

## **Educomunicação e Práticas Pedagógico-Comunicacionais da Avaliação Formativa no Ensino Básico<sup>1</sup>**

Dra. Luci Ferraz de Mello<sup>2</sup>  
Núcleo de Comunicação e Educação, ECA-USP, São Paulo, Sp

### **Resumo**

Este artigo discorre sobre a possibilidade de aproximação das premissas do campo emergente da Educomunicação com as ações estratégicas da abordagem de avaliação formativa adotada para os projetos desenvolvidos nos laboratórios de informática educativa da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, a partir do mapeamento dos processos comunicacionais instaurados ao longo de suas práticas pedagógico-comunicacionais voltadas ao desenvolvimento e fortalecimento de competências diversas para a formação de cidadãos.

**Palavras-chave:** Educomunicação; práticas pedagógico-comunicacionais; avaliação formativa; diálogo; protagonismo.

### **Avaliação Formativa na Secretaria Municipal de São Paulo**

Este artigo trata da pesquisa desenvolvida para obtenção de título de doutora em Ciências da Comunicação, sob a linha de Pesquisa Comunicação e Educação, por esta autora, junto ao Programa de Pós-Graduação da Escola de Comunicações e Artes (ECA), Universidade de São Paulo (USP), a qual teve como objetivo verificar a possibilidade de a abordagem de avaliação formativa utilizada nos projetos desenvolvidos nos laboratórios de informática educativa (LIE), instalados nas Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEF's), da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME-SP), se estruturar principalmente por meio da adoção de práticas pedagógico-comunicacionais, que caracterizam o campo emergente da Educomunicação.

Para tanto, este estudo focou no mapeamento dos processos comunicacionais - a saber, as trocas dialógicas – desenvolvidas entre os Professores Orientadores de Informática

---

<sup>1</sup> Trabalho apresentado no GP Comunicação e Educação, DT 6 Interfaces Comunicacionais, XVI Encontro dos Grupos de Pesquisas em Comunicação, evento componente do XXXIX Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação.

<sup>2</sup> Doutora em Comunicação e Educação / Ciências da Comunicação, pela ECA-USP, email: [luferraz.demello@gmail.com](mailto:luferraz.demello@gmail.com)

Educativa (POIE) responsáveis pelos espaços dos LIE durante a formação dos mesmos sobre tal abordagem de avaliação formativa, bem como das reflexões ocorridas entre os alunos desenvolvedores de tais projetos. O objetivo foi verificar os possíveis pontos em comum entre os elementos definidores do paradigma do que chamamos aqui de Educomunicação e a abordagem de avaliação para a aprendizagem (avaliação formativa) implementada, a partir de 2011, pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME-SP) nos LIE de suas unidades educacionais.

## **A Educomunicação**

Para que a verificação da possibilidade de aproximação entre os dois temas em estudo fosse possível, foram especificados e definidos alguns indicadores da Educomunicação. Logo, é importante a apresentação resumida de tais indicadores e suas bases teóricas.

Pesquisa temática realizada entre os anos de 1997 e 1998 pelos membros do Núcleo de Comunicação e Educação (NCE), da ECA-USP, sob coordenação do Prof. Dr. Ismar de Oliveira Soares, identificou a emergência da Educomunicação enquanto um novo campo que trata das interfaces Comunicação-Educação.

A Educomunicação tem como principal objetivo a promoção da transformação social e para tanto, os especialistas no tema atuam a partir da instauração de ecossistemas educacionais<sup>3</sup> em espaços educacionais, promovendo a identificação, planejamento, implementação e avaliação de práticas pedagógico-comunicacionais que fomentem uma participação mais plena e ativa de toda a comunidade educativa. Trata-se de práticas educativas mediadas por tecnologias da comunicação, desenvolvidas por meio de uma pedagogia de projetos transdisciplinares, capazes de estimular uma troca reflexiva consistente, de forma a favorecer a estruturação de saberes ligados a conteúdos específicos. A observação das atividades nos espaços escolares tem sinalizado que a viabilização das dinâmicas pedagógicas implica em uma integração com o planejamento de ações comunicacionais específicas voltadas à concretização das primeiras. A interação dialética é

---

<sup>3</sup> Ecossistema Educomunicativo: ambiente educacional – formal, não formal e informal - mediado por tecnologias da informação e comunicação se edifica por meio de ações de protagonismo dos sujeitos da educação, principalmente dos discentes envolvidos, estruturadas no diálogo enquanto pensar juntos, a partir de um consistente e intenso processo comunicativo de escuta, reflexão e devolutivas entre seus participantes com foco principal na construção e fortalecimento do conhecimento e pensamento crítico acerca do tema trabalhado, para a formação de cidadãos empoderados, ativos e propositivos. (MELLO, 2016, p. 85)

trabalhada entre as pessoas e sua realidade, que entende todos os agentes do processo como transmissores e receptores ao mesmo tempo.

Soares (2011) refere-se a uma *práxis* social do diálogo enquanto pensar juntos, durante a qual o protagonismo desses participantes é a premissa principal para que esse processo comunicativo de trocas intensas e reflexivas se desenvolva e se fortaleça, dando origem ao que chamamos de ecossistema educacional. A educação reforça a importância da vivência de atividades comunicativas dialógicas e críticas para o desenvolvimento de competências ligadas à prática comunicacional em si, a partir de práticas comunicativas voltadas à concretização e fortalecimento do processo de aprendizagem.

Pesquisas recentes sobre o tema mostram o uso de tecnologias da informação e comunicação (TIC) nos espaços educativos configura-se como um grande desafio, pois se trata de adotar tais aparatos e acompanhar, avaliar e ajustar os procedimentos principalmente quanto aos impactos que tal mediação pode ter sobre os objetivos de aprendizagem (HATTIE, 2012).

Martin-Barbero (2011) discorre sobre como os ambientes educativos devem propiciar a construção e fortalecimento de uma nova relação pedagógico-comunicacional entre os participantes desses espaços educativos. E Soares (2011), Baccega (2011) e Citelli (2011) destacam a necessidade de modificação das relações e interações que ocorrem nos espaços educativos, a partir das transformações sobre como os processos comunicacionais se desenvolvem, focando em práticas mais interativas, colaborativas e dialógicas.

A ação educacional consiste em práticas pedagógicas com grande influência socioconstrutivista e comunicacional focadas na construção e fortalecimento de competências diversas para formação de cidadãos críticos e ativos pertencentes a esta sociedade altamente tecnológica, como diálogo e pensamento reflexivo e crítico.

Daí a necessidade de revisão e modificação de procedimentos por parte de todos os atores envolvidos, para um real empoderamento e autorregulação do próprio processo de aprendizagem pelo aluno. Trata-se da conscientização sobre a importância da educação na vida do ser humano, que se edifica e consolida por meio de uma série de processos dialógicos – reflexivos e críticos -, estruturantes da proposta de avaliação para aprendizagem.

Dewey (1976a; 1976b) defendia o que chamou de experiência educativa dos fatos da vida nos espaços escolares, ao reforçar que os professores deveriam trabalhar conteúdos teóricos a partir de experiências da vida real, fazendo uso de tais temas curriculares, para que os

alunos vivenciassem e compreendessem a aplicação desses temas à realidade de suas vidas, bem como para que pudessem expandir suas referências internas a partir de suas próprias experiências.

Freinet (1985) também acreditava que os jovens poderiam se desenvolver de maneira plena por meio de uma cidadania ativa, e sua proposta pedagógica considera princípios como foco no processo e não no produto final, bem como da conscientização progressiva, por meio da estruturação de etapas de participação desses jovens, com ações sempre ligadas à solução de problemas e necessidades da comunidade, dentre outros.

A Educomunicação defende a adoção de práticas participativas estruturadas no protagonismo desses atores, para que a concretização da transformação das relações nos espaços educativos, entre alunos e professores, para um modelo horizontal.

Costa (2006) esclarecia que agir como protagonista é atuar no papel principal, é ser o agente de uma ação, qualquer que seja sua idade. Apenas a implementação de práticas voltadas à reflexão sobre os pensamentos e sentimentos dos outros permitirá o desenvolvimento de habilidades de cidadania plena, a partir do envolvimento dos atores sociais com os desafios do grupo e pelo trabalho conjunto de todos os membros da comunidade na busca por soluções criativas voltadas ao bem comum desse grupo.

Ainda sobre o protagonismo, a sua ocorrência depende diretamente do tipo de participação prevista para as crianças e jovens ao longo dos processos educativos e apenas alguns tipos de participação fomentam a construção e fortalecimento do empoderamento. Ele esclarece que há pelo menos dez tipos de participação passíveis de serem previstas para tais atores, os quais seriam: (1) manipulado; (2) decorativo; (3) simbólico; (4) operacional; (5) planejador e operacional; (6) decisório, planejador e operacional; (7) decisório, planejador, operacional e avaliador; (8) colaborativo plena; (9) plenamente autônomo; (10) condutor. Para Costa (2006), apenas a partir da participação (5) esses atores passam a trabalhar competências ligadas ao protagonismo juvenil.

As premissas básicas do campo emergente da Educomunicação – protagonismo e diálogo -, convergem com ideias de Dewey (1976a; 1976b) sobre a necessidade do estudo de conteúdos teóricos se dar com base na experimentação prática da vida nos espaços educativos para a compreensão e apropriação desse processo, e as colocações de Costa (2006) sobre os tipos de participação para o protagonismo lançam luz sobre como as ações educacionais devem ser estruturadas para que contribuam de fato para o desenvolvimento de inúmeras habilidades e competências inerentes à cidadania.

Paulo Freire já afirmava que educar é comunicar. Freire (2005) contestava a comunicação que se realizasse fora das premissas dialógicas, principalmente quanto às supostas conversações cujo objetivo fosse a imposição da ideia de um grupo, não permitindo reflexão mais aprofundada voltada a superar o que chamava de “falsa consciência do mundo” (FREIRE, 2005, p. 86). De fato, ele fazia uma forte crítica à educação verbalista, refletindo que o fazer educativo:

[...] que se limite a dissertar, narrar, a falar algo, em vez de desafiar a reflexiva cognosciva dos educandos em torno de algo, além de neutralizar aquela capacidade cognosciva, fica na periferia dos problemas. Sua ação tende à “ingenuidade” e não à conscientização dos educandos (FREIRE, 2002, p. 86).<sup>4</sup>

Freire (2005) defendia que, para que essa intensa reflexão conjunta ocorra em um determinado espaço escolar – ao qual chamamos aqui de ecossistema comunicativo de trocas dialógicas intensas -, faz-se necessário que educador e educando estabeleçam um processo comunicacional de igualdade, no qual as ideias e opiniões expressadas por todos sejam tratadas de forma igualitária quanto à sua relevância para a solução daquele problema. Todas essas ideias devem ser ouvidas e analisadas por todos conjuntamente para que a solução obtida defina ações para o bem comum.

O pragmatismo sobre a prática dialógica de David Bohm e sua Técnica de Diálogo foi outra referência adotada para a definição de indicadores sobre as práticas dialógicas. Para esse autor, o processo dialógico consiste em um encontro direto entre indivíduos que procuram pensar juntos temas diversos, inclusive a resolução de problemas, durante o qual esses participantes não buscam vencer uns aos outros, mas encontrar soluções conjuntas com as quais todos vençam: “o diálogo é mais uma participação, na qual não jogamos uns contra os outros, mas com cada um deles” (BOHM, 2005, p. 35).

Bohm (2005) coloca que no diálogo enquanto pensar juntos o compartilhamento de opiniões deve ser feito sem hostilidade, para o desenvolvimento de um exercício mais complexo:

Temos que compartilhar nossa consciência e nos capacitarmos para pensar juntos, para fazer o que for necessário de uma forma inteligente. Se enfrentarmos o que ocorre num grupo de diálogo, compreenderemos o núcleo do que acontece no todo da sociedade. Sozinho, você perde muito de tudo isso; mesmo em duplas, não se consegue realmente chegar ao ponto central. (BOHM, 2005, p. 47)

É preciso aprender a sair do que o autor chama de automatismo concordo-discordo e se permitir conhecer e considerar outros olhares e possibilidades. Exatamente por reconhecer e entender a dificuldade da prática dialógica enquanto pensar juntos foi que ele propôs o

---

<sup>4</sup> Grifo do autor.

quadro abaixo, o qual apresenta uma síntese dos aspectos que devem ser cuidados quando de uma prática comunicacional, para que os participantes dessa atividade realmente consigam passar de um contexto de discussão para um contexto verdadeiramente dialógico.

### **Ações Estratégicas de Avaliação Formativa nos Laboratórios de Informática Educativa da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME-SP)**

A possibilidade de realização de uma avaliação para a aprendizagem, formativa, que ocorresse ao longo do processo de aprendizagem, foi primeiramente apresentada por Michael Scriven, em 1967, e a instauração de espaços de práticas de informática na Rede Pública Municipal de Ensino de São Paulo (Rede-SP) data de 1987. Porém foi apenas a partir do início dos anos de 2010 que a SME-SP iniciou processo de adoção do uso de algumas das ações estratégicas de avaliação formativa, como definidas por Wiliam (2011), para acompanhamento e fortalecimento das práticas desenvolvidas em seus laboratórios de informática educativa, focadas em competências específicas, aqui chamadas de educacionais e socioemocionais, com a implementação de estratégias de avaliação formativa estruturadas por meio de práticas pedagógico-comunicacionais que tem resultado na transformação do ambiente de aprendizagem, com a transferência do controle da avaliação do professor para o aluno, com o desenvolvimento da autorregulação quanto ao processo de aprendizagem por parte do aluno e de empoderamento de seu direito à manifestação.

A implementação dessa abordagem de avaliação formativa implica em uma mudança profunda na cultura organizacional das instituições, em suas formas de criar, planejar e implementar um processo de ensino e aprendizagem como um todo, inclusive de todas as relações e interações possíveis de ocorrerem entre todos os atores sociais envolvidos durante o mesmo.

Costa (2006) refletiu sobre a necessidade de realização de vários processos seguidos ao longo dos quais as crianças e jovens possam vivenciar diferentes tipos de participação, até para que construam e reconstruam seus referenciais internos, seus conhecimentos e entendimentos, sobre as diferentes possibilidades de participação, para apreenderem quais as implicações de cada uma delas.

Wiliam (2011) propõe a estruturação da avaliação formativa a partir do planejamento, implementação e acompanhamento de cinco tipos de intervenções ao longo do processo:

definição de rubricas; formulação de perguntas para promoção do pensamento reflexivo; *feedback* do professor aos alunos; mobilização dos alunos como fontes de conhecimentos para trocas com seus pares; e, ativação dos alunos como donos de seus próprios processos de aprendizagem. Dependendo do momento do processo, uma ou mais delas devem estar ocorrendo.

Esse modelo se estrutura pela definição e realização de diversos pontos de verificação da aprendizagem do aluno quanto a atividades ligadas a um determinado conteúdo, com a realização dos respectivos *feedbacks* do professor nesses momentos de verificação para que esse aluno possa providenciar ajustes na construção do seu conhecimento durante o processo de aprendizagem, e não apenas ao final de um período específico, como ocorre na avaliação somativa, por exemplo.

Trata-se de espaços educativos mediados por TIC que permitem o desenvolvimento de inúmeras atividades pedagógico-comunicacionais, por meio do uso de computadores, *tablets* ou mesmo *smartphones*, e eventualmente até com acesso à internet para todos os participantes, de maneira a viabilizar o registro das diferentes participações dos alunos, em tempo real, com esses dispositivos digitais, os quais são acessados, analisados e rapidamente comentados pelos professores responsáveis. Em alguns casos, até em tempo real.

William (2011) alerta ainda sobre a necessidade de envolvimento dos gestores, coordenadores, educadores e dos próprios alunos, o que demanda tempo e dedicação para o desenvolvimento de negociações constantes entre todas as partes envolvidas, para que ocorra de fato uma mudança de cultura escolar e a consequente viabilização da implementação da proposta de avaliação formativa. Sobre essas ações estratégicas, são elas:

#### **a. Desenvolvimento das rubricas**

William (2011) define rubrica como o instrumento que contém os critérios de avaliação que serão trabalhados durante esse processo, sendo que não se trata de defini-los apenas, mas de descrever detalhadamente pelo menos quatro níveis de execução de cada um deles a partir dos quais os objetivos de aprendizagem poderão ser trabalhados e fortalecidos.

Para entendermos mais claramente o conceito atribuído ao termo rubrica, apresentamos um exemplo da mesma:

Quadro 1 – Exemplo de Rubrica de Colaboração com uso de Ferramentas Virtuais

<b>Critério</b>	<b>Nível 1</b>	<b>Nível 2</b>	<b>Nível 3</b>	<b>Nível 4</b>
<b>RESOLUÇÃO</b>	Não tento	Não sugiro ou	Refino	Busco participar

<b>DE PROBLEMA</b>	solucionar problemas ou ajudar os demais a fazê-lo. Deixo que os demais façam o trabalho.	refino soluções, mas estou aberto a testar as soluções sugeridas pelos demais.	soluções sugeridas pelos outros.	ativamente e sugiro soluções para os problemas.
--------------------	---	--	----------------------------------	---

Fonte: Exemplo desenvolvido a partir do quadro de Rubricas de Avaliação Formativa (JOHNSON, 2011, p.31)

### **b. Reflexão Crítica**

William (2011) destaca este tema como uma ação estratégica por levar em conta que a gestão da comunicação dialógica para a reflexão crítica nos espaços educativos apresenta-se, ainda hoje, como uma questão problemática.

Os aspectos aqui destacados nos mostram como a gestão da comunicação para a educação precisa ser pensada enquanto parte do planejamento dessas práticas pedagógico-comunicacionais, para a construção consistente do conhecimento sobre um determinado tema. Ou seja, ao pensarmos o planejamento de aulas, temos que entender, considerar e planejar nossas intervenções enquanto mediadores do processo dialógico para o aprofundamento da reflexão sobre um tema, de maneira que realmente consigamos concretizar o processo comunicacional que julgamos necessário para que os objetivos de aprendizagem que traçamos sejam atingidos.

### **c. Feedback do professor**

Todo tipo de avaliação – de ou para a aprendizagem – deve prever momentos de devolutiva para que os alunos conheçam e entendam onde erraram, para poderem focar seus estudos nos pontos fracos e para ajustarem/substituírem entendimentos distorcidos. Mesmo para os casos em que essas crianças e jovens estejam atendendo às expectativas esboçadas na rubrica, é importante fazer o *feedback* propositivo, para reforçar esse contexto, para que as crianças e jovens também entendam que estão no caminho esperado e quais as premissas norteadoras.

No processo avaliativo para aprendizagem, essa ação assume um novo papel, uma vez que o foco da mesma é o acompanhamento e assessoria aos participantes na construção/formação do conhecimento em todo o processo de aprendizagem, o que faz com que esses comentários tenham que ser elaborados com foco no fortalecimento desse conhecimento (WILLIAM, 2011).

#### **d. Alunos enquanto fonte de conhecimento**

Wiliam (2011) aponta que a quarta ação estratégica consiste em pensar momentos em que os alunos possam se colocar como parceiros ou monitores de aprendizagem uns para os outros, para motivá-los a se envolverem mais nas práticas dedutivas. Trata-se de pensar atividades durante as quais os pares se auxiliam mutuamente, em eventuais dificuldades que estejam enfrentando, e que precisem ser trabalhadas, para que o resultado do grupo seja ainda mais aprimorado.

#### **e. Avaliação entre Pares / Autoavaliação**

A avaliação entre pares consiste nas considerações desenvolvidas por um aluno sobre o desempenho de outro colega seu, sempre com base nos critérios contidos na rubrica da atividade desenvolvida, que pode ser uma simples atividade ou um projeto. E a autoavaliação é aquela que cada um faz do desempenho de si próprio durante o desenvolvimento de um determinado projeto, por exemplo, sempre com base nos critérios que compõem a rubrica do mesmo.

A dinâmica de avaliação entre pares pode ser adotada para atividades individuais de reflexão inicialmente individuais, e pode ser adotada para projetos ou trabalhos em grupo. Após a realização da atividade, os alunos avaliarão o desempenho de seus pares, apontando em qual dos níveis da rubrica esse colega se encontra (para cada critério), com a devida justificativa de sua avaliação. A apresentação dessa justificativa se faz essencial para a conscientização do aluno sobre seu processo de aprendizagem. Na pedagogia de projetos, quando o desenvolvimento do mesmo tem média a longa duração, essas duas dinâmicas – principalmente a avaliação entre pares – pode ser adotada mais vezes para verificar se estão evoluindo como esperado.

#### **Quadro de indicadores**

As bases teóricas aqui apresentadas viabilizaram a elaboração do seguinte quadro de indicadores educacionais e de avaliação formativa:

<b>INDICADORES            A PARTIR DO            PARADIGMA DA            EDUCOMUNICAÇÃO            (SOARES, 1999; 2011)</b>	<b>INDICADORES            A PARTIR DA            AVALIAÇÃO FORMATIVA            (WILLIAM, 2011)</b>
<p align="center"><b>FINALIDADE PRINCIPAL</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Empoderamento do aluno enquanto cidadão responsável</li> <li>2. Apoio à construção do conhecimento</li> <li>3. Acompanhamento do desenvolvimento das competências educacionais no contexto de ecossistemas comunicacionais</li> </ol>	<p align="center"><b>FINALIDADE PRINCIPAL</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Autorregulação do processo de aprendizagem</li> <li>2. Apoio à construção do conhecimento</li> <li>3. Acompanhamento do desenvolvimento das competências</li> </ol>
<p align="center"><b>MOMENTO DE AVALIAÇÃO</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Acompanhamento ao longo do processo;</li> <li>2. Viabilização de intervenções e orientações ao longo de todo o processo, e não apenas no início ou final do mesmo.</li> </ol>	<p align="center"><b>MOMENTO DE AVALIAÇÃO</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Acompanhamento ao longo do processo;</li> <li>2. Viabilização de intervenções e orientações ao longo de todo o processo, e não apenas no início ou final do mesmo.</li> </ol>
<p align="center"><b>DINÂMICA ENCERRAMENTO</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Rodas de conversas, ao final do processo, para desenvolvimento de reflexões analíticas e reflexivas pelos alunos, de forma individual e/ou grupal.</li> </ol>	<p align="center"><b>DINÂMICA ENCERRAMENTO</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Avaliação entre pares (duplas ou grupos pequenos, equipes) e/ou autoavaliação.</li> </ol>
<p align="center"><b>PRÁTICAS PEDAGÓGICO-COMUNICACIONAIS</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Gestão Compartilhada da Comunicação (SOARES, 1999):             <ol style="list-style-type: none"> <li>a. Ação comunicativa;</li> <li>b. Apropriação e manejo das linguagens da comunicação;</li> <li>c. Uso dos recursos da informação para a produção cultural.</li> </ol> </li> <li>2. Participações de Protagonismo [Degraus de Participação: 5 a 10 (HART, 1992; COSTA, 2006)]:             <ol style="list-style-type: none"> <li>a. Participação planejadora e operacional.</li> <li>b. Participação decisória, planejadora e operacional.</li> <li>c. Participação decisória, planejadora, operacional e avaliadora.</li> <li>d. Participação colaborativa plena.</li> <li>e. Participação plenamente autônoma.</li> <li>f. Participação condutora.</li> </ol> </li> <li>3. Ações de Diálogo             <ol style="list-style-type: none"> <li>a. Escuta mútua</li> <li>b. Pensar juntos</li> <li>c. Apontar outros pontos de vista</li> <li>d. Compartilhar e refletir sobre ideias,</li> <li>e. Fazer emergir ideias / buscar pluralidade de ideias</li> </ol> </li> </ol>	<p align="center"><b>AÇÕES ESTRATÉGICAS</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Criação colaborativa de Rubrica: elaboração coletiva; construção conjunta por meio de trocas dialógicas para definição dos critérios e respectivos níveis; elaboração no início do projeto ou dinâmica; validação com alunos e professores.</li> <li>2. Práticas de diálogo e reflexão: tipos de participação dos alunos (degraus de Hart e Costa); alunos enquanto recursos de aprendizagem (aprendendo ensinando) e o protagonismo no processo de aprendizagem</li> <li>3. <i>Feedback</i> propositivo, com base na rubrica.</li> <li>4. Avaliação entre pares e autoavaliação reflexiva, com base na rubrica.</li> </ol>
<p align="center"><b>COMPETÊNCIAS EDUCOMUNICATIVAS</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Diálogo (Pensar e construir conjuntamente)</li> <li>2. Escuta mútua</li> <li>3. Organização e expressão do pensamento (reflexão)</li> <li>4. Colaboração</li> <li>5. Compartilhamento (de experiências e de ideias)</li> <li>6. Gestão da Comunicação e Uso de TIC</li> <li>7. Tomada Compartilhada de Decisão</li> <li>8. Resolução Conjunta de Problemas</li> <li>9. Avaliação (entre pares e autoavaliação)</li> </ol>	<p align="center"><b>COMPETÊNCIAS TRABALHADAS</b></p> <p>Não foi especificado claramente.</p>

## A pesquisa e seus resultados

Pesquisadores e professores que já estão desenvolvendo suas aulas com base nas premissas educacionais, como as ligadas ao NCE/USP, e que já adotam os aparatos comunicacionais digitais em salas de aula nos seus diversos níveis de ensino, refletem que talvez um dos seus maiores questionamentos seja exatamente como planejar e implementar tais aulas a partir de dinâmicas que realmente desencadeiem processos cognitivos consistentes, voltados ao pensamento crítico e à construção de um conhecimento significativo para a vida desses educandos.

Como dito inicialmente, esta pesquisa teve como objetivo verificar como essas práticas pedagógico-comunicacionais estruturam e influenciam as ações estratégicas de avaliação formativa da proposta de Dylan Wilian (2011). Para tanto, foram analisadas as ações estratégicas de avaliação formativa utilizadas em oito projetos junto aos laboratórios de informática educativa (LIE) da referida rede municipal de ensino de São Paulo (Rede-SP), desenvolvidos entre os anos de 2012 e 2014.

Para tanto, foram definidas as chamadas competências educacionais como indicadores da pesquisa de campo. Ou seja, foram mapeadas características comuns entre o paradigma da Educomunicação e os fundamentos da abordagem de avaliação formativa adotada nos LIE da SME-SP, o que permitiu a constatação de que o conceito das competências começa a ser utilizado, atualmente, e cada vez com mais força, como base na definição de objetivos dos processos educacionais.

A própria SME-SP, em seu documento sobre as Orientações Curriculares – Proposições de Expectativas de Aprendizagem, de Tecnologias de Informação e Comunicação, distribui as competências em quatro categorias: pessoais (aprender a ser); interpessoais (aprender a conviver); profissionais ou executivo-gerenciais (aprender a fazer); competências cognitivas (aprender a conhecer). Esse material apresenta orientações sobre como trabalhar as competências em projetos educacionais com mediação tecnológica (SÃO PAULO, 2010). Estas as razões de termos definido os indicadores possíveis para os processos dialógicos e formativos do ato de avaliar a partir das competências.

Se entendemos que a formação de todos os cidadãos deve estar direcionada a que sejam competentes para serem capazes de responder aos problemas que uma vida comprometida com a melhoria da sociedade e deles mesmos, as competências que deverão aprender podem se desenvolver nas seguintes dimensões: social, pessoal e profissional (ZABALA, 1999, apud ZABALA & ARNAU, 2010,78).

Zabala e Arnau (2010) esclarecem que pensar o desenvolvimento de competências nos espaços educativos não é tarefa tão clara e simples, e sinalizam para a força que a proposta de adoção das competências como norteadoras da definição de objetivos nos espaços educativos está ganhando espaço crescente, a cada dia, na área da educação, pelo que trazemos este tópico ao presente estudo.

Frente a todas as colocações aqui apresentadas, foram listadas algumas competências identificadas como sendo educacionais – pelo fato de estarem presentes nas práticas com base no paradigma da Educomunicação – tendo sido utilizadas como indicadores na pesquisa, quando da busca do entendimento sobre se os projetos estudados apresentavam em suas rubricas, critérios com descrição das mesmas, quais sejam: diálogo (pensar e construir conjuntamente); escuta mútua; organização e expressão do pensamento (reflexão); colaboração; compartilhamento (de experiências e de ideias); gestão da Compartilhada da Comunicação e Uso de TIC; tomada Compartilhada de Decisão; resolução Conjunta de Problemas; avaliação (entre pares e autoavaliação).

Um dos eixos norteadores desse estudo foi que as ações estratégicas do modelo de avaliação formativa adotada nos LIE, da DOT/SME-SP, são estruturadas com base em práticas pedagógico-comunicacionais, passíveis de serem identificadas e estudadas a partir da Educomunicação. Para o levantamento de dados, foram entrevistados os professores orientadores de informática educativa responsáveis pelos projetos, bem como duas gestoras de diretorias regionais de educação, além de alunos ligados a três dos projetos. Além disso foram verificados também os registros acerca das rubricas e das avaliações feitas ao final desses projetos com base nos respectivos critérios.

### **Considerações Finais**

A coleta e análise dos dados apresentados permitiu confirmar a existência de pontos comuns entre o campo da Educomunicação e referida abordagem de avaliação formativa. Isso permitiu também vislumbrar a importância da estruturação e desenvolvimento dos processos comunicacionais a partir das premissas de Educomunicação para essa abordagem de avaliação formativa, bem como confirmar a necessidade de mudança das relações nos espaços educativos a partir da adoção de práticas mais dialógicas entre alunos e deles com seus professores e de adoção de um planejamento do processo comunicacional para uso das

TIC nesses espaços, de maneira a otimizar o atingimento dos objetivos de aprendizagem, principalmente das competências educomunicativas aqui destacadas.

Finalmente, constatou-se que dependendo da forma como era estruturada – ou não - a gestão da comunicação para a educação ao longo da realização das práticas pedagógico-comunicacionais desses projetos, a implementação dessa abordagem de avaliação formativa ocorria ou não.

### Referências bibliográficas

CITELLI, Adilson; COSTA, Maria Cristina C. (Org.). **Educomunicação** – Construindo uma nova área de conhecimento. São Paulo: Paulinas, 2011.

BOHM, David. **Diálogo: comunicação e redes de convivência**. São Paulo: Palas Athena, 2005.

COSTA, Antônio Carlos Gomes. **Protagonismo Juvenil** – adolescência, educação e participação democrática. São Paulo: FTD/Fundação Odebrecht, 2006.

DEWEY, John. **Experiência e Educação**. Tradução Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional, 1976a. Atualidades Pedagógicas.

DEWEY, John. **Democracia e Educação**. Tradução Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional, 1976b. Atualidades Pedagógicas. Vol 2.

FREINET, Célestin. **Pedagogia do Bom Senso**. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à política educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura)

HATTIE, John. **Visible learning for teachers: maximizing impact on learning**. New York: Routledge, 2012.

JOHNSON, Steve. **Digital Tools for Teaching** – 30 e-tools for collaborating, creating, and publishing across the curriculum. Gainesville/Florida/EUA: Maupin House, 2011.

MARTIN-BARBERO, Jesus. **Cultura y Nuevas Mediaciones Tecnológicas**. In América Latina: otras visiones de la cultura, CAB, Bogotá, 2005 (Apostila do curso “Novas Sensibilidades – urbanias e cidadanias”, Texto 4).

MELLO, Luci Ferraz de. **Educomunicação e Práticas Pedagógico-Comunicacionais da Avaliação Formativa** no Ensino Básico. Tese de doutorado defendida junto ao Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação, Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2016.

MELLO, Luci Ferraz de; SOARES, Ismar de Oliveira. **Educomunicação e Tutoria em EAD: Gestão da Comunicação para a Educação, para o Diálogo e Pensamento Crítico na EAD**. In Revista FGV Online, ed. 9, setembro/2015, p. 50 – 85.

SOARES, Ismar de Oliveira. **Educomunicação: o conceito, o profissional, a aplicação – contribuições para a reforma do ensino médio**. São Paulo: Paulinas, 2011.

\_\_\_\_\_. **Planejamento de Projetos de Gestão Comunicativa**. In: COSTA, Maria Cristina Castilho (Org.). *Gestão da Comunicação – Projetos de Intervenção*. 1ª Ed. São Paulo: Paulinas, 2009.

TORRES, C.; MORROW, Raymond. **Reading Freire and Habermas** – Critical Pedagogy and Transformative Social Change. N.York:Teachers College, 2002.

WILIAM, Dylan. **Embedded formative assessment**. Bloomington: Solution Tree Press, 2011.

WILIAM, Dylan; LEAHY, Siobhán. **Embbeding Formative Assessment** – Practical Techniques for K-12 Classrooms. West Palm Beach/FL/EUA: Learning Sciences International, 2015.