CONHECIMENTO & DIVERSIDADE
ISSN 2237-8049
UnilaSalle Editora

O CICLO DE AVALIAÇÃO FORMATIVA PARA GESTORES ESCOLARES: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E SENTIDOS ATRIBUÍDOS

THE FORMATIVE ASSESSMENT CYCLE FOR SCHOOL LEADERSHIP: SOCIAL REPRESENTATIONS AND ATTRIBUTED MEANINGS

Fábio Aviles Gouveia
Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS), São Caetano do Sul, SP, Brasil.
Email: professor@fabioaviles.com.br

Paulo Sérgio Garcia
Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS), São Caetano do Sul, SP, Brasil.
Email: paulo.garcia@online.uscs.edu.br

RESUMO

Este artigo analisa as representações sociais de gestores escolares sobre o Ciclo de Avaliação Formativa para Gestores (CAFG) como estratégia de desenvolvimento profissional docente em uma rede privada do Grande ABC paulista. Parte-se do pressuposto de que a implementação de práticas avaliativas formativas na escola não depende apenas de prescrições técnicas, mas também dos sentidos socialmente compartilhados que orientam adesões, cautelas e resistências. A pesquisa adota abordagem qualitativa, exploratória e interpretativa. O corpus de análise foi produzido no contexto de um percurso formativo composto por seis encontros e incluiu respostas de 21 gestores a um questionário qualitativo online, complementadas por registros em diário de bordo reflexivo. O tratamento lexical foi realizado no software IRaMuTeQ, com Classificação Hierárquica Descendente e a interpretação dos resultados foi conduzida à luz da Teoria das Representações Sociais. Os achados indicam que o CAFG é representado, de modo predominante, como uma abordagem de mediação pedagógica capaz de qualificar o acompanhamento docente, ampliar o uso de feedback /feedforward e fortalecer a formação continuada. Ao mesmo tempo, sua viabilidade é condicionada pela disponibilidade de tempo institucional, planejamento, apoio da gestão e pelo enfrentamento de culturas escolares ainda fortemente marcadas por rotinas gerenciais e pela centralidade da avaliação somativa. Argumenta-se que as representações dos gestores se organizam em torno de uma configuração híbrida: no polo mais estável, o CAFG aparece como prática formativa desejável; nas zonas mais contingentes, emergem dimensões materiais, culturais e organizacionais que regulam sua possibilidade de institucionalização.

Palavras-chave: avaliação formativa, representações sociais, gestores escolares, desenvolvimento profissional docente, gestão pedagógica.

ABSTRACT

This article analyses school leaders' social representations of the Formative Assessment Cycle for School Leaders (CAFG) as a strategy for teacher professional development in a private school network located in the Grande ABC region, Brazil. It starts from the assumption that the implementation of formative assessment practices in schools depends not only on technical prescriptions, but also on the socially shared meanings that shape adherence, caution and resistance. The study adopts a qualitative, exploratory and interpretive approach. The corpus of analysis was produced during a six-session professional learning pathway and includes responses from 21 school leaders to an online qualitative questionnaire, complemented by entries in a reflective field diary. Lexical treatment was carried out in IRaMuTeQ through Descending Hierarchical Classification, and results were interpreted through the lens of Social Representations Theory. Findings show that CAFG is predominantly represented as a pedagogical mediation device capable of qualifying instructional support, expanding feedback practices and strengthening continuing professional development. At the same time, its feasibility is conditioned by institutional time, planning, leadership support and the need to confront school cultures still strongly marked by managerial routines and the centrality of summative assessment. The article argues that leaders' representations are organised around a hybrid configuration: in the more stable pole, CAFG appears as a desirable formative practice; in more contingent zones, material, cultural and organisational dimensions emerge as conditions regulating its institutionalisation.

Keywords: formative assessment, social representations, school leaders, teacher professional development, pedagogical leadership.

Introdução

A avaliação ocupa lugar estratégico nas dinâmicas escolares porque produz leituras, entre outras, sobre a aprendizagem, podendo orientar decisões pedagógicas. Ela expressa valores, disputas e prioridades institucionais. Embora a literatura venha destacando a importância da avaliação formativa para a regulação das aprendizagens e para o aperfeiçoamento do ensino (Allal, 2020; Andrade; Heritage, 2018; Black; Wiliam 2018; 1998; Schneider & Johnson, 2019; Garcia et al., 2024; 2025), a escola continua fortemente permeada por lógicas classificatórias, pela centralidade da nota e por pressões de desempenho que tendem a reforçar usos somativos da avaliação (Black; Wiliam, 2006, 2009; Luckesi, 2022; Perrenoud, 1999; Garcia et al., 2025). Em redes privadas, esse quadro costuma ser tensionado adicionalmente por demandas de resultados em avaliações externas, reputação institucional e acompanhamento sistemático do trabalho docente (Gouveia, 2026).

Se, por um lado, a literatura já reconhece os benefícios da avaliação formativa para melhorar as aprendizagens, por outro ainda são menos frequentes estudos que deslocam esse debate para a atuação da gestão escolar (Lima et al, 2026; Garcia,

2023; Gouveia, 2026). Tal deslocamento é decisivo. Não basta afirmar que a avaliação formativa melhora a aprendizagem; é preciso compreender como gestores significam propostas formativas, quais condições julgam necessárias para sustentá-las e que obstáculos percebem quando são chamados a transformar acompanhamento pedagógico em prática regular de mediação e aperfeiçoamento profissional. É nesse cenário que se insere a proposição de modelos que orientem a ação gestora de forma estruturada e intencional como o ciclo de avaliação formativa para gestores (CAFG).

Trata-se de um modelo estruturado por Moss e Brookhart, (2015) para a formação profissional de professores e, adaptado por Garcia (2023). O processo possui em oito etapas: (1) comunicação profissional colaborativa entre gestor e professor; (2) definição conjunta de objetivos de aprendizagem do docente; (3) explicitação conjunta de critérios de qualidade para a prática; (4) planejamento conjunto da situação de aprendizagem; (5) busca de evidências práticas mediante observação e indagação formativa realizadas na sala de aula com os alunos; (6) *feedback* descritivo e sem julgamentos sobre o trabalho docente; (7) *feedforward* com indicação de próximos passos; e (8) retomada dos objetivos e articulação com novos ciclos de desenvolvimento. Sua lógica é semelhante à da avaliação formativa na relação professor-estudante, deslocada para o plano do acompanhamento pedagógico da gestão. A institucionalização da avaliação formativa na escola não depende apenas de um esforço técnico, mas do modo como ela é socialmente interpretada por quem coordena, acompanha e regula o trabalho pedagógico.

Os estudos sobre o CAFG são mais expressivos no contexto internacional (Brookhart; Moss, 2013; Garrett; Camper, 2015; Moss; Brookhart, 2009, entre outros) do que no cenário nacional (Gouveia, 2026; Lima et al, 2026). Esse descompasso evidencia a necessidade de ampliar investigações no contexto brasileiro, especialmente aquelas que considerem as especificidades das redes de ensino e das práticas de gestão escolar. Ademais, indica a importância de produzir evidências que subsidiem a adaptação e implementação do CAFG em realidades educacionais diversas.

Diante desse contexto, este estudo tem como objetivo analisar as representações sociais de gestores de uma rede privada da região do Grande ABC paulista, São Paulo, sobre o CAFG como estratégia de desenvolvimento profissional docente.

A contribuição do artigo é dupla. No plano empírico, oferece evidências sobre como gestores de uma rede privada interpretam um dispositivo formativo voltado ao acompanhamento docente. No plano teórico, aproxima avaliação formativa, a gestão pedagógica e a Teoria das Representações Sociais (TRS), sustentando que a implementação de propostas dessa natureza deve ser compreendida como processo simbólico e organizacional, e não apenas como adesão a um repertório de técnicas. Ao fazer isso, o estudo desloca o foco da pergunta "o ciclo funciona?" para uma questão mais fecunda para a pesquisa qualitativa interpretativa: "que configuração de sentidos sustenta, condiciona ou limita a possibilidade de o ciclo funcionar?".

Avaliação formativa, gestão pedagógica e representações sociais

Inicialmente apresentamos uma discussão sobre a avaliação formativa para, sem seguida, discutir sobre a gestão pedagógica e sobre as representações sociais.

Avaliação formativa: evidências, critérios e *feedback*

A avaliação formativa pode ser compreendida como um sistema de práticas desenvolvidas por professores e estudantes com o propósito de coletar e interpretar evidências de aprendizagem que possam ser utilizadas como feedback para ajustar o ensino e a aprendizagem (Black; Wiliam, 1998). Tal abordagem contribui para reduzir a distância entre o que os estudantes já compreendem e os objetivos de aprendizagem pretendidos, tendo como princípio central o uso pedagógico das informações produzidas para promover a aprendizagem.

A literatura especializada tem consolidado a relevância da avaliação formativa para a melhoria dos processos educacionais (Black; Wiliam, 1998, 2006, 2009; Earl; Katz, 2006; Gipps, 1994; Gipps; Stobart, 2003; Allal, 2020; Andrade;

Heritage, 2018; Black; Wiliam 2018; 1998; Schneider & Johnson, 2019; Garcia et al., 2024; 2025).

Black e Wiliam (1998) sintetizaram evidências indicando que estudantes envolvidos em práticas formativas apresentam avanços mais significativos, que os ganhos tendem a ser mais expressivos entre aqueles com maiores dificuldades e que ambientes formativos podem favorecer melhor desempenho em avaliações externas. Esse ponto é importante para redes privadas, nas quais os resultados externos e a reputação institucional costumam produzir pressão por desempenho sobre gestores, professores e estudantes.

Estudos de meta-análise (Black; Wiliam, 2009, 1998) e pesquisas em vários países (Reino Unido, Estados Unidos, Canadá, Austrália), com diferentes etapas e contextos educacionais, em várias áreas do conhecimento (inglês, matemática), com diferentes perfis de alunos, confirmam que a avaliação formativa exerce influência favorável sobre a aprendizagem dos estudantes. Não obstante os benefícios amplamente evidenciados para a melhoria da aprendizagem dos estudantes, o tema permanece subutilizado em contextos educacionais reais, sobretudo no Brasil (Garcia, 2026a).

A avaliação formativa envolve elementos essenciais como o feedback, a autoavaliação e a avaliação por pares. No caso do feedback, diversas pesquisas apontam que ele se constitui como um elemento central no processo de aprendizagem, pois orienta o estudante na compreensão de seus avanços e das melhorias necessárias. (Sadler, 1989; Hattie; Timperley, 2007; Shute, 2008; Lipnevich; Smith, 2009, 2022; Lui; Andrade, 2022). Trata-se de uma estratégia dinâmica e cíclica que envolve estudante, professor e contexto, influenciando tanto a aprendizagem quanto o desempenho (Carless; Boud, 2018; Henderson et al., 2019; Nash, Winstone, 2017, Garcia, 2026, entre outros). Ao longo das últimas décadas, observa-se uma mudança progressiva de uma concepção de feedback centrada no professor para uma abordagem orientada ao protagonismo do estudante.

No segundo caso, a autoavaliação vem ganhando atenção crescente na literatura acadêmica e no campo profissional, sobretudo no contexto internacional, em virtude de seu potencial para favorecer a aprendizagem (Andrade, 2019; Brown;

Harris, 2013). Estudos têm demonstrado seus efeitos positivos tanto sobre o desempenho acadêmico (Brown; Harris, 2013; Yan et al., 2022) quanto sobre dimensões afetivas da aprendizagem (Panadero et al., 2017; Yan et al., 2023).

De acordo com Harris e Brown (2018), há múltiplas razões para que professores utilizem a autoavaliação em sala de aula. Entre elas, destacam-se a promoção da aprendizagem autorregulada, o aprofundamento dos conteúdos e habilidades trabalhados, a inclusão dos estudantes no processo avaliativo e a possibilidade de gerar feedback mais imediato sobre as atividades realizadas.

Quanto à avaliação por pares, Double, McGrane e Hopfenbeck (2020) apontam um crescimento significativo das pesquisas sobre o tema. Em uma meta-análise, os autores evidenciam efeitos positivos no desempenho de estudantes de diferentes níveis educacionais, resultados que, em alguns casos, superam aqueles obtidos por avaliações conduzidas por docentes.

Gestão escolar pedagógica e Ciclo de Avaliação Formativa para Gestores

No campo da gestão escolar, a avaliação formativa ganha uma camada adicional de complexidade, pois ela não apenas busca resultados de aprendizagem, mas também organiza calendários ou acompanha indicadores. Quando atua pedagogicamente, ela cria condições para que os professores aprendam sobre sua própria prática, compreendam evidências de sala de aula e tomem decisões mais responsivas às necessidades dos estudantes. Michael Fullan (2014) defende que a liderança escolar de maior impacto vai além da função administrativa, sendo aquela capaz de mobilizar a aprendizagem profissional coletiva. Nessa mesma direção, Garcia e Miranda (2017) destacam a formação docente como uma responsabilidade central da gestão escolar.

Moss e Brookhart (2009, 2015) aprofundam esse debate ao afirmar que líderes escolares precisam compreender a avaliação formativa não apenas como conteúdo de formação para professores, mas como modo de liderar a aprendizagem. Em "*Advancing formative assessment in every classroom*", as autoras defendem que líderes devem apoiar professores na definição de objetivos de aprendizagem, na

coleta de evidências, na construção de critérios e na oferta de *feedback.* Em "*Formative classroom walkthroughs*", explicitam que a observação de sala deve deixar de ser vista como fiscalizatória e se converter em oportunidade de investigação compartilhada sobre o que os estudantes estão fazendo, compreendendo e produzindo.

Essa perspectiva desloca o gestor do lugar de "fiscal" para o de mediador da formação docente. O acompanhamento docente passa a ser orientado por objetivos profissionais, evidências práticas de sala de aula, critérios de sucesso e devolutivas/feedbacks que indiquem próximos passos. Assim, o CAFG procura centrar a relação gestor-professor em uma lógica formativa que se espera da relação professor-estudante. O gestor, nesse desenho, não avalia o professor para "etiquetá-lo", mas acompanha sua prática para produzir aprendizagem profissional.

A literatura sobre liderança e avaliação formativa reforça esse deslocamento. Brookhart e Moss (2013) e Garcia (2023) argumentam que diretores precisam ser os primeiros aprendizes da escola, observando a aprendizagem em curso e oferecendo *feedback* com base em evidências, não em impressões genéricas. Garrett e Camper (2015) mostram que a avaliação formativa também pode funcionar como ferramenta de aprendizagem para líderes, pois favorece autoconsciência, autoeficácia e desenvolvimento de identidade profissional.

No contexto brasileiro, Garcia (2023) propõe o CAFG como uma adaptação da avaliação formativa ao campo da gestão pedagógica. O modelo envolve, como já descrito acima, comunicação profissional, definição conjunta de objetivos de aprendizagem docente, critérios de qualidade, planejamento de situações de aprendizagem, observação e indagação formativa, *feedback, feedforward* e retomada dos objetivos. Trata-se de uma proposta que reconhece a escola como organização de aprendizagem, mas sem "romantizar" a rotina escolar. Sua implementação exige tempo, clareza de papéis, legitimidade institucional e competência relacional.

Representações sociais

As Representações Sociais (RS) constituem uma forma de conhecimento socialmente elaborada e compartilhada, vinculada aos sujeitos, a determinados objetos e aos contextos nos quais são produzidas e mobilizadas. Para Moscovici (1961, p. 245), as RS correspondem a um conjunto de conceitos, proposições e explicações que se originam na vida cotidiana, no curso das comunicações interpessoais. O Autor também as define como "um sistema de valores, noções e práticas" que possui dupla função: em primeiro lugar, instaurar uma ordem que permita aos indivíduos orientar-se no ambiente social e material e, de certo modo, dominá-lo; em segundo lugar, assegurar a comunicação entre os membros de uma comunidade, oferecendo-lhes um código comum para nomear e classificar, de maneira relativamente compartilhada, os elementos de seu mundo e de sua história individual ou coletiva (Moscovici, 1961, p. 277).

Jodelet (2001) ressalta que essas representações não se reduzem a opiniões individuais, pois se constituem em processos de circulação de sentidos, valores, imagens e afetos. Em termos simples, a escola não reage a uma inovação apenas pelo que ela é, mas pelo que ela parece ser dentro da cultura que já existe.

Quanto ao funcionamento das Representações Sociais, Moscovici (1961) identifica dois processos fundamentais: a objetivação e a ancoragem. A objetivação refere-se ao processo pelo qual uma noção ou conceito abstrato é materializado, adquirindo forma concreta por meio de imagens, metáforas ou representações simbólicas. A ancoragem, por sua vez, consiste na incorporação de novas informações sobre um objeto social a estruturas de conhecimento já existentes, permitindo sua categorização, interpretação e familiarização. Desse modo, as Representações Sociais vinculam-se à memória coletiva, pois novos sentidos são construídos a partir de referências, valores e esquemas previamente compartilhados por determinado grupo social.

Uma Representação Social estruturada é composta por dois sistemas de cognições: o central e o periférico (Abric, 2001). O central que reúne os elementos mais estáveis, abstratos e normativos, responsáveis por organizar seus sentidos e

valores, sendo, portanto, mais resistente a mudanças; o periférico que integra elementos mais concretos e funcionais, relacionados às práticas cotidianas e à orientação das ações. Em articulação com o núcleo central, esses elementos permitem que a representação funcione como guia de leitura da realidade e das experiências vividas pelos atores sociais (Abric, 2001).

As Representações Sociais podem se transformar diante de mudanças na relação do grupo com o objeto, nas relações intergrupais ou no contexto social. Nesse processo, a comunicação atua tanto na manutenção quanto na ressignificação dessas representações, ao favorecer a construção coletiva de explicações, interpretações, normas e procedimentos que orientam as práticas cotidianas.

Neste processo, a comunicação é fundamental para a implantação do CAFG, pois contribui para a construção de significados compartilhados e relativamente estáveis entre os membros de um grupo, preservando convenções, imagens e ideias que orientam a compreensão da realidade.

Nesse processo, a linguagem exerce papel central, pois organiza as experiências, atribui-lhes sentido e as categoriza em campos semânticos, favorecendo a constituição do acervo social de conhecimento e a objetivação das experiências (Alexandre, 2004). Assim, como destaca Jodelet (2001), as representações compartilhadas pela comunicação produzem certa percepção consensual da realidade, facilitando as interações e as práticas cotidianas.

A comunicação exerce efeitos na manutenção ou na transformação das Representações Sociais, promovendo influências mútuas entre os indivíduos. Nesse processo comunicacional, as pessoas constroem um repertório coletivo de entendimento, explicações, julgamentos que orientam as ações diárias. Da mesma forma, os gestores escolares também elaboram justificativas, análises, diretrizes e regras para os processos de avaliação. Eles compartilham representações sobre o tema que, em geral, estão associadas à fiscalização dos professores ao invés da atuação no desenvolvimento profissional docente.

Metodologia

Este estudo tem como objetivo analisar as Representações Sociais de gestores de uma rede privada do Grande ABC paulista, estado de São Paulo, sobre o uso do CAFG como estratégia de desenvolvimento profissional docente. De modo articulado, busca identificar sentidos e significados atribuídos ao ciclo, analisar sua viabilidade material e formativa, examinar fatores que favorecem ou dificultam sua implementação e produzir subsídios para orientar gestores na incorporação do ciclo em seus contextos institucionais.

Como desenho do estudo, adota-se a abordagem qualitativa, exploratória e interpretativa. Essa opção decorre do próprio objeto: interessava compreender os sentidos atribuídos ao CAFG por gestores escolares em um contexto concreto de formação e trabalho, e não medir adesão por meio de variáveis previamente estabelecidas. A investigação qualitativa permite apreender significados, experiências e interpretações situadas, reconhecendo que o pesquisador participa do processo de construção analítica (Stake, 2011).

O caráter exploratório se justifica porque existem poucos estudos que articulam avaliação formativa, gestão escolar e Representações Sociais, sobretudo quando o foco recai sobre o uso de um ciclo formativo para acompanhamento docente. Em consonância com discussões recentes sobre rigor em pesquisa qualitativa interpretativa, buscou-se garantir coerência entre problema, enquadramento teórico, produção do corpus e percurso analítico, com explicitação das escolhas metodológicas, atenção à reflexividade e transparência na interpretação (Maher, 2025; Wiesner, 2022).

O campo empírico é composto de uma rede privada de ensino localizada no Grande ABC paulista, com atuação em diferentes segmentos da educação básica. A rede completou 59 anos em 2025, possui cinco unidades escolares, aproximadamente 5.000 estudantes e 357 professores. As unidades estão distribuídas em três municípios da região do Grande ABC, sub-região sudeste da região metropolitana de São Paulo. A rede atende educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, com unidades de perfis distintos: uma exclusivamente

de ensino médio, uma com todos os segmentos, uma com ensino fundamental e médio e duas com educação infantil e ensino fundamental.

A escolha desse campo se justifica por três razões. Primeiro, trata-se de uma rede privada de grande porte regional, com diversidade de segmentos e funções de gestão, o que favoreceu a produção de um corpus plural. Segundo a rede vivia um movimento institucional de discussão sobre avaliação formativa, desempenho acadêmico, acompanhamento docente e desenvolvimento profissional. Terceiro, o contexto permitiu investigar o CAFG em um ambiente no qual a pressão por resultados, especialmente no ensino médio, convive com a necessidade de fortalecer práticas formativas e colaborativas. Essa combinação tornava o campo especialmente fecundo para compreender as representações sociais de gestores sobre um dispositivo formativo.

Os participantes eram gestores educacionais da rede convidados a participar de um percurso formativo sobre avaliação formativa e CAFG. Ao todo, 25 gestores participaram da formação e 21 responderam voluntariamente ao questionário qualitativo online que compôs o corpus central desta análise. Os participantes exerciam funções na direção, na coordenação pedagógica, na orientação educacional e na supervisão pedagógica. As respostas foram obtidas sem identificadores pessoais, preservando o anonimato dos respondentes.

Quanto aos instrumentos de coleta de dados, foram utilizados dois complementares: questionário qualitativo *online* e diário de bordo reflexivo. O primeiro foi aplicado por meio do *Google Forms* e composto por questões de perfil e perguntas abertas sobre avaliação formativa, CAFG, possibilidades de uso, viabilidade de implementação, benefícios esperados, desafios e condições institucionais necessárias. Como técnica de investigação, o questionário qualitativo permite acessar opiniões, crenças, experiências e interpretações dos participantes, favorecendo a compreensão da diversidade de perspectivas existentes em um grupo específico (Gil, 1999; Jansen, 2010).

As questões de perfil contemplaram gênero, idade, estado civil, formação inicial, escolaridade, tipo de instituição em que cursaram o ensino superior, modalidade de realização do curso, tempo de conclusão da graduação e tempo de

atuação na educação básica. As questões abertas buscaram captar os sentidos atribuídos ao CAFG, os modos pelos quais os gestores compreendiam sua relação com o desenvolvimento profissional docente e as condições percebidas para sua implementação.

O diário de bordo foi elaborado pelo pesquisador após os encontros formativos. Nele foram registrados aspectos como reações do grupo, dúvidas recorrentes, resistências, comentários sobre viabilidade, exemplos práticos compartilhados, mudanças de linguagem ao longo da formação e tensões entre avaliação somativa e formativa. O diário não substituiu o corpus central, mas funcionou como fonte complementar de contextualização e triangulação interpretativa.

A partir dos dados do questionário e do diário foi elaborado um *corpus* da pesquisa para ser utilizado no IRaMuTeQ. O diário foi produzido no contexto de um percurso formativo composto por seis encontros, com duração aproximada de 1h40 cada. O objetivo do percurso foi apresentar e discutir fundamentos da avaliação formativa, vivenciar elementos do ciclo e problematizar sua aplicabilidade ao acompanhamento docente.

Na análise dos dados, com o software IRaMuTeQ (Camargo; Justo, 2013; Ratinaud, 2009), o tratamento lexical dos dados foi realizado por meio da Classificação Hierárquica Descendente (CHD). Também foram utilizadas estatísticas descritivas do *corpus*, Análise de Correspondência Múltipla (ACM) e análise de especificidades, com identificação das palavras de maior Qui-quadrado em cada classe. Esses procedimentos permitiram organizar regularidades lexicais e visualizar aproximações e distanciamentos entre conjuntos de segmentos textuais.

É necessário explicitar a relação entre processamento lexical e interpretação qualitativa. A CHD identifica padrões de ocorrência vocabular: agrupa segmentos de texto que compartilham vocabulário semelhante, gerando classes lexicais, não categorias de sentido prontas. A passagem das classes às representações sociais é uma operação hermenêutica realizada pelo pesquisador. Assim, o IRaMuTeQ foi utilizado como organizador lexical anterior à leitura teórica, e não como confirmador automático de hipóteses.

A sequência analítica adotada foi a seguinte: (1) preparação do *corpus*, com correção de grafias, padronização lexical e unificação de termos compostos; (2) processamento computacional no IRaMuTeQ; (3) extração das classes lexicais por CHD; (4) análise da ACM e das especificidades; (5) leitura integral dos segmentos mais representativos de cada classe; (6) cotejamento com registros do diário de bordo; (7) interpretação à luz da TRS, especialmente dos conceitos de ancoragem, objetivação e funções das representações sociais.

Esse percurso analítico seguiu quatro movimentos articulados. Primeiro, leitura integral das respostas para apreensão do conjunto. Segundo, processamento lexical e identificação das classes produzidas pela CHD. Terceiro, interpretação dos segmentos mais característicos de cada classe à luz da pergunta de pesquisa. Quarto, elaboração de uma síntese analítica capaz de mostrar como os diferentes blocos de sentido se articulam em uma configuração representacional mais ampla. O critério de rigor, portanto, não foi o de replicabilidade mecânica, mas o de coerência interpretativa, transparência do percurso e plausibilidade teórica das inferências (Maher, 2025; Stake, 2011; Wiesner, 2022).

Importa reconhecer que as estratégias descritas mitigam, mas não eliminam, os efeitos do duplo papel do pesquisador. O presente estudo não pretende ter produzido Representações Sociais de um grupo sem contato com o CAFG. O *corpus* captura as representações de gestores que vivenciaram seis encontros de formação sobre o tema. Esse é seu escopo declarado: não se analisa como gestores representam espontaneamente um ciclo que desconheciam, mas como profissionais em formação constroem sentidos sobre um dispositivo que estão sendo chamados a incorporar.

Resultados

Apresentamos inicialmente o perfil dos participantes e, posteriormente, os dados sobre a representação social dos gestores escolares sobre o Ciclo de Avaliação Formativa para gestores para o desenvolvimento profissional docente.

Perfil dos participantes

Participaram da formação 25 gestores educacionais de uma rede privada do Grande ABC paulista, dos quais 21 responderam ao questionário online. Entre os respondentes, 20 eram mulheres e um era homem. A média de idade foi de 50,5 anos (DP = 10,66). Trata-se, portanto, de um grupo formado majoritariamente por profissionais em fase madura da vida profissional, com variação etária suficiente para reunir trajetórias distintas de atuação na educação básica.

No que diz respeito ao estado civil, observou-se predominância de respondentes casados, seguida por solteiros. Em relação à formação inicial, houve predomínio de Pedagogia, Psicologia e licenciaturas em Matemática, Química e Ciências. Essa composição indica uma equipe gestora com forte base pedagógica, mas também atravessada por formações específicas que podem ampliar a leitura sobre currículo, aprendizagem e acompanhamento docente.

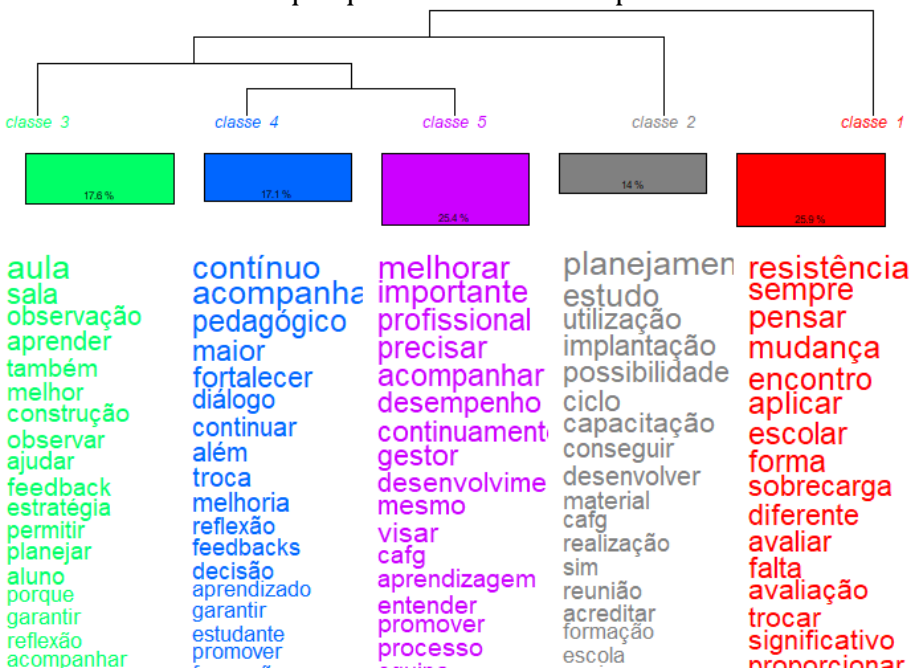
Quanto à escolaridade, a maioria dos participantes possuía pós-graduação lato-sensu, e apenas um respondente havia concluído mestrado. No que se refere ao tipo de instituição em que realizaram o ensino superior, 20 cursaram universidades privadas e um cursou universidade pública. A mesma proporção foi observada na modalidade de formação: 20 realizaram o curso superior de modo presencial e um a distância. A maioria concluiu a graduação há mais de 15 anos e atua na educação básica há mais de 15 anos.

Esse perfil permite interpretar os resultados a partir de uma característica importante: não se trata de gestores iniciantes diante de uma proposta formativa, mas de profissionais experientes, socializados em culturas escolares nas quais a avaliação somativa, a centralidade da nota e as rotinas de acompanhamento institucional já possuem forte presença. Essa experiência acumulada pode favorecer uma leitura realista das condições de implementação do CAFG, mas também pode intensificar a ancoragem do novo em práticas já estabilizadas.

Processamento lexical no IRaMuTeQ

O corpus textual foi processado no IRaMuTeQ com taxa de aproveitamento de 89,77% (193 dos 215 segmentos de texto classificados), superando o limiar de 75% (Camargo, Justo, 2013) como critério de adequação. A CHD resultou em cinco classes lexicais, cuja distribuição e estrutura hierárquica podem ser observadas no dendrograma apresentado na Figura 1.

Figura 1 – 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.

Nele, a Classe 1 (25,9%) aparece como subcorpus independente, gerado pelo primeiro corte binário, enquanto as demais classes derivam de um segundo subcorpus: a Classe 2 (14,0%) separa-se das Classes 3, 4 e 5, que se agrupam por maior proximidade vocabular. A Análise de Correspondência Múltipla (ACM), cujos dois primeiros fatores explicam 57,3% da variância total, permitiu visualizar que as Classes 3, 4 e 5 se concentram no quadrante superior esquerdo do plano cartesiano, enquanto as Classes 1 e 2 se dispersam nos quadrantes inferior esquerdo e superior direito, respectivamente, confirmando graficamente o agrupamento hierárquico.

É necessário explicitar a relação entre o processamento lexical e a interpretação qualitativa. A CHD identifica padrões de ocorrência vocabular: ela agrupa segmentos de texto que compartilham vocabulário similar, gerando classes lexicais, não categorias de sentido. A passagem das classes às representações sociais é uma operação hermenêutica realizada pelo pesquisador, e não um produto automático do software. O percurso adotado neste estudo foi o seguinte: após a extração das classes pelo IRaMuTeQ, procedeu-se à leitura integral dos segmentos mais representativos de cada classe (selecionados com base no qui-quadrado, $p < 0,0001$); os segmentos foram então cotejados com os registros do diário de bordo correspondentes a cada encontro; e, por fim, os sentidos emergentes foram interpretados à luz dos conceitos de ancoragem e objetivação da TRS. As denominações atribuídas às classes — "Desafios e dificuldades", "Viabilidade e planejamento", "Gestor em sala de aula", "*Feedback* e *feedforward*", "Aprimoramento profissional" — são, portanto, construções interpretativas do pesquisador, não rótulos gerados pelo software.

Quadro 1 – Síntese interpretativa das classes geradas na CHD

Classe	Percentual	Sentido predominante
Classe 1 - Desafios e dificuldades	25,9%	O ciclo é percebido como pedagogicamente pertinente, mas tensionado por resistências, sobrecarga e assimetrias de preparo entre profissionais.
Classe 2 - Viabilidade e planejamento	14,0%	A proposta é considerada exequível, desde que seja institucionalizada em calendário, rotina e prioridades da escola.
Classe 3 - Gestor em sala de aula	17,6%	O CAFG reposiciona o gestor como presença pedagógica mais próxima do trabalho docente e da sala de aula.
Classe 4 - *Feedback* e *feedforward*	17,1%	A força do ciclo reside na qualidade das devolutivas e na capacidade de transformar observação em orientação profissional.
Classe 5 - Aprimoramento profissional	25,4%	O CAFG é representado como espaço de aprendizagem colaborativa e desenvolvimento profissional contínuo.

Fonte: Elaborado pelos autores.

A Classe 1 reúne as formulações em que o CAFG aparece como proposta desejável, porém atravessada por dificuldades concretas de implementação. Nela, destacam-se palavras e segmentos associados a resistência, tempo, cultura e sobrecarga. O material sugere que o obstáculo não é uma recusa frontal ao ciclo, mas a percepção de que ele confronta rotinas consolidadas e exige energia institucional

adicional. Um dos gestores sintetiza essa tensão ao afirmar que "a proposta é boa, mas esbarra na resistência de alguns professores e na falta de tempo da própria gestão" (Gestor-10). Em outra resposta, o problema aparece associado ao preparo desigual do corpo docente e da equipe gestora para trabalhar com devolutivas sistemáticas. Nessa classe, a representação do ciclo já é positiva, mas seu ingresso na prática depende de vencer barreiras organizacionais e culturais.

A Classe 2 desloca o foco do obstáculo para a condição de possibilidade. O vocabulário mais característico remete a planejamento, calendário, organização e rotina. O sentido compartilhado é claro: a viabilidade do CAFG não pode depender apenas de boa vontade individual. É necessário transformá-lo em pauta reconhecida, com previsão temporal e legitimidade institucional. Um respondente afirma que "funciona se estiver dentro do planejamento anual e se houver espaço real para as reuniões e devolutivas" (Gestor-11); outro reforça que "sem agenda e sem definição de prioridade, o ciclo tende a ficar só na intenção" (Gestor-18). A classe, portanto, mostra que a adesão discursiva ao CAFG não se converte automaticamente em prática; entre uma e outra, os gestores situam a necessidade de arranjos institucionais explícitos.

A Classe 3 concentra os segmentos em que o CAFG é associado ao reposicionamento do gestor no interior da escola. O acompanhamento pedagógico aparece fortemente ligado à presença do gestor em sala de aula, à observação do trabalho docente e à sustentação de um diálogo mais próximo com professores. A classe sugere uma inflexão importante: a gestão passa a ser representada menos como instância predominantemente administrativa e mais como mediação pedagógica. Um gestor registra que o ciclo "faz o gestor sair do gabinete e olhar a prática em ação" (Gestor-19); outro observa que ele "aproxima coordenação e professor de um jeito mais formativo, menos burocrático" (Gestor-1). O CAFG, nessa chave, não é apenas técnica de acompanhamento, mas operador simbólico de redefinição do papel da liderança escolar.

Na Classe 4, *feedback* e *feedforward* aparecem como eixo decisivo do ciclo. O conjunto lexical que caracteriza essa classe mobiliza termos como devolutiva, orientação, ajuste, próximo passo e observação. O ponto central não é apenas dar

retorno ao professor, mas transformar a observação pedagógica em uma conversa profissional capaz de indicar caminhos. Uma resposta afirma que "o mais forte do ciclo é a devolutiva com foco no que foi observado e no que pode ser feito depois" (Gestor-11); outra destaca que "o *feedback* precisa ser claro e respeitoso para gerar crescimento, não defesa" (Gestor-4). Essa classe revela que, para os gestores, a potência formativa do CAFG depende da qualidade relacional e técnica das devolutivas.

A Classe 5 sintetiza os sentidos mais afirmativos do corpus. Nela, o CAFG é representado como espaço de aprendizagem colaborativa, reflexão compartilhada e desenvolvimento profissional. Os segmentos mais característicos aproximam o ciclo de formação continuada, aprimoramento da prática e fortalecimento do trabalho coletivo. Um gestor observa que "o ciclo contribui para uma formação mais próxima da realidade da escola" (Gestor-2); outro escreve que ele "favorece crescimento profissional porque ajuda a olhar a prática com mais intencionalidade" (Gestor-3). A recorrência desses sentidos sugere que o ciclo é socialmente objetivado como ferramenta de qualificação pedagógica e não apenas como protocolo de supervisão.

Quando lidas em conjunto, as cinco classes permitem observar uma configuração representacional híbrida. Em seu polo mais estável, o CAFG é representado como dispositivo de mediação pedagógica e desenvolvimento profissional, articulado sobretudo às classes 3, 4 e 5. Já as classes 1 e 2 introduzem um plano de regulação das condições de possibilidade: nelas emergem tempo, calendário, apoio institucional, resistência cultural e sobrecarga. Em vez de negar o ciclo, esses elementos o condicionam. Por isso, os achados sugerem que a representação social do CAFG entre os gestores não se organiza em torno de oposição simples entre aceitação e recusa, mas em torno de uma adesão cautelosa: o ciclo é valorizado como prática formativa, mas sua materialização é vista como dependente de mudanças organizacionais e culturais.

Discussão dos resultados

Os resultados permitem sustentar que o CAFG é predominantemente representado pelos gestores como prática formativa possível e desejável, especialmente por sua capacidade de qualificar o acompanhamento pedagógico, ampliar o uso de *feedback* e favorecer a aprendizagem profissional docente. O achado mais relevante mostra que mesmo em contexto de adesão discursiva, o ciclo não aparece como inovação autoevidente nem como simples extensão de boas intenções pedagógicas. Ele é significado por meio de uma tensão persistente entre promessa formativa e condições organizacionais (Garcia, 2023).

Essa tensão qualifica o debate sobre avaliação formativa na gestão escolar. A literatura enfatiza a força conceitual da avaliação formativa como uso pedagógico de evidências para orientar próximos passos (Black; Wiliam, 1998; 2009). Os dados desta pesquisa não contestam essa formulação, mas mostram que, quando transposta para o acompanhamento docente, ela passa a depender de temporalidades, rotinas, legitimidades e identidades profissionais específicas, além do contexto situacional e escolar. Em outras palavras, a questão não é apenas saber se o gestor compreende a proposta, mas se a escola dispõe de condições simbólicas e materiais para que essa compreensão se converta em prática estável.

À luz de Moss e Brookhart (2015), o CAFG supõe que o gestor ajude o professor a responder às mesmas perguntas formativas que orientam a aprendizagem dos estudantes: para onde estamos indo, onde estamos agora e que estratégias nos levam adiante. Nos resultados, a Classe 3 aproxima-se da primeira pergunta, pois reposiciona o gestor como presença pedagógica capaz de discutir objetivos e práticas em sala de aula. A Classe 4 aproxima-se da segunda e da terceira perguntas, porque associa observação, *feedback* e *feedforward* à produção de próximos passos. A Classe 5 traduz a dimensão mais formativa do ciclo, na qual professor e gestor aprendem a partir de evidências da prática. Portanto, os gestores não representam o CAFG apenas como protocolo. Eles captam sua arquitetura formativa, ainda que condicionem sua execução à existência de agenda, formação e apoio institucional.

A TRS ajuda a compreender por que esse reconhecimento não elimina cautelas. O CAFG não é recebido como objeto puramente novo. Ele é ancorado em repertórios já existentes sobre avaliação, coordenação pedagógica, observação de aula, formação continuada e cobrança por resultados. A classe relativa aos desafios revela a permanência de uma memória institucional em que avaliação se associa a controle, vigilância ou julgamento, o que ajuda a explicar resistências e inseguranças. Já as classes relativas ao gestor em sala de aula, ao *feedback* e ao aprimoramento profissional indicam um movimento de objetivação do ciclo como mediação pedagógica, isto é, como uma forma mais próxima, reflexiva e menos burocrática de acompanhamento do trabalho docente.

Essa leitura é importante porque evita dois erros comuns. O primeiro é o otimismo normativo, que supõe que uma boa proposta se implementa quase por "osmose pedagógica". O segundo é a interpretação que atribui as dificuldades à resistência individual de gestores ou professores. Os dados sugerem algo mais sofisticado: o novo disputa espaço com formas constituídas de organizar o trabalho escolar. O CAFG entra em uma escola que já tem calendários cheios, cobranças de resultado, reuniões recorrentes, protocolos, urgências familiares, conflitos de rotina e uma cultura avaliativa marcada por provas e notas. Nesse cenário, falar em *feedback* formativo sem reorganizar tempos e prioridades pode ser entendido como inexequível, mas não é. O CAFG é tributário da formação dos gestores, como foi indicado por Garcia, (2023).

A Classe 3 merece destaque particular. Ela sugere que o ciclo produz, no plano simbólico, um reposicionamento da própria liderança pedagógica. Ao invés de restringir o gestor a tarefas administrativas ou à gestão de emergências cotidianas, o CAFG o reconecta à observação do ensino e à mediação do desenvolvimento profissional. Essa leitura converge com Brookhart e Moss (2013), quando defendem que diretores precisam liderar aprendendo, e não apenas supervisionando. Também dialoga com Fullan (2014), para quem o principal trabalho da liderança escolar é criar coerência e capacidade coletiva. O gestor que se aproxima da sala de aula, nesse caso, não vai para encontrar erro do professor, vai construir uma leitura compartilhada sobre aprendizagem, critérios e próximos passos (Garcia, 2023).

A centralidade atribuída a *feedback* e *feedforward* reforça esse argumento. Os gestores não representam o ciclo como mera coleta de evidências, mas como processo de devolutiva capaz de gerar aprendizagem profissional. Essa percepção converge com vários autores (Brookhart, 2008; Sadler, 1989); Carless; Boud, 2018; Henderson et al., 2019; Nash, Winstone, 2017, Garcia, 2026), para quem o *feedback* só se torna formativo quando ajuda o aluno a compreender a qualidade do trabalho atual e a agir para aproximá-lo do desempenho esperado. No CAFG, o mesmo princípio se aplica ao professor: a devolutiva do gestor precisa ser específica, descritiva, respeitosa, apoiada em evidências e vinculada a critérios previamente compreendidos (Garcia, 2026). Sem isso, a observação de aula corre o risco de reproduzir a lógica somativa que o próprio ciclo pretende superar.

A Classe 2 mostra que a viabilidade do CAFG é representada como institucionalização, não como entusiasmo. Os gestores afirmam a exequibilidade do ciclo, mas não de forma abstrata. Eles demandam calendário, planejamento, recursos, formação e apoio da direção. Esse achado aproxima-se de Hollingworth (2012), para quem a implementação da avaliação formativa depende de liderança, suporte e cultura colaborativa. Também se aproxima de Garcia (2023), ao compreender o CAFG como ciclo de desenvolvimento profissional sustentado por práticas intencionais. A consequência prática é direta: se o ciclo não entrar na agenda institucional, ele vira intenção.

A Classe 1, por sua vez, indica que resistência, sobrecarga e formação "preparo" não são ruídos periféricos, mas partes constitutivas da representação social do ciclo. Na TRS, esses elementos cumprem função justificadora e protetiva. Ao nomear as barreiras, os gestores não negam o valor do CAFG; eles delimitam as condições sob as quais sua implementação poderia ocorrer sem desorganizar a rotina ou ameaçar identidades profissionais já consolidadas. Essa interpretação ajuda a compreender a adesão cautelosa encontrada no corpus: o ciclo é valorizado, mas sua institucionalização é mediada por preocupações materiais e culturais.

Uma das prinicpais contribuições analíticas do estudo, portanto, é mostrar que as representações dos gestores se estruturam em um tipo de configuração híbrida. No polo mais estável da representação, o CAFG aparece como prática de

formação em serviço, centrada em observação, diálogo e devolutiva. Nas zonas mais reguladoras, aparecem dimensões materiais, culturais e organizacionais que modulam sua possibilidade de institucionalização.

Do ponto de vista metodológico, os achados também mostram a fecundidade de articular análise lexical assistida por software com interpretação qualitativa orientada pela TRS. O IRaMuTeQ permitiu visualizar regularidades vocabulares e organizar o corpus em classes. A interpretação, entretanto, exigiu retorno aos segmentos, diálogo com o diário de bordo e leitura teórica. Essa distinção é fundamental: o software agrupou palavras; a pesquisa interpretou sentidos.

Em síntese, os achados sustentam quatro proposições. Primeiro, o CAFG é representado pelos gestores menos como mecanismo de fiscalização e mais como dispositivo de mediação pedagógica. Segundo, essa representação positiva convive com leitura realista das barreiras materiais, temporais e culturais da escola. Terceiro, a institucionalização do ciclo depende de uma dupla transformação: simbólica, porque requer deslocar sentidos de avaliação e de liderança; e organizacional, porque exige tempo, prioridade e sustentação institucional. Quarto, a formação dos gestores precisa trabalhar simultaneamente conhecimento técnico, repertório relacional e capacidade de leitura institucional. Sem esses três elementos, o ciclo corre o risco de ser entendido, mas não vivido.

Considerações finais

Este artigo analisou as Representações Rociais de gestores escolares sobre o CAFG em uma rede privada do Grande ABC paulista. Os resultados mostraram que o ciclo é predominantemente representado como estratégia de mediação pedagógica e desenvolvimento profissional docente, especialmente por sua capacidade de aproximar a gestão da sala de aula, qualificar devolutivas e fortalecer processos de formação continuada. Ao mesmo tempo, o estudo evidencia que tal potencial não se realizar por simples adesão conceitual: sua sustentação depende de planejamento, tempo institucional, apoio da liderança e enfrentamento de culturas escolares ainda orientadas por rotinas gerenciais e pelo peso da avaliação somativa.

As Representações Sociais dos gestores não se organizam em oposição simples entre aceitação e recusa. O que emerge é uma adesão cautelosa. O CAFG é visto como desejável, coerente e potente, mas sua viabilidade é condicionada por elementos materiais, culturais e organizacionais. Essa configuração revela que os gestores já objetivam o ciclo como prática formativa, mas ainda o ancoram em preocupações ligadas a tempo, sobrecarga, resistência docente e necessidade de preparo profissional.

Uma das principais contribuições do trabalho consiste em mostrar que a implementação do CAFG deve ser compreendida como processo simultaneamente simbólico e organizacional. No plano simbólico, o ciclo disputa sentidos com concepções prévias de avaliação, gestão, observação de aula e formação continuada. No plano organizacional, exige rearranjos de agenda, prioridade, acompanhamento e suporte institucional. Essa dupla possibilidade interpretativa permite avançar em relação a leituras que tratam propostas formativas apenas como repertório técnico a ser transferido à escola.

Em termos práticos, os resultados indicam que programas voltados à avaliação formativa na gestão escolar precisam investir menos em difusão abstrata de princípios e mais na criação de condições para que observação, *feedback*, *feedforward* e acompanhamento docente se tornem parte legítima do trabalho pedagógico. O CAFG tende a ganhar força quando entra no calendário, na linguagem da equipe, nos critérios de qualidade da escola e nas conversas profissionais entre gestores e professores.

Pesquisas futuras podem aprofundar esse estudo em ao menos três frentes: comparar redes públicas e privadas; incorporar entrevistas ou grupos focais que permitam explorar em maior profundidade os processos de ancoragem e objetivação do ciclo; e acompanhar longitudinalmente a implementação do CAFG para observar se e como as representações se transformam à medida que a proposta deixa de ser experiência formativa e passa a integrar a rotina institucional.

REFERÊNCIAS

ABRIC, J.-C. **A abordagem estrutural das representações sociais.** In: JODELET, D. (org.). As representações sociais. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 27-38.

ALLAL, L. Assessment and the co-regulation of learning in the classroom. **Assessment in Education: Principles, Policy & Practice**, v. 27, n. 4, p. 332–349, 2020.

ALEXANDRE, M. Representação social: uma genealogia do conceito. **Comum**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 23, p. 122-138, jul./dez. 2004.

ANDRADE, H. L. A critical review of research on student self-assessment. **Frontiers in Education**, v. 4, art. 87, 2019.

ANDRADE, H. L.; HERITAGE, M. **Using formative assessment to enhance learning, achievement and academic self-regulation**. Routledge. 2018

BLACK, P.; WILIAM, D. Assessment and classroom learning. **Assessment in Education: Principles, Policy & Practice**, v. 5, n. 1, p. 7-74, 1998.

BLACK, P.; WILIAM, D. Classroom assessment and pedagogy. **Assessment in Education: Principles, Policy & Practice**, v. 25, n. 6, p. 551-575, 2018.

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, v. 21, n. 1, p. 5-31, 2009.

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**, v. 94, n. 8, p. 13-17, maio 2013.

BROWN, G. T. L; HARRIS, L. R. Opportunities and obstacles to consider when using peer- and self-assessment to improve student learning: case studies into teachers' implementation. **Teaching and Teacher Education**, v. 36, p. 101-111, 2013.

CAMARGO, B. V.; JUSTO, A. M. IRAMUTEQ: um software gratuito para análise de dados textuais. **Temas em Psicologia**, v. 21, n. 2, p. 513-518, 2013.

CARLESS, D.; BOUD, D. The development of student feedback literacy: enabling

uptake of feedback. **Assessment & Evaluation in Higher Education**, v. 43, n. 8, p. 1315-1325, 2018.

DOUBLE, K. S.; MCGRANE, J. A.; HOPFENBECK, T. N. The impact of peer assessment on academic performance: a meta-analysis of control group studies. **Educational Psychology Review,** v. 32, p. 481-509, 2020.

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

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

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

GARCIA, P. S. **Ciclo de avaliação formativa para gestores: uma proposta exploratória.** Texto-base da disciplina Avaliação Educacional. São Caetano do Sul: Universidade Municipal de São Caetano do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2023. Material didático não publicado.

GARCIA, P. S. et al. **Avaliação formativa para a aprendizagem: um estudo exploratório.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2024. 130p.

GARCIA, P. S. Feedback no processo de aprendizagem: origem, fundamentos, estratégias e implicações para professores. **In: GARCIA, P. S. (org.). Avaliação formativa para a aprendizagem: um estudo exploratório**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024. p. 101-124.

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.

GARCIA, P. S. Feedback e aprendizagem: fundamentos e implicações para a formação e atuação docente. **Revista de Educação da Universidade Federal do Vale do São Francisco (REVASF)**, 2026. No prelo.

GARCIA, P. S. Formative assessment in Brazil: teachers' knowledge, practices, and challenges. **Trabalho apresentado no Annual Meeting of the American Educational Research Association (AERA),** abr. 2026a.

GARRETT, J. M.; CAMPER, J. M. Formative assessment as an effective leadership learning tool. **New Directions for Student Leadership**, v. 2015, n. 145, p. 97-106, 2015.

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.

GOUVEIA, F. A. **Ciclo de avaliação formativa: representações sociais de gestores escolares.** 2026. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Municipal de São Caetano do Sul, São Caetano do Sul, 2026.

HARRIS, L. R.; BROWN, G. T. L. **Using Self-Assessment to improve student learning**. 1. ed. New York: Routledge, 2018.

HATTIE, J.; TIMPERLEY, H. The power of feedback. **Review of Educational Research**, v. 77, n. 1, p. 81-112, mar. 2007.

HENDERSON, M.; PHILLIPS, M.; RYAN, T.; BOUD, D.; DAWSON, P.; MOLLOY, E.; MAHONEY, P. Conditions that enable effective feedback. **Higher Education Research & Development**, v. 38, n. 7, p. 1401-1416, 2019.

HOLLINGWORTH, L. Why leadership matters: empowering teachers to implement formative assessment. **Journal of Educational Administration**, v. 50, n. 3, p. 365–379, 2012.

JANSEN, H. The logic of qualitative survey research and its position in the field of social research methods. **Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research,** v. 11, n. 2, art. 11, 2010.

JODELET, D. **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

LIMA, L. K. A.; LIMA, K. A.; SANTOS, R. M. C.; ALMEIDA, T. F.; PEREIRA, M. N. A importância da avaliação formativa no processo de ensino e aprendizagem. **Revista Ilustração**, Santo Ângelo, v. 7, n. 2, p. 55-68, 2026.

LIPNEVICH, A. A.; SMITH, J. K. "I really need feedback to learn": students' perspectives on the effectiveness of the differential feedback messages. **Educational Assessment, Evaluation and Accountability**, v. 21, p. 347-367, 2009.

LIPNEVICH, A. A.; SMITH, J. K. Student-feedback interaction model: revised. **Studies in Educational Evaluation**, v. 75, art. 101208, 2022

LUCKESI, C. **Avaliação em educação: questões epistemológicas e práticas**. São Paulo: Cortez, 2022.

LUI, A. M.; ANDRADE, H. L. Inside the Next Black Box: Examining Students' Responses to Teacher Feedback in a Formative Assessment Context. **Frontiers in Education**, v. 7, art. 751549, 2022.

MAHER, A. J. Rigour in interpretive qualitative research in education: ideas to think with. **British Educational Research Journal**, v. 51, p. 2099-2115, 2025.

MOSCOVICI, S. **La psychanalyse, son image et son public**. Paris: Presses Universitaires de France (PUF), 1961.

MOSS, C. M.; BROOKHART, S. M. **Advancing formative assessment in every classroom: a guide for instructional leaders**. Alexandria, VA: ASCD, 2009.

MOSS, C. M.; BROOKHART, S. M. **Formative classroom walkthroughs: how principals and teachers collaborate to raise student achievement**. Alexandria: ASCD, 2015.

NASH, R. A.; WINSTONE, N. E. Responsibility-sharing in the giving and receiving of assessment feedback. **Frontiers in Psychology**, v. 8, art. 1519, 2017.

PANADERO, E.; JONSSON, A.; BOTELLA, J. Effects of self-assessment on self-regulated learning and self-efficacy: four meta-analyses. **Educational Research Review,** v. 22, p. 74-98, 2017.

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

RATINAUD, P. **IRAMUTEQ: Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires**. 2009. Disponível em: http://www.iramuteq.org.

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

STAKE, R. E. **Pesquisa qualitativa: estudando como as coisas funcionam**. Porto Alegre: Penso, 2011.

SCHNEIDER, M. C.; JOHNSON, R. L. **Using Formative assessment to support student learning objectives.** Routledge. 2019.

SHUTE, V. Focus on formative feedback. **Review of Educational Research,** v. 78, n. 1, p. 153-189, 2008.

WIESNER, C. Doing qualitative and interpretative research: reflecting principles and principled challenges. **Political Research Exchange**, v. 4, n. 1, 2022.

YAN, Zi; LEE, John Chi-Kin; HUI, Sammy King Fai; LAO, Hongling. Enhancing students' self-efficacy in creativity and learning performance in the context of English learning: the use of self-assessment mind maps. **Frontiers in Psychology**, v. 13, art. 871781, p. 1-11, 2022.

YAN, Z.; PANADERO, E.; WANG, X.; ZHAN, Y. A systematic review on students' perceptions of self-assessment: usefulness and factors influencing implementation. **Educational Psychology Review**, v. 35, art. 81, 2023.