Estudantes de Jornalismo e as práticas de Avaliação Formativa: Um estudo de caso sobre a percepção discente de como esses contribuem com o aprendizado[1]

Diogenes José Pereira BARBOSA[2]
Kátia Silva CUNHA[3]
Faculdade Senac Pernambuco, Recife, PE

RESUMO

Este artigo propõe analisar como a avaliação formativa[4] tem sido percebida por alunos de Jornalismo. Mesmo inseridos em sistemas que trabalham sob a perspectiva construtivista, os estudantes reconhecem as responsabilidades particularizadas ou ainda observam o professor como detentor do saber? Para corresponder à proposta de evidenciar as considerações feitas pelos alunos, utiliza-se como procedimento metodológico a coleta de dados, através da aplicação de questionários abertos, submetidos à análise, que busca evidenciar o Discurso. Como resultados, revelam-se, por exemplo, a necessidade de promover a reflexão sobre o sentido da avaliação.

PALAVRAS-CHAVE: Avaliação formativa; Contribuição discente; Jornalismo;

INTRODUÇÃO

Pensar a avaliação formativa é imaginar um cenário de possibilidades, onde o ajuizamento sobre o desempenho do aluno (representado através de notas e/ou conceitos) passa a ser fundamentado não somente pelas informações observadas nas provas e trabalhos acadêmicos. É como avaliar o discente a partir da postura dele em sala de aula,

[1] Trabalho apresentado no GP Comunicação e Educação, XIII Encontro dos Grupos de Pesquisas em Comunicação, evento componente do XXXVI Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação.

[2] Pós-Graduado (Especialista) em Docência no Ensino Superior pela Faculdade Senac Pernambuco (2013), é graduado em Comunicação Social com Habilitação em Jornalismo pela Faculdade do Vale do Ipojuca – Favip (2010) e atua como pesquisador nas áreas de Fotografia Contemporânea e Comunicação Visual. Nos últimos três anos, têm se dedicado a compreender as especificidades da docência universitária nos cursos de Jornalismo; e-mail: diogenesjornalista@gmail.com.

[3] Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco – UFPE (2011), atualmente é professora adjunta da UFPE. Atua como pesquisadora em temáticas relacionadas à docência universitária, principalmente no que se concerne às práticas avaliativas, currículo e formação docente; e-mail: kscunha@gmail.com.

[4] Entende-se como avaliação formativa as práticas que observam o aluno, continuadamente. Propõe-se analisar o desempenho dele, a partir do reconhecimento da dedicação em diferentes momentos do período em que esteve sendo acompanhado pelo professor. É uma avaliação em caráter integral.

considerando todo o processo e não somente momentos específicos, no meio e no fim do semestre letivo.

É aceitável entendê-la ainda como uma prática avaliativa – se é possível defini-la como uma prática – que propõe uma reflexão constante do aluno (no sentido de questionar-se sobre o nível de dedicação aos estudos, por exemplo). Isso acontece porque o estudante é informado que será acompanhado continuadamente, o que estimula a autorreflexão. Esse viés avaliativo pode conduzir o aluno a uma formação integral, na qual a avaliação figura como ferramenta de regulação, resignificando o estar em sala de aula (HOFFMANN, 2008, p. 149).

Neste cenário, propõe-se valorizar as aptidões do aluno (os conhecimentos prévios); motivar a dedicação dele aos estudos (evolução do discente); e estimular o hábito de rever conceitos e melhor defini-los, continuadamente, o que ajuda o educando no seu desenvolvimento (LUCKESI, 2010, p. 175). Isso considera não somente uma evolução enquanto acadêmico, mas também pessoal, uma vez que o progresso acontece com o indivíduo como um todo.

Apesar da avaliação com este viés construtivista (GIL, 2010, p. 63) ser mote de inúmeras produções científicas que abordam, por exemplo, os desafios didáticos desta prática (FERNANDES, 2009; GARCIA, 2009) e ainda as suas possibilidades, dentro e fora dos ambientes ditos formais de aprendizagem (HOFFMANN, 2005; DIAS SOBRINHO, 2008), pouco têm sido discutido sobre a forma como o aluno percebe a sua contribuição nesse processo.

Raros são os trabalhos científicos que atentam para o detalhamento e/ou averiguação de como os estudantes universitários têm cumprido este processo de autoavaliação, o que fundamenta a justificativa deste trabalho. É preciso destacar que a autoavaliação é uma das premissas da avaliação formativa (VEIGA e NAVES, 2005, p. 177). Logo, averiguar se a presença desse instrumento nas práticas discentes possibilita melhor entender esse processo, inclusive a forma como os estudantes tem interpretado o mesmo.

Têm-se, dessa forma, como questionamento norteador dessa pesquisa saber: ‘os estudantes reconhecem as responsabilidades particularizadas ou ainda observam o professor como detentor do saber, apto a transmitir conhecimentos, mesmo quando inseridos em sistemas educacionais que trabalham sob a perspectiva construtivista da educação? O intuito é que a pesquisa possa apontar aspectos diversos sobre a prática, e que a sua

evidenciação contribua para o entendimento e desenvolvimento dos estudos sobre avaliação formativa.

Sobre os meios para entender a percepção discente

Inúmeros autores abordam a importância da observação sobre a percepção discente. Ao discursar sobre a formação humana – no sentido de proporcionar aos indivíduos acesso a atividades e informações que lhe permitam ter autonomia crítica –, pesquisadores como Esteban (2000, p. 51) e Moretto (2005, p. 37), apontam que a ação pedagógica deve estar direcionada para "a compreensão dos processos sóciocognitivos dos alunos" e "a busca de uma articulação entre os diversos fatores que constituem esses processos".

Para alcançar o enfoque que se propõe este trabalho, é preciso recorrer ainda a obras que induzem uma discussão próxima a especificidade do mesmo. As reflexões contidas na obra *Avaliação com sentido(s): Contributos e questionamentos*, lançada em Portugal em 2008, e que tem como organizadores os pesquisadores Maria Palmira Alves e Eusébio André Machado, levam a um melhor entendimento sobre o viés que este trabalho propõe dar a pesquisa.

Da obra citada, é tomado como pressuposto, por exemplo, que "a eficácia do sistema educativo não depende tanto das qualidades intrínsecas dos objetivos, programas, procedimentos e meios prescritos, mas mais da faculdade de lhes atribuir sentido e do grau de adesão a eles" (ALVES e MACHADO, 2008, p. 100). O livro reúne uma compilação de textos, e inclui importantes considerações sobre a temática central desta pesquisa. Aborda aspectos indispensáveis de serem discutidos, ao definir, por exemplo, que:

> De fato, a escola não pode transformar-se em um local em que a mudança se constrói coletiva e progressivamente, se os atores que dela fazem parte não dispuserem de uma margem de autonomia que transforme a responsabilidade individual em responsabilidade coletiva. (ALVES e MACHADO, 2008, p.105).

Considera-se ainda a premissa de que pensar a melhoria na educação é, consequentemente, pensar melhorias para as práticas avaliativas, assim como refletem Alves & Machado (2008, p. 125) ao apontar: "Após fazermos um apelo ao constructo da aprendizagem autorregulada, damos ênfase ao duplo valor regulador da avaliação (por um lado, com o papel formador de regulação do ensino e, por outro, com o papel regulador da regulação na aprendizagem)".

Metodologia

Do referencial teórico à coleta de dados

No que diz respeito às questões metodológicas, este estudo toma como base argumentos conceituais e teóricos, calcados na pesquisa bibliográfica e utiliza informações e registros obtidos através da coleta de dados, ou seja, pesquisa empírica. A abordagem metodológica corresponde à proposta de revelar a percepção de um grupo de discentes do curso de Jornalismo de uma IES do Recife[5], sobre a forma como contribuem no processo de avaliação formativa e, consequentemente, na construção do conhecimento.

Tal abordagem é defendida por autores como Demo (1994, p. 37) ao destacar que a:

> O significado dos dados empíricos depende do referencial teórico, mas estes dados agregam impacto pertinente, sobretudo no sentido de facilitarem a aproximação prática.

Utilizou-se como técnica de coleta de dados a aplicação de questionários abertos, permitindo aos alunos a liberdade em suas respostas. Os questionários, compostos por quatro questões abertas, foram elaborados utilizando como base os níveis cognitivos de Bloom (1956), detalhados na obra *Taxonomy of Educational Objetives*.

Nela, Bloom explana sobre a estrutura do processo cognitivo e a relevância do seu entendimento para elaboração de questões. Para o pesquisador, essa estrutura permite, por exemplo, analisar o entendimento dos discentes sobre o assunto abordado na questão (que possibilita revelar se o aluno confronta o conhecimento prévio com o novo adquirido); ou mesmo a aplicação dele (quando o aluno demonstra saber justapor o conhecimento em uma situação nova).

Optou-se pela aplicação presencial dos questionários, no sentido de observar não somente aquilo que pôde ser registrado – as respostas propriamente ditas – mas também as diferentes reações, questionamentos e ainda constructos do processo. Os questionários foram aplicados entre os dias 05 de fevereiro e 05 de março de 2013, obedecendo à disponibilidade dos alunos em receber o pesquisador. Ao fim do processo, 52 alunos do 2º, 4º, 6º e 8º período da instituição responderam aos questionários. O intuito foi limitar o

[5] A instituição escolhida possui tradição na formação de jornalistas. Foi a primeira do Norte-Nordeste a oferecer o curso, que é mantido há 52 anos. Atualmente, é uma das mais prestigiadas do País, e uma das poucas que definem as suas práticas avaliativas como "processuais" e "diagnósticas".

quantitativo (20% dos alunos que estavam matriculados nas turmas do período vespertino), e assim possibilitar uma análise cuidadosa das respostas.

Sobre a análise e a classificação das informações

A apreciação dos dados aconteceu a partir do aporte teórico e metodológico da Análise do Discurso (AD), como é conceituada por Orlandi (2012, p. 17). Para uma melhor compreensão desta abordagem, faz-se necessário destacar a diferença entre a análise que tem como enfoque o discurso ("Esta resposta pode ser interpretada de que forma e o que pode ter influenciado o aluno a colocá-la desta maneira?"), em detrimento da análise que busca evidenciar o conteúdo ("O que a maioria destas respostas apontam?").

Além do sentido previsível da resposta (no qual é possível compreender o dito), no entendimento de Orlandi (2012, p. 52), ainda é possível buscar reconhecer aquilo que normalmente não é dito, mas que faz tanto sentido quanto o que está explícito: uma observação das entrelinhas do contexto, onde revelam-se muitos dos fatores que conduziram o indivíduo à aquela resposta. Para a autora, é preciso observar inclusive que a maneira como os alunos percebem e argumentam[6] sobre a avaliação formativa, por exemplo, passa por alterações durante toda formação humana, ou seja, está sempre em construção:

> A condição da linguagem é a incompletude. Nem sujeitos nem sentidos estão completos, já feitos, constituídos definitivamente. Constituem-se e funcionam sob o modo do entremeio, da relação, da falta, do movimento. Essa incompletude atesta a abertura do simbólico, pois a falta é também lugar do possível. (ORLANDI, 2012, p. 52)

Isso também levou ao entendimento de que seria importante considerar as respostas de estudantes em diferentes níveis do aprendizado – por assim dizer – para que o estudo estivesse assim mais completo, relevando a opinião também em construção.

Os dados da pesquisa foram classificados a partir de quatro particularidades: I – buscando identificar o nível de envolvimento e o interesse do estudante em relação ao processo avaliativo (para tanto, propõe-se que o aluno possa caracterizar tal modelo, legitimando valores e percepções individuais); II – questionar se o sentido da avaliação na perspectiva formativa (mobilização de discentes e docentes de forma contínua) está sendo

[6] Faz-se uso do termo argumentação, assim como é conceituado por autores como Sasseron e Carvalho (2011), que tem construído relevantes pesquisas sobre "o papel da fala e dos diferentes discursos em sala de aula", considerando desde o poder "explicativo" quanto "cognitivo" da exposição de ideias.

cumprido, ou a avaliação ainda é percebida como uma etapa, que por muitas vezes serve apenas para induzir o aluno a estudar 'para a avaliação', e não 'em prol do aprendizado'; III – identificar, mais especificamente, como o aluno percebe o contexto educativo, e ainda as funções do professor e do próprio discente no processo de ensino-aprendizagem; IV – induzir o aluno a uma reflexão sobre quais as responsabilidades dele neste processo e, se as principais cobranças recaem sobre o professor ou sobre o alunado.

O interesse dos estudantes sobre o processo avaliativo

Inicialmente, faz-se necessário identificar o nível de envolvimento e o interesse dos estudantes em relação ao processo avaliativo. Para simplificar esta observação, vamos classificá-la a partir de quatro variáveis: reconhecimento do processo avaliativo utilizado pela instituição de ensino a qual o estudante está vinculado; especificação de métodos que costumam ser utilizados na avaliação discente; superficialidade nas constatações (o que pode indicar tanto a falta de interesse com a temática como também o desconhecimento para com a mesma); a análise de características da vivência acadêmica, que permitem apresentar constructos a respeito da prática.

Primeiramente, é preciso destacar que a maioria dos alunos obteve sucesso ao descrever as práticas avaliativas utilizadas pela IES. Entenda-se como 'obter sucesso' o fato da maioria desses alunos terem conseguido demonstrar conhecimentos suficientes para argumentar sobre o processo avaliativo, conseguindo ainda descrevê-lo. O discurso da estudante 'D.M' é tido como exemplo:

> É assim que funciona o processo avaliativo no curso de Jornalismo da Universidade: a avaliação é contínua, sempre abrem discussões, realizam atividades e solicitam a produção de textos críticos e/ou opinativos. O processo avaliativo não se limita aos testes.

Ao se propor uma reflexão sobre os componentes da avaliação discente, os estudantes enumeram práticas que servem como alternativas para compor a conceituação. Trabalhos, atividades, e ainda a observação sobre o desempenho do aluno em sala de aula, são considerados pelo professor, assim como pode ser observado através da análise do discurso dos estudantes.

Em um segundo momento, é possível apontar que os alunos se arriscam a especificar estes processos. Além de enumerar características globais como a aplicação de provas escritas, testes e trabalhos, é considerado, por exemplo, que apesar da instituição prever que

durante o período letivo devem ser construídas duas notas globais sobre o alunos (1º e 2º Grau de Classificação - GQ), existe a possibilidade do professor utilizar práticas pedagógicas para tornar o processo dinâmico e construtivo. É como utilizar estratégias didáticas para, efetivamente, caracterizá-lo como contínuo.

E mesmo não dominando conhecimentos específicos da área de pesquisa na qual se concentra a avaliação formativa, muitos estudantes apontam esta como uma ferramenta eficaz no processo de formação discente. Isso está implícito, por exemplo, no discurso de 'T.F' ao atribuir a estas práticas o poder de "estimular o aluno a se manter envolvido durante todo o período".

Mesmo com o comprometimento da maioria dos estudantes em ajudar a perceber o nível de entendimento sobre o contexto que aborda esta pesquisa, alguns desses demonstraram superficialidade nas respostas, o que pode apontar tanto para a falta de interesse com a temática, quanto o desconhecimento para com a mesma. Pode-se verificar isto ao observar os discursos das estudantes 'B.L' e 'A.T', que se limitaram a responder a maioria das perguntas com um simples "Não". Isto pode ser verificado ainda pela falta de envolvimento nas respostas, o que pôde ser observado *in loco*.

Ainda assim, é preciso levar em consideração que os questionários foram aplicados em sala de aula, em horários cedidos pelos professores, o que pode ter influenciado a atenção dos estudantes para com o instrumento. Em contraponto, isso não justificaria o fato da maioria desses terem alcançado um nível satisfatório de reflexão, e demonstrado envolvimento com a pesquisa.

Mostra-se importante destacar que nos períodos finais do curso (quando acredita-se que as discussões sobre a formação acadêmica mobilizam ainda mais os alunos) é possível perceber uma maior conscientização e/ou interesse sobre estes. Isto merece atenção, principalmente porque aponta que os estudantes acabam se envolvendo com estes processos, de tal forma, que constroem concepções e pareceres que acabam por contribuir com a formulação e ainda reformulação dos mesmos.

A avaliação formativa tem mobilizado o grupo de estudantes?

Posteriormente, foi iniciada uma reflexão a partir da seguinte prerrogativa: o sentido da avaliação (mobilização de discentes e docentes de forma contínua) estava sendo cumprido, ou a avaliação ainda é percebida como uma etapa, que por muitas vezes serve apenas para induzir o aluno a estudar 'para a avaliação', e não 'em prol do aprendizado'?

Para tanto, os alunos foram estimulados a argumentar, a partir do seguinte questionamento: 'No decorrer do processo de avaliação você já se sentiu motivado a refletir sobre o seu nível de dedicação aos estudos?'.

Salvo raras exceções, a maioria dos 52 estudantes consideram que sim, que a avaliação formativa conseguiu mobilizá-los. Ao destacar, por exemplo, "a importância desse processo contínuo", assim como argumentou 'M.H.', ou que isso acontece "com frequência, seja pelo arrependimento por não ter lido determinado livro por completo, ou orgulho por ter estudado e prestado a atenção nas aulas, e agora considerar ter conhecimentos suficientes para colocar à prova".

Observando atentamente os respectivos discursos, é possível notar que os estudantes costumam responder positivamente a avaliação formativa. Esses estariam sendo estimulados a manter o hábito de questionamento (autoavaliação), o que é reforçado sempre quando são submetidos a algum processo avaliativo. E se isso acontece de forma constante, ou seja, continuadamente, esses alunos são estimulados a manter-se engajados no processo, e garantem um nível de aprendizado satisfatório.

Isso possibilita aos estudantes um nível de entendimento da auto-responsabilização de tal forma que eles passam a considerar e argumentar sobre tal. A estudante 'J.I.' considera que "muitos alunos colocam a responsabilidade do aprendizado sobre o professor" e acredita que "o aluno também tem se sentir responsável, no sentido de assumir a forma como ele faz proveito do que está sendo oferecido". Quase que de forma a complementar este raciocínio, 'R.C.' observa que "a avaliação escrita, principalmente para um curso dinâmico como Jornalismo, tende a bitolar o aluno".

E ainda que exista um movimento no sentido de conscientização sobre as responsabilidades e deveres dos discentes, algumas considerações registradas nos questionários aplicados com os estudantes deixam subentender que alguns desses, ainda que tenham iniciado a reflexão após os processos avaliativos, não atribuem a eles a responsabilidade pela quebra de paradigmas, pela mudança na forma de observar o contexto educativo.

Compreensão discente sobre o contexto educativo

Neste estágio foi proposto identificar, mais especificamente, como o aluno percebe o contexto educativo, e ainda as funções do professor e do próprio discente no processo de ensino-aprendizagem. Como o objetivo foi o de fazê-los registrar impressões individuais,

utilizou-se da obviedade do questionamento – 'Em sala de aula, o professor é detentor do conhecimento e o aluno busca encontrá-lo', você concorda com isso? – para que o aluno pudesse aplicar o conhecimento prévio e ainda reconhecer sua contribuição.

A maioria dos sujeitos discordou da premissa, mas o que mais chama a atenção é o fato de muitos, ainda assim, defenderem a postura do professor em sala aula. Em suma, considerou-se a importância do professor deter conhecimentos específicos e métodos didático-pedagógicos apropriados e registrou-se, quase que repetidamente, a necessidade do docente ter apropriação dos conhecimentos específicos, e que o estar em sala de aula é justificado pela necessidade de "levar" esse saber ao conhecimento dos discentes. O que nos leva a questionar o papel o docente em uma IES que se apresenta a partir de uma perspectiva de construção. Será que os discentes têm percebido a dimensão de compartilhar, entendem que estão construindo junto com o professor ou simplesmente estão esperando "receber" do professor?

Por um momento houve uma negativa sobre a importância do aluno no compartilhar das responsabilidades, o que gera a impressão de que muitos desses ainda distorcem o contexto educativo que se propõe a avaliar formativamente, e em seguida despontaram considerações satisfatórias sobre o mesmo contexto.

Esses mesmos alunos reconhecem que o trabalho do professor só ganha sentido com uma participação ativa dele em sala de aula. Nas palavras de alguns, o professor estaria neste processo como "mediador" ou ainda "facilitador". O que parece uma contradição com a ideia de "levar" o saber, apontada pelos alunos.

Entretanto, entendemos que o espaço da aprendizagem também pressupõe a contradição e entendimento poderá ser apreciado a partir da observação das seguintes considerações feitas pelos próprios estudantes: "acredito que aprendizado acontece de forma mais significativa quando existe uma relação de igualdade entre o professor e o aluno. Em sala de aula, o professor deve se portar como um aliado, e não como único detentor do conhecimento", destacou 'P.S'; "acho que o conhecimento é um processo contínuo, que pode ser alcançado de diversas maneiras, sendo a melhor delas quando professor e aluno trocam informações e experiências, de forma a possibilitar o aprendizado de ambos", considerou 'M.N'.

Inconscientemente, muitos desses estudantes acabaram por considerar processos e/ou contextos que não foram abordados nos questionamentos anteriores, mas que, a partir deste momento, passaram a ser apreciados.

Ao discursar sobre a necessidade de haver uma cumplicidade no fazer educativo, eles acabam por considerar também que o professor deve esclarecer os pré-requisitos que servirão de base para avaliação, que ajudarão com o aprendizado, e logo consideram que o processo avaliativo contribui com a construção do conhecimento.

As maiores responsabilidades recaem sobre discentes ou docentes?

Por fim, foi proposto que o aluno observasse as responsabilidades individuais nesse processo avaliativo, que somente ganha sentido quando o estudante mostra-se engajado. De forma a esclarecer se o discente reconhece o seu papel neste processo, colocou-se, lado a lado, as suas responsabilidades e as dos professores, para que os alunos pudessem opinar sob qual deles (discentes ou docentes) incidem as maiores responsabilidades no processo que se propõe avaliar formativamente.

Como resultado observou-se, por exemplo, que esses reconhecem que "é primordial a dedicação e o interesse do aluno", assim como apontou 'M.A.'. Mesmo sem terem sido dados pressupostos teóricos para que o grupo de estudantes pudesse argumentar sobre o papel discente na avaliação formativa, eles reconhecem, por exemplo, que isso deva acontecer por também partir do estudante o interesse em adquirir conhecimento na área de pesquisa a qual ele está vinculado.

Fala-se em "cumplicidade", no sentido de destacar que apesar de haver o reconhecimento das responsabilidades individuais (que o aluno precisa demonstrar querer estar envolvido com as atividades, querer aprender), o professor precisa saber conduzir o processo para que o mesmo mostre-se proveitoso. Principalmente no sentido de direcionar o aluno a atividades e práticas construtivas para o aprendizado, que levem o estudante a autonomia crítica e a autorreflexão.

Nos diferentes discursos pode ser observado ainda que os discentes reconhecem a influência dos fatores externos à sala de aula na construção do conhecimento, nas práticas pedagógicas e, consequentemente, nos processos avaliativos. No discurso do alunado, revelam-se considerações sobre a importância de práticas gerenciais para o bom funcionamento das atividades discentes na universidade, e ainda a estruturação do currículo e das diferentes atividades que são ofertadas para os estudantes de Jornalismo.

Considera-se que, quando submetidos a práticas avaliativas que não apreciam a observação contínua do alunado, os discentes acabam sendo colocados na seguinte condição: "só questionam a necessidade de se engajar nos estudos quando estão diante das

dificuldades imposta pela prova", assim como aponta 'J.D'. Entenda-se como 'dificuldades' a reflexão de que não detém um nível considerável de informações sobre determinada temática, o que pode ser ajuizado pela avaliação.

Isso demonstra, dentre outras possibilidades, que a avaliação formativa é reconhecida pelos discentes, até mesmo quando esses reconhecem as limitações do modelo avaliativo polarizado[7] (quando os discentes sabem que a instituição avaliará o seu desempenho apenas por testes formais, previamente agendados, e que exigem do alunado responder de forma condicionada e pouco criativa, quase que reproduzindo o que pode ser compreendido durante o período).

Considerações Finais

É preciso destacar o caráter revelador que assumiu esta pesquisa. Durante a coleta de dados e, mais adiante, durante a análise daquilo que pôde ser registrado, manifestaram-se aspectos particulares da avaliação formativa e do entendimento do alunado sobre a forma como este contribui para que ela mostre-se eficiente. Inclusive sobre aquilo que, na maioria das vezes, o discente não tem oportunidade de argumentar, seja pela falta de oportunidades ou de estímulos em fazê-lo.

Os discursos mostram características que permitiriam desenvolver análises a partir de diferentes abordagens. Por hora, irão ser destacadas aquelas que correspondem aos objetivos propostos por esta pesquisa. Inicialmente, faz-se necessário destacar que o nível de entendimento do discente sobre o processo avaliativo e, consequentemente, sobre as responsabilidades individuais, mostra-se diferente, ao longo dos períodos em que os dados foram coletados (2º, 4º, 6º e 8º).

Para alguns, isso pode apontar que o estudante em formação tende a agregar conhecimentos no decorrer do processo em que estará envolvido com as atividades, mas até então isso não havia sido averiguado por uma pesquisa científica que propunha observar o contexto da avaliação formativa e, mais especificamente, como o discente observa a intervenção dele na construção do conhecimento (ao menos nas instituições locais, assim como detalha a metodologia da pesquisa).

Algo que também precisa ser destacado é o nível de argumentação do alunado ao ser proposto que ele analise a própria contribuição em sala de aula. Mesmo que seja

[7] O termo é uma alusão ao condicionamento que é dado a maioria dos instrumentos avaliativos, aplicados em momentos estanques, servindo apenas ou para aprovação ou para reprovação e, que pouco conseguem traduzir sobre as condições de aprendizagem do discente no período.

classificado como algo subjetivo (o aluno pode não estar motivado a refletir o contexto), considera-se que isso também demonstra o estado em que encontra-se uma parcela desses estudantes: pouco interessados em pensar a avaliação como algo que precisa e deve ser entendido pelo alunado, para que possa acontecer eficazmente.

Ainda assim, é preciso abrir espaço para considerações sobre o desenvolvimento deste estudo. Pelo próprio formato característico do modelo de pesquisa, apresentaram-se limitações, principalmente em relação ao detalhamento dos pressupostos teóricos e o especificidades da proposta. Também é preciso reconhecer que o questionamento poderia ter sido aplicado, paralelamente, em mais de uma instituição de ensino, o que possibilitaria estabelecer um comparativo sobre o entendimento discente em diferentes escolas de comunicação.

No entanto, as constatações enumeradas na pesquisa contribuem para o melhor entendimento da avaliação formativa, em relação a algumas de suas especificidades. Possibilita, por exemplo, observar que permitir que o aluno demonstre o aprendizado através de diferentes instrumentos avaliativos, implica assegurar a aprendizagem de uma maneira mais consistente (ZANON e ALTHAUS, 2008, p. 3), e isso está provado não somente através dos discursos dos pesquisadores que fundamentam a narrativa, mas, de forma oportuna, no discursos do alunado.

Para estudos posteriores, espera-se que os questionamentos possam ser levados para outras Instituições de Ensino Superior, no sentido de entender diferentes realidades. Inclusive naquelas que não adotam modelos avaliativos contínuos, ou que fazem uso delas sem, necessariamente, denominá-las desta forma, o que pode apontar tanto para o desconhecimento das especificidades da prática, quanto para aplicação incorreta dos seus preceitos (inserção consciente do estudante ou manutenção da autenticidade didática, por exemplo).

Com o estudo, espera-se não somente melhorar o estado de entendimento sobre as práticas avaliativas construtivas, mas também, promover a reflexão sobre a prática. Isso induz o reconhecimento de novas práticas didático-pedagógicas, e ainda a necessidade do professorado universitário de Jornalismo entender que atualmente não é possível estar em sala de aula sem considerar a autonomia discente, mesmo que esses, por diversos momentos, deixem expor a fragilidade na sua postura.

REFERÊNCIAS

ALVES, M. P.; MACHADO, Eusébio André. **Avaliação com sentido(s):** Contributos e questionamentos. Santo Tirso: De Facto Editores, 2008.

BLOOM, B. S. et al. Taxonomy of educational objectives. New York: David McKay, 1956.

DEMO, Pedro. **Pesquisa e construção do conhecimento:** metodologia científica no caminho de Habermas. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1994.

DIAS SOBRINHO, José. **Avaliação educativa:** Produção de sentidos com valor de educação. *Avaliação*, v. 13, n. 1. p. 193-207, 2008.

ESTEBAN, Maria Teresa. **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FERNANDES, Domingos. **Avaliar para aprender:** Fundamentos, práticas e políticas. São Paulo: Editora Unesp, 2009.

FERRAZ, A. P. C. M; BELHOT, R. V. Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais. *Gest. Prod*., São Carlos, v. 17, p. 421-431, 2010.

GARCIA, Joe. Avaliação da aprendizagem na educação superior. Est. Aval. Educ., São Paulo, v. 20, n 43, maio/ago. 2009.

GIL, Antônio Carlos. Didática do Ensino Superior. São Paulo: Atlas, 2010.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar:** estudos e proposições. São Paulo: Cortez, 2010.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação, mito e desafio:** Uma perspectiva construtivista. Porto Alegre: Mediação, 2005.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliar para promover:** as setas do caminho. Porto Alegre: Mediação, 2001.

MASETTO, Marcos T. **Auto-avaliação em cursos de pós-graduação:** Teoria e Prática. Campinas: Papirus, 2004.

MORETTO, Vasco Pedro. **Prova:** um momento privilegiado de estudo e não um acerto de contas. 6 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

ORLANDI, E. P. **Análise de discurso:** princípios e procedimentos. Campinas: Pontes Editores, 2012

RANGEL, Jurema N. M; NUNES, Luiz Cardoso; GARFINKEL, Miriam. **O portfólio no ensino superior:** práticas em diferentes ambientes de aprendizagem. *Pro-Prosições*, v. 17, n. 3, (51) – set/dez. 2006.

SASSERON, L. H.; CARVALHO, A. M. P. de**. Construindo argumentação na sala de aula:** a presença do ciclo argumentativo, os indicadores de alfabetização científica e o padrão de Toulmin. *Ciência & Educação*, v. 17, n. 1, p. 97-114, 2011.

KRATHWOHL, D. R. **A revision of Bloom's taxonomy:** an overview. *Theory in Practice*, v. 41, n. 4, p. 212-218, 2002.

VEIGA, I. P. A.; NAVES, M. L. de P. Currículo e avaliação na educação superior. Araraquara: Junqueira F. Marin, 2005.

ZANON, D. P.; ALTHAUS, M. M. Instrumentos de avaliação na prática pedagógica universitária. In: *Colóquio de Didática – UEPG*. Ponta Grossa: 2008.