

Parte 1 - Teorias e métodos

Educomunicação e práticas pedagógico-comunicacionais da avaliação formativa no Ensino Básico

Luci Ferraz de Mello

SciELO Books / SciELO Livros / SciELO Libros

MELLO, L. F. Educomunicação e práticas pedagógico-comunicacionais da avaliação formativa no Ensino Básico. In: NAGAMINI, E., and GOMES, A. L. Z., eds. *Dinâmicas e suportes para conhecer, reconhecer e integrar saberes em Comunicação e Educação* [online]. Ilhéus, BA: EDITUS, 2017, pp. 17-35. Comunicação e educação series, vol. 4. ISBN: 978-85-7455-487-7.
<https://doi.org/10.7476/9788574554877.0003>.

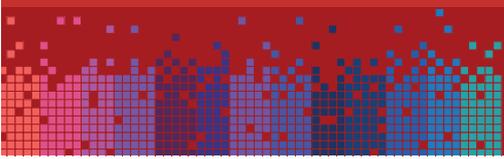


All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International license](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença [Creative Commons Atribuição 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia [Creative Commons Reconocimiento 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Educomunicação e práticas pedagógico-comunicacionais da avaliação formativa no Ensino Básico



Luci Ferraz de Mello
Núcleo de Comunicação e Educação,
ECA-USP, São Paulo (SP)

Resumo

Este artigo apresenta os principais resultados da pesquisa de campo desenvolvida na tese de mesmo nome, 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.

Introdução

John Dewey (1859–1952), um dos grandes influenciadores das ideias de Paulo Freire (1921–1997) sobre diálogo, já alertava para a importância de se desenvolver práticas que promovessem nos alunos o que chamava de experiências educadoras nos espaços escolares. Ele se referia a dinâmicas estruturadas a partir dos conceitos em estudos aplicados em situações do dia a

1 Doutora em Comunicação e Educação/ Ciências da Comunicação, pela ECA-USP. *E-mail:* luferaz.demello@gmail.com.

dia desses alunos, de maneira que pudessem ressignificar tais teorias em seus próprios contextos cotidianos, para uma compreensão mais ampla e aprofundada. Esse processo deveria ser estruturado a partir de trocas reflexivas desenvolvidas por meio do estabelecimento do diálogo entre os envolvidos no processo de construção conjunta do conhecimento.

O aumento da demanda por educação durante o século XX fez com que esse tipo de abordagem cedesse espaço ao que Freire (2002) chamou de educação bancária, a qual coloca os alunos em uma posição quase de meros repositórios de informações, sem quase nenhuma possibilidade de reflexão conjunta com seus colegas nos espaços educativos.

Contudo, o surgimento da internet e o desenvolvimento cada vez mais ágil dos recursos comunicacionais digitais passaram a promover várias transformações na sociedade atual, principalmente nos últimos 30 a 40 anos, posto que têm impactado diretamente nas maneiras como as pessoas se comunicam e até mesmo como têm passado a se relacionarem entre si. E a “invasão” dos espaços escolares por essas tecnologias tem promovido a revisão de vários processos educacionais para a identificação de um ou mais modelos que sejam capazes de trabalhar várias competências essenciais e valores de convivência que fomentem e fortaleçam os principais aspectos da cidadania nos alunos, para que tenham capacidade crítica de análise e atitude para realizar as mudanças necessárias na sociedade.

Apesar de mais lento do que muitos especialistas gostariam, fomos observando, já no final dos anos 1980, inúmeros movimentos nos espaços educacionais nesse sentido, sendo que esse se iniciou principalmente a partir da necessidade de ensinar sobre o uso instrumental das tecnologias de informação e comunicação (TICs) nos espaços educacionais, mas muito rapidamente se foi revelando como um processo muito mais complexo, que fez com que vários pesquisadores sobre o tema resgatassem as ideias desses dois autores.

De fato, a preocupação sobre o uso pedagógico dessas tecnologias já permeava as conversas de especialistas no tema, sendo que o próprio Paulo Freire, quando secretário municipal de Educação de São Paulo, defendeu a necessidade da revisão e reestruturação do projeto político-educacional dessa Rede, a partir de uma nova visão:

O indivíduo e a sociedade devem ser vistos na sua totalidade e nas suas possibilidades de “vir a ser”, o que contraria, sobremaneira, o conceito fragmentado e pragmático de aquisição de habilidades profissionais estanques. Neste sentido, uma sociedade informatizada está passando a exigir homens com potencial de assimilar a “novidade” e criar o novo, o homem aberto para o

mundo, no sentido que lhe confere a teoria piagetiana quando se refere às assimilações mentais majorantes; da mesma forma, exige a presença do cidadão crítico e comunitário, onde os artefatos tecnológicos, especificamente o computador, possam ser ferramentas auxiliares para a construção de uma sociedade mais igualitária e justa (SÃO PAULO, 1992, p. 7).²

Apesar de seu desligamento do cargo em 1991, os laboratórios de informática foram implantados na Rede-SP por seu sucessor, Mario Sergio Cortella, e, em 1993, foi adotado o nome de Laboratórios de Informática Educativa (LIE), o qual vigora até o presente momento. Várias gestões de diversos partidos com diferentes propostas já passaram pela referida Rede, sendo que algumas adotaram abordagens pedagógicas com características mais instrumentais e outras mais humanistas, mas muito foi desenvolvido.

De fato, em 2001, essa Secretaria contratou o trabalho de assessoria dos membros do Núcleo de Comunicação e Educação da Universidade de São Paulo (NCE-USP) para um projeto que focava a redução da violência nas suas unidades escolares. Foi então desenvolvido o Educom.Rádio, projeto que trabalhou o uso de recursos comunicacionais em processos educativos nesses espaços escolares para o desenvolvimento de competências específicas estruturadas a partir de ações de protagonismo, diálogo e autonomia de todos os participantes, alunos e educadores envolvidos no processo a partir do estabelecimento e fortalecimento de novas relações entre tais atores sociais nesses espaços, com a adoção do conceito e premissas práticas da Educomunicação — protagonismo, diálogo, autonomia — em práticas mediadas pelo uso de tecnologias de informação e comunicação (TICs) que envolvem as relações de comunicação, o emprego das TICs. O projeto durou até 2004, mas algumas das bases educacionais do referido grupo perduram até os dias atuais em função das formações e experiências dos professores dessa Rede-SP durante o desenvolvimento do projeto.

A evolução desse processo e a identificação de outros aspectos ligados a tais práticas fez surgir a própria necessidade de adoção de uma nova abordagem de avaliação de tais processos educativos, que se desenvolvesse ao longo da ocorrência dos mesmos. Em 2010, a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME-SP) passou a trabalhar com algumas das ações estratégicas de avaliação formativa para as práticas desenvolvidas por seus alunos do Ensino Fundamental nos Laboratórios de Informática Educativa (LIE).

2 Trecho retirado do material desenvolvido pela SME-SP, em 1992, sob o título Projeto Gênese – A Informática Chega ao Aluno da Escola Pública Municipal, disponível para acesso no link: <http://issuu.com/iesme/docs/historico_2?e=5210261/2878575>.

A pesquisa aqui relatada

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).

Esse estudo focou o mapeamento dos processos comunicacionais desenvolvidos entre os Professores Orientadores de Informática 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. Ou seja, o objeto desta pesquisa foram as ações de trocas reflexivas e colaborativas entre os participantes de cada fase de implantação da abordagem. 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

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 educacionais³ em espaços educacionais, promovendo a identificação, planejamento, implementação e avaliação de

3 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).

práticas pedagógico-comunicacionais que fomentem uma participação mais plena e ativa de toda a comunidade educativa. Tratam-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 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 o processo comunicativo de trocas intensas e reflexivas se desenvolva e se fortaleça, dando origem ao que chamamos de ecossistema educomunicativo. A educomunicação 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 que o uso de tecnologias da informação e comunicação (TICs) 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. De fato, os resultados apontam que a mera inserção de tecnologias nos espaços educativos pode inclusive prejudicar o processo de aprendizagem caso isso não seja feito de forma estruturada em ações pedagógicas e comunicacionais específicas (HATTIE, 2012).

Martín-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. 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 educomunicativa consiste em práticas pedagógicas com grande influência socioconstrutivista e comunicacional focadas na construção e fortalecimento de competências diversas para a 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 e até mesmo das relações que se estabelecem nesses espaços por parte e entre 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.

Como dissemos inicialmente, 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 na 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) esclarece 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, Costa (2006) apontou que a sua ocorrência depende diretamente do tipo de participação e envolvimento previstos para as crianças e jovens ao longo dos processos educativos e que apenas alguns tipos de participação fomentam a construção e fortalecimento do empoderamento. Ele esclarece que há pelo menos dez tipos de participação pas-

síveis 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 pleno; (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 de o 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.

Quanto ao diálogo nos espaços educativos, 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, a qual não permitisse a reflexão mais aprofundada voltada a superar o que chamava de “falsa consciência do mundo” (FREIRE, 2002, 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).

Freire (2005) defendia que, para que essa intensa reflexão conjunta ocorra em um determinado espaço escolar — ao qual esta autora denomina aqui de ecossistema comunicativo de trocas dialógicas intensas ou simplesmente de ecossistema educacional —, 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.

Influenciado também pelas ideias de John Dewey, Freire (2005) destacava que o professor deveria promover o enfrentamento dos alunos com suas

realidades já em sala de aula a partir do que chamava de situações-problema, as quais se desenvolveriam e seriam solucionadas a partir de trocas reflexivas conjuntas estabelecidas entre os participantes — educandos e educadores —, para uma real libertação e humanização, para um verdadeiro domínio da cultura e da história. Tais processos reflexivos e criativos são os responsáveis pela práxis enquanto estrutura fomentadora da construção do conhecimento.

Ainda sobre as premissas da Educomunicação, 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 ocorre durante o encontro direto entre indivíduos, os quais buscam pensar juntos temas diversos, voltados até mesmo para a solução de problemas. Esses participantes não almejam vencer uns aos outros por meio da imposição de ideias e focam em práticas de 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, p. 47) esclarece que o compartilhamento de opiniões enquanto pensar juntos deve ser trabalhado 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.

O automatismo concordodiscordo deve ser substituído por práticas que viabilizem conhecer e considerar outras ideias, opiniões e possibilidades. Ele apresentou um quadro sobre as diferenças entre o que considera debate/discussão e o diálogo, exatamente para que as pessoas pudessem entender não apenas como praticar este último, mas, principalmente, entender os aspectos que sustentam tais práticas e verificar a dificuldade da concretização do diálogo.

Quadro 1: Debate / Discussão X Diálogo.

| DISCUSSÃO/DEBATE | DIÁLOGO |
|-------------------------------|-----------------------------|
| Visa fechar questões | Visa abrir questões |
| Convencer | Mostrar |
| Demarcar posições | Estabelecer relações |
| Defender ideias | Compartilhar ideias |
| Persuadir e ensinar | Questionar e aprender |
| Explicar | Compreender |
| Visa as partes em separado | Vê a interação partes-todo |
| Descarta as ideias “vencidas” | Faz emergir ideias |
| Busca acordos | Busca pluralidade de ideias |

Fonte: Mariotti (sem ano, p. 3).

O autor alerta ainda que, na prática, as ações descritas no quadro para discussão e para o diálogo ocorrem de forma mesclada e entremeadas umas com as outras ao longo dos processos comunicacionais. Daí a necessidade de os participantes desses processos estarem atentos a tais diferenças, principalmente no sentido de buscarem sempre a escuta e a reflexão do que está sendo ouvido, na busca por um distanciamento da tendência em não se preocupar em entender o ponto de vista do outro. É preciso transformar aos poucos a cultura de debate para uma cultura dialógica, até porque é do processo de trade-off em si que as trocas reflexivas nascem e podem evoluir e passar ao diálogo. E foi exatamente por causa da dificuldade de as pessoas se aperceberem disso e tenderem a permanecer mais no debate que esse autor estruturou o Quadro 01, para deixar claro às pessoas sobre essas diferenças, para que consigam passar do debate para o diálogo com mais frequência.

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 o 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 têm 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 passíveis 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 são 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 TICs que permitem o desenvolvimento de inúmeras atividades pedagógico-comunicacionais, por meio do uso de computadores, *tablets* ou mesmo *smartphones*, e eventualmen-

te 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.

A adoção de tal contexto implica a mudança cultural nesses espaços educativos, com o envolvimento de todos os atores desse contexto, como gestores, coordenadores, educadores e dos próprios alunos. O que significa que não basta mudar ordens, mas sim de mudar a postura das pessoas envolvidas em todos esses espaços. Isto implica 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. As ações estratégicas são:

a. Desenvolvimento das rubricas

Rubrica é o instrumento que apresenta o conjunto dos critérios de avaliação que serão adotados durante esse processo, sendo que não se trata de listá-los apenas, mas de detalhá-los pelo menos em quatro níveis de execução de cada um deles, a partir dos quais os objetivos de aprendizagem poderão ser trabalhados e fortalecidos. Trata-se de descrever as ações que viabilizarão o desenvolvimento de cada critério, para orientar alunos e professores sobre como deverão proceder para que o atingimento dos objetivos de aprendizagem ocorra como planejado.

Para o entendimento mais claro do que é a rubrica, segue o exemplo de descritivo de um critério:

QUADRO 2 – Exemplo de Rubrica de Colaboração com Uso de Ferramentas Virtuais

| Critério | Nível 1 | Nível 2 | Nível 3 | Nível 4 |
|-------------------------------|---|---|---|---|
| RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS | Não tento solucionar problemas ou ajudar os demais a fazê-los. Deixo que os demais façam o trabalho | Não sugiro ou refino soluções, mas estou aberto a testar as soluções sugeridas pelos demais | Refino soluções sugeridas pelos outros. | Busco participar ativamente e sugiro soluções para os problemas |

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

Vale esclarecer que o uso da rubrica não implica a atribuição de uma nota. A mesma deve ser apresentada no início do projeto, para que todos os envolvidos conheçam e validem os critérios e processos que deverão ser desenvolvidos, sendo que a mesma é retomada ao final do processo, para a realização da autoavaliação, a qual será detalhada no tópico (e).

b. Reflexão crítica

Esta é uma ação estratégica ainda problemática pois a mesma deve considerar a gestão da comunicação dialógica para a reflexão crítica nos espaços educativos, dada a falta de conhecimento e prática desses procedimentos.

De fato, a gestão da comunicação para a educação deve ser refletida e considerada como parte do planejamento dessas práticas pedagógico-comunicacionais, para a construção consistente do conhecimento sobre um determinado tema. O planejamento de aulas com mediação de tecnologias deve também entender, considerar e planejar as intervenções dos professores enquanto mediadores do processo dialógico para que o aprofundamento da reflexão sobre um tema realmente ocorra, de maneira a concretizar o processo comunicacional necessário para que os objetivos de aprendizagem sejam atingidos.

c. *Feedback* do professor

Todo tipo de avaliação — de ou para a aprendizagem — precisa prever momentos específicos de devolutiva para que os alunos conheçam e compreendam onde erraram, para que possam trabalhar seus pontos fracos e que ajustem/substituam entendimentos distorcidos. Mesmo quando essas crianças e jovens atendem às expectativas esboçadas na rubrica, é importante a apresentação de um *feedback* propositivo, para reforçar esse contexto, para que as crianças e jovens percebam 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 (WILIAM, 2011).

d. Alunos enquanto fonte de conhecimento

A quarta ação estratégica se reflete na ocorrência de momentos em que os alunos sejam colocados como parceiros ou monitores de aprendizagem uns dos outros, para motivá-los a se envolverem mais nas práticas dedutivas. Daí a importância da definição de momentos ao longo desse processo de aprendizagem durante os quais os pares se auxiliam mutuamente, em eventuais dificuldades que estejam enfrentando ou mesmo em momentos de revisão e validação de atividades desenvolvidas, para que o resultado do grupo seja ainda mais aprimorado.

e. Autoavaliação: avaliação entre pares/autoavaliação

Esta ação estratégica pode ocorrer com dois tipos de ações: avaliação entre pares e autoavaliação. A autoavaliação em si consiste na ação de o aluno refletir e avaliar seu próprio desempenho com base na rubrica. Porém, nem sempre o aluno está preparado para desenvolver essa atividade logo de início, e isso não significa também que o aluno vá necessariamente se superar. Trata-se da necessidade de mudança de cultura e de aprendizagem a partir da prática desse processo de avaliação.

A avaliação entre pares é a ação estratégica durante a qual um aluno avalia 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. Na autoavaliação, cada um avalia a si próprio durante o desenvolvimento de um determinado projeto, sempre com base nos critérios que compõem a rubrica do mesmo.

A dinâmica de avaliação entre pares tem sido adotada exatamente para que os alunos se habituem a desenvolver avaliações formativas com base em critérios específicos. Após a realização da atividade, os alunos avaliam 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. Aqui não se trata simplesmente de classificar a participação em um nível, mas de promover uma reflexão sobre a relação do desempenho de cada aluno e a consequente qualidade de conhecimento adquirido. Na pedagogia de projetos, quando o desenvolvimento do mesmo tem de média a longa duração, essas duas dinâmicas — principalmente a avaliação entre pares — pode ser adotada mais vezes para verificar se estão evoluindo como esperado.

Aspectos convergentes entre Educomunicação e avaliação formativa

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

QUADRO 3 – Indicadores Educomunicativos e de Avaliação Formativa

| INDICADORES A PARTIR DO PARADIGMA DA EDUCOMUNICAÇÃO (SOARES, 1999, 2011) | INDICADORES A PARTIR DA AVALIAÇÃO FORMATIVA (WILIAM, 2011) |
|---|---|
| <p style="text-align: center;">FINALIDADE PRINCIPAL</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Empoderamento do aluno enquanto cidadão responsável 2. Apoio à construção do conhecimento; 3. Acompanhamento do desenvolvimento das competências educacionais no contexto de ecossistemas comunicacionais. | <p style="text-align: center;">FINALIDADE PRINCIPAL</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Autorregulação do processo de aprendizagem; 2. Apoio à construção do conhecimento; 3. Acompanhamento do desenvolvimento das competências. |
| <p style="text-align: center;">MOMENTOS DE AVALIAÇÃO</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Acompanhamento ao longo do processo; 2. Viabilização de intervenções e orientações ao longo de todo o processo, e não apenas no início ou final do mesmo. | <p style="text-align: center;">MOMENTOS DE AVALIAÇÃO</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Acompanhamento ao longo do processo; 2. Viabilização de intervenções e orientações ao longo de todo o processo, e não apenas no início ou final do mesmo. |
| <p style="text-align: center;">DINÂMICA ENCERRAMENTO</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Roda de conversas, ao final do processo, para desenvolvimento de reflexões analíticas e reflexivas pelos alunos, de forma individual e/ou grupal. | <p style="text-align: center;">DINÂMICA ENCERRAMENTO</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Avaliação entre pares (duplas ou grupos pequenos, equipes) e/ou autoavaliação. |
| <p style="text-align: center;">PRÁTICAS PEDAGÓGICO-COMUNICACIONAIS</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Gestão Compartilhamento da Comunicação (SOARES, 1999): <ol style="list-style-type: none"> a. Ação comunicativa; b. Apropriação e manejo das linguagens da comunicação; c. Uso dos recursos da informação para a produção cultural. | <p style="text-align: center;">AÇÕES ESTRATÉGICAS</p> <ol style="list-style-type: none"> 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; |

| INDICADORES A PARTIR DO PARADIGMA DA EDUCOMUNICAÇÃO (SOARES, 1999, 2011) | INDICADORES A PARTIR DA AVALIAÇÃO FORMATIVA (WILIAM, 2011) |
|--|--|
| <p>2. Participação de Protagonismo [Degraus de Participação: 5 a 10 (HART, 1992; costa, 2016)</p> <p>a. Participação planejadora e operacional; b. Participação decisória, planejadora e operacional; c. Participação decisória, planejadora, operacional e avaliadora; d. Participação colaborativa plena; e. Participação plenamente autoônoma; f. Participação condutora.</p> <p>3. Ação de Diálogo</p> <p>a. Escuta Mútua; b. Pensar juntos; c. Apontar outros pontos de vista; d. Compartilhar e refletir sobre ideias; e. Fazer emergir ideias/buscar pluralidade de ideias. (BOHM, 2005).</p> | <p>2. Práticas de diálogo e reflexão: tipos de participação do(a) alunos (degraus de Hart e costa); alunos enquanto recursos de aprendizagem (aprendendo ensinando) eo protagonismo no processo de aprendizagem:</p> <p>3. <i>Feedback</i> propositivo, com base na rubrica;</p> <p>4. Avaliação entre pares e autoavaliação reflexiva, com base na rubrica.</p> |
| <p>COMPETÊNCIAS EDUCOMUNICATIVAS</p> <p>1. Diálogo (Pensar e construir conjuntamente); 2. Escuta mútua; 3. Organização e expressão do pensamento (reflexão); 4. Colaboração; 5. Compartilhamento (de experiências e de ideias); 6. Gestão da Compartilhada da Comunicação e Uso de TIC; 7. Tomada Compartilhada de Decisão; 8. Resolução Conjunta de Problemas; 9. Avaliação (entre pares e autoavaliação).</p> | <p>COMPETÊNCIAS TRABALHADAS</p> <p>Não foi especificado claramente</p> |

Fonte: Informações retiradas do Quadro de Indicadores completo, do Anexo H (MELLO, 2016, p. 375).

Os resultados verificados

Como dissemos, esta pesquisa teve como objetivo verificar a existência de aspectos comuns entre as premissas do paradigma da Educomunicação e as ações estratégicas da abordagem de avaliação formativa da proposta de Dylan Wiliam (2011), adotada nas práticas dos Laboratórios de Informática Educativa das unidades escolares da SME-SP. Outro objetivo da mesma foi verificar a possibilidade de uso de tal abordagem para avaliação de projetos estruturados a partir das premissas da Educomunicação.

Para tanto, foram analisadas as ações estratégicas de avaliação formativa utilizadas em oito projetos junto aos LIE da referida rede municipal de ensino de São Paulo (Rede-SP), desenvolvidos entre os anos de 2012 e 2014.

Foram definidas as chamadas competências educomunicativas como indicadores da pesquisa de campo, a partir da aproximação das características comuns entre o paradigma da Educomunicação e os fundamentos da abordagem de avaliação formativa adotada nos LIE da SME-SP, como destacado no Quadro 03 aqui apresentado, 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); e competências cognitivas (aprender a conhecer). Esse material apresenta orientações sobre como trabalhar as competências em projetos educacionais com mediação tecnológica (SÃO PAULO, 2010). Estas foram as razões da definição de 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, p. 78).

Zabala e Arnau (2010) esclarecem que pensar o desenvolvimento de competências nos espaços educativos não é tarefa tão clara e simples. Os autores também 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.

Foram listadas também algumas competências identificadas como sendo educomunicativas — 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 compartilhada da comunicação e uso de TICs; tomada compartilhada de decisão; resolução conjunta de problemas; e 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 TICs nesses espaços, de maneira a otimizar o atingimento dos objetivos de aprendizagem, principalmente das competências educacionais 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

BACCEGA, Maria Aparecida. Comunicação/Educação e a construção de uma nova variável histórica. In: CITELLI, Adilson; COSTA, Maria Cristina C. (Org.). Educomunicação – Construindo uma nova área de conhecimento. São Paulo: Paulinas, 2011, p. 31 -42. (Coleção Educomunicação).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. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

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)

HART, Roger A. Children´s participation: from tokenism to citizenship. Florença: UNICEF, 1992.

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.

MARIOTTI, Humberto. Diálogo: um método de reflexão conjunta e observação compartilhada da experiência. Último acesso em: outubro/2015. Disponível em: (<http://www.teoriadacomplexidade.com.br/textos/dialogo/Dialogo-Metodo-de-Reflexao.pdf>)

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).

MARTIN-BARBERO, Jesus. Desafios culturais: da comunicação à educomunicação. In: CITELLI, Adilson; COSTA, Maria Cristina C. (Org.). Educomunicação – Construindo uma nova área de conhecimento. São Paulo: Paulinas, 2011, p. 121 a 134.

MELLO, Luci Ferraz de. **Educomunicação e Práticas Pedagógico-Comunicacionais da Avaliação Formativa no Ensino Básico**. 2016. Tese (Doutorado 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.

SÃO PAULO. Orientações curriculares: proposições de expectativas de aprendizagem – Tecnologias de Informação e comunicação. São Paulo: SME, DOT, 2010. 126p. Disponível em: <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/16390.pdf> Acesso em: set/2014

SÃO PAULO. Projeto Gênese – A Informática Chega ao Aluno da Escola Pública Municipal. São Paulo, Secretaria Municipal de Educação, 1992.

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

SOARES, I. O. Comunicação/Educação, a emergência de um novo campo e o perfil de seus profissionais. In: *Revista Contato*, Brasília, Ano I, N.1, jan./mar., 1999, p. 19-74.

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

ZABALA, Antoni; ARNAU, Laia. **Como aprender e ensinar competências**. Porto Alegre: Artmed, 2010.