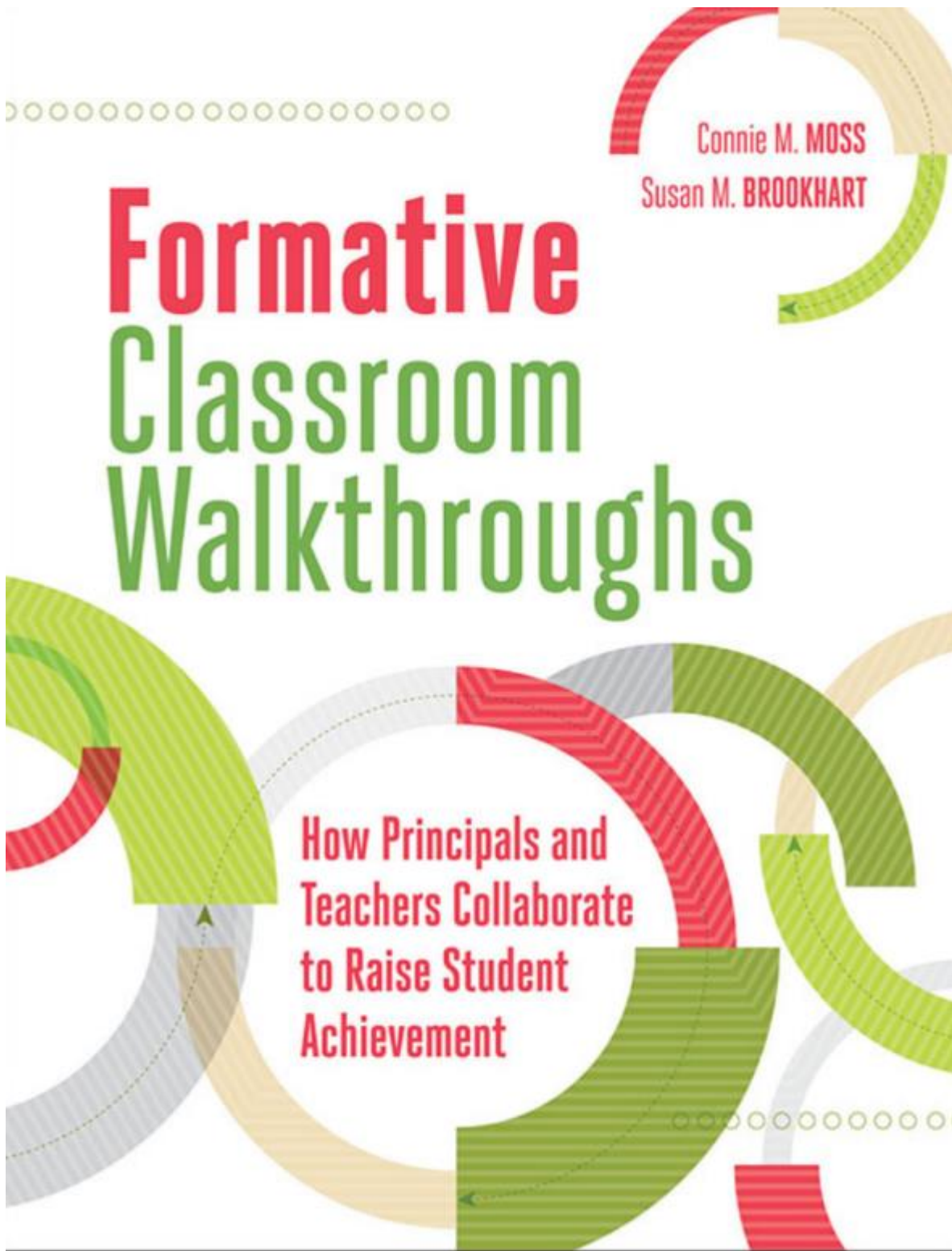
Ouvindo...

ADVANCING
FORMATIVE
ASSESSMENT
IN EVERY CLASSROOM

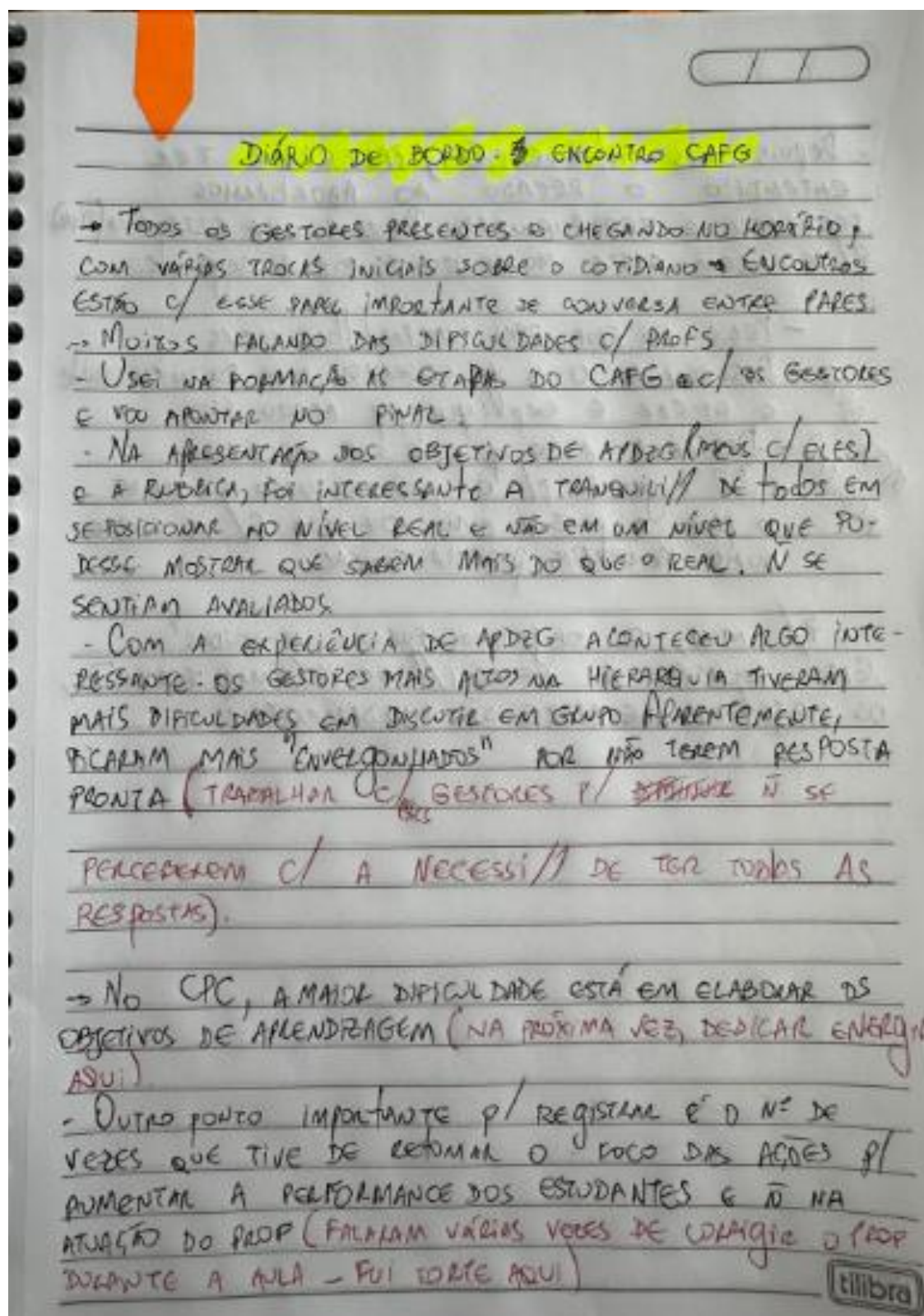
a GUIDE FOR INSTRUCTIONAL LEADERS



CONNIE M. MOSS
SUSAN M. BROOKHART



APÊNDICE D



- Depois das intervenções, pareciam ter entendido o recado ao abordarmos feedback e feedforward. Pediram uma estrutura (para) p/ seguiram neste momento e fiz a seguinte:

- Pedir ao prof para compartilhar ideias

- Descrever o q vc observou que foi interessante e eficaz e explique pq achou isso

- Descreva algo q pode ser melhorado

- De sugestão p/ o próximo passo e convide o prof a pensar em voz alta c/ vc sobre quais melhorias poderia tentar.

p/ mim, os objetivos foram atingidos!
 Em relação a necessidade de próximas formações, os objetivos de aprendizagem são fundamentais.