



Contos

sobre
avaliação da aprendizagem

cinco narrativas
sob a perspectiva
educomunicativa

Rafaela Taborda Treib-Stella

Universidade de São Paulo
Escola de Comunicações e Artes
Licenciatura em Educomunicação

Contos sobre avaliação da aprendizagem:
cinco narrativas sob a perspectiva educ comunicativa

Rafaela Taborda Treib-Stella
8952640

São Paulo, 2022

Contos sobre avaliação da aprendizagem:

cinco narrativas sob a perspectiva educomunicativa

Resumo: A prática docente pode refletir os aprendizados adquiridos nas salas de aula da educação básica e dos cursos de licenciatura. Este trabalho pretende analisar a formação de profissionais da educação no curso de Licenciatura em Educomunicação da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA-USP), especificamente no que diz respeito à atividade de avaliação da aprendizagem, apreendendo o repertório das estratégias avaliativas e sua reprodução na formação dos licenciandos. Assim, a pesquisa visa: (1) coletar as percepções dos discentes acerca das principais abordagens avaliativas vivenciadas em espaços formais de educação; (2) identificar o repertório discente sobre o tema em seus discursos acerca de avaliação da aprendizagem; (3) analisar as intersecções entre educomunicação e avaliação da aprendizagem. Para tanto, foi aplicado um formulário para os estudantes e feita a análise qualitativa dos dados coletados a partir do aporte bibliográfico dos temas "Educomunicação" e "Avaliação da aprendizagem" trazendo o aspecto biopsicossocial da aprendizagem como fundamentador da questão.

Palavras-chave: Educomunicação; Avaliação da aprendizagem; Repertório; Licenciatura.

Agradecimentos

Agradeço a finalização dessa narrativa aos cinco personagens mais excêntricos que aglutinaram a minha história.

Lauana, minha ilustre esposa e companheira para toda a vida, que, como todas as decisões que tomamos juntas, é intensa e cheia de uma vontade de romper com o que se espera. Minha lente para uma vida mais cheia de possibilidades.

Patrícia, minha mãe leoa e primeira avaliadora, que me ensinou a colocar meus parâmetros sempre altos e definir bem meus objetivos. Que me ensinou a ser segura e sempre foi minha segurança.

Éverson, meu amável e aventureiro pai, maior incentivador de todas as minhas iniciativas e um dos mediadores mais homeostáticos que já conheci e me inspirei. Fonte inesgotável de força física e mental, porto calmo em meio à tempestade em alto mar.

Gustavo, meu sensivelmente profundo irmão, cuja humanidade e habilidade de reflexão são paradigmas. Questionador de todas as ordens, é uma das pessoas mais leais que já tive ao meu lado. Uma das criações das quais mais me orgulho.

Adriana Bauer, pesquisadora, educadora e inspiração para túneis cujo fim não parece existir, foi uma das peças mais fundamentais para estruturar essa narrativa. Fonte potente e latente de conhecimento, estimula uma constante reflexão dos conceitos, das práticas e das aprendizagens.

Além disso, agradeço à **Kátia**, minha terapeuta. Inúmeras foram as reflexões em torno das minhas questões referentes à avaliação, ser avaliada e avaliar, sem as quais pouco poderia desenvolver uma sistematização dos conteúdos aqui apresentados. Agradeço a meus colegas, em especial aos que responderam ao formulário, e ao **Wilton** e à **Adda**, que auxiliaram nas discussões e revisão do trabalho; meus professores de curso, em especial à minha orientadora, **Cláudia Lago**, e ao professor **Claudemir Viana**, que me forneceram inúmeros incentivos e oportunidades para desenvolver as habilidades necessárias para me tornar uma pesquisadora. Por fim, agradeço a Universidade de São Paulo, que, através do Programa Unificado de Bolsas, financiou e possibilitou minha permanência na graduação e na pesquisa.

Sumário

Apresentação	5
Capítulo 1 Enredo	13
Falando sobre Educomunicação	14
Falando sobre aprendizagem	19
Falando sobre currículo	23
Falando sobre avaliação da aprendizagem	25
Capítulo 2 Personagens	32
Capítulo 3 Clímax	46
Capítulo 4 Desfecho	51
Referências bibliográficas	54
Anexos	58

Apresentação

A. Pesquisa-conto:

repertório como norteador do problema de pesquisa

Fui docente antes de ser licenciada. Lecionei língua inglesa em uma escola de idiomas por dois anos. Decidi me licenciar motivada pelas trocas experienciadas nos ambientes educativos e a necessidade de estimular novas abordagens teóricas às práticas vividas no período em que lecionei. Moldada por uma metodologia comunicativa, iniciei minha trajetória em uma sala de aula que perdia o tom hierárquico para ganhar um clima de conexão.

Em 2018, ano em que parei de lecionar e ingressei no curso de Licenciatura em Educomunicação, foi também o ano em que descobri o eixo educação-comunicação como área de estudo e possibilidade de formação.

Sempre fui fã de narrativas. Muitas delas contadas nessas salas de aulas que vivi antes de ser licenciada, outras vindas das telas da indústria cultural, muitas mais dos espaços que compartilhei no decorrer do curso de Educomunicação. Por esse motivo, a análise discursiva sempre me foi muito cara e me ajudou nas situações sociais mais básicas. Logo no primeiro semestre de curso, em uma disciplina dedicada à compreensão do discurso enquanto área teórica, fui motivada a escrever, apresentar e publicar meu primeiro artigo, que tratava de analisar os discursos de duas manchetes jornalísticas.

A escolha das manchetes se deu pelo meu repertório: analisei um jornal gaúcho e um paulista. Sou gaúcha e moro em São Paulo há 13 anos. O ano em que publico meu trabalho de conclusão de curso, inclusive, marca a divisão exata e igual de tempo em que vivi lá e cá.

Conto minhas histórias para justificar minhas escolhas na pesquisa, motivadas pelo meu repertório, demonstração da concepção de que é mais interessante aprender quando o aprendido faz parte de quem somos, conta uma história da qual fazemos parte, contribui para uma compreensão cada vez mais

profunda das formas que existimos. As questões e hipóteses partem de um lugar de dúvida existencial, de solucionar um problema que muitas vezes vivemos, de dar resposta e sentido às nossas mais íntimas questões de maneira sistematizada.

Por essa questão, o foco do meu trabalho é pensar repertório.

Primeiro, porque ele parte de um problema latente no meu próprio repertório e cuja graduação inteira me vi refletindo sobre: avaliação da aprendizagem. Segundo, porque acredito nas narrativas como forma de desvendar a multiplicidade de facetas de uma mesma questão, e ter a oportunidade de perceber minhas questões através de outros olhos me motiva a continuar pesquisando e fazendo ciência.

A partir disso, formulei alguns questionamentos acerca da avaliação das aprendizagens que me acompanharam durante minha graduação: “Quais são as experiências avaliativas mais significativas na trajetória educativa dos meus colegas licenciandos em Educomunicação?”, “quais as contribuições da Educomunicação no que tange às estratégias avaliativas?” e “quais as relações entre as estratégias avaliativas às quais os licenciandos são submetidos e aquelas que aplicam na sua prática docente?”. Não tivemos disciplinas que tratassem de avaliação no decorrer do curso, portanto, nulas foram as oportunidades de refletir sobre o tópico de maneira sistematizada. Entretanto, como em qualquer espaço educativo, são nos momentos de socialização com colegas de curso, muitas vezes fora da sala de aula, que as primeiras hipóteses passam a surgir, assim como muitas ideias de melhorias e intervenção no curso.

Sendo assim, um dos meus pressupostos é que as experiências avaliativas as quais os licenciandos são submetidos transformam-se em representações da aprendizagem, sendo reproduzidas ou não na sua prática educativa de acordo com o impacto afetivo relacionado à situação vivida. As vivências significativas estão intimamente relacionadas aos afetos da experiência, às relações sociais estabelecidas na situação e às apreensões conceituais do objeto da aprendizagem.

Outro pressuposto que traça diretrizes para este trabalho parte da concepção de educação para a Educomunicação. Dentre os conhecimentos circulantes no ecossistema do curso e as habilidades previstas pela proposta do seu currículo, a pessoa licenciada em Educomunicação estuda as linguagens e comunicações aplicadas nas práticas de ensino, o que, naturalmente, inclui os processos de aprendizagem e suas ferramentas. Segundo Soares (2011), o professor-educomunicador, ou seja, aquele que ensina para a comunicação, deve ser capaz de compreender e utilizar sistemas simbólicos, além de analisar, interpretar e aplicar os recursos expressivos das linguagens, considerando emissão e recepção como construtores conjuntos da obra. Sob essa ótica, entende-se que a Educomunicação pode contribuir para o desenvolvimento de abordagens avaliativas que considerem (1) o repertório do educando, (2) as trocas estabelecidas no ecossistema educomunicativo previamente elaborado, (3) os múltiplos processos de aprendizagem, (4) as necessidades individuais e coletivas do grupo e (5) as múltiplas formas de expressão do conhecimento.

Considerando isso, foi definida a técnica utilizada no processo de pesquisa: coletar relatos de colegas de curso que afirmassem ou refutassem tais pressupostos.

B. Explicando as histórias:

relações entre educomunicação e avaliação

A educação será tanto mais válida quanto o educando procurar estruturar em seu ser os valores que lhe sejam próprios. O aluno chegará, pela educação, a descobrir sua própria dialética com a vida. O educando sairá do status de simples espectador ou receptor para converter-se em recriador ou autor da história (Gutierrez, 1978, p. 66).

Avaliar, enquanto forma de atribuir valor à construção do conhecimento, é parte importante do processo educativo. Para tanto, faz-se necessário compreender o contexto educativo compreendendo a complexidade dos repertórios circulantes no ecossistema comunicativo de cada sala de aula. Assim, a partir dos pressupostos da Educomunicação, faz-se necessário articular as

concepções acerca da formação dos profissionais que avaliam a aprendizagem, tendo em vista que as formas de linguagem apreendidas no decorrer da vida e da experiência escolar são consolidadas no imaginário e dão forma ao repertório individual, em um espaço onde a palavra transforma-se em palavra-mundo (Freire, 2002). Tendo em vista tais concepções, compreende-se que a formação dos licenciados deve considerar que as abordagens avaliativas utilizadas para acompanhar a construção do conhecimento desses agentes no ensino superior podem se apresentar como modelos a serem replicados em suas práticas docentes. A partir dessa análise, busca-se traçar algumas diretrizes sobre a formação de professores pelo curso de Licenciatura em Educomunicação na ECA-USP apresentando os contrastes e consonâncias da *práxis* estabelecida com as premissas da área no que é relativo aos processos avaliativos.

Pelo caráter qualitativo da pesquisa, busquei coletar relatos de colegas de curso, a fim de compreender suas percepções acerca de avaliação e traçar relações entre seus discursos e as teorias da Educomunicação. A análise discursiva, por sua vez, demanda tempo e aprofundamento, o que delimitou, também, a amostragem da pesquisa. Meu universo inicial era de sessenta (60) estudantes, considerando apenas os estudantes dos anos de 2018 e 2019 - ou seja, que tiveram ao menos um ano de curso presencial e ainda não estavam formados ao responder o formulário -, considerando o contexto de pandemia¹. Em seleção por conveniência, alcancei trinta e cinco (35) pessoas no envio dos formulários. Optei pelo envio individualizado dos formulários, via WhatsApp, seguido de instruções para sua realização (Anexo 1). Após o envio, obtive o retorno de dez (10) colegas. E, desses, cinco (5) cumpriram com os requisitos da seleção intencional, tendo em vista os objetivos da pesquisa.

Em suma, meu público-alvo foram os licenciandos em Educomunicação, ingressantes nos anos de 2018 ou 2019, que lecionam ou tem a intenção de

¹ Em 11 de março de 2020, a COVID-19, doença causada pelo novo coronavírus denominado SARS-CoV-2, foi caracterizada pela Organização Mundial da Saúde como uma pandemia. Em decorrência disso, foram estabelecidas medidas de isolamento social, que incluíram o fechamento temporário de escolas e universidades. As medidas de isolamento na Universidade de São Paulo foram flexibilizadas no ano letivo de 2022, com o retorno das atividades presenciais.

lecionar em espaços de educação formal após a formação. Com um grupo de cinco indivíduos subjetivamente diversos, havia uma grande e iluminada janela de possibilidades de análise do discurso e de seus repertórios como forma de entender a pesquisa. Desta forma, delimitei a pesquisa enquanto estudo qualitativo de caráter exploratório.

Buscou-se, então, analisar o repertório acerca da avaliação da aprendizagem de cada um desses cinco estudantes e interpretar as relações estabelecidas entre o vivido e o aplicado em suas práticas docentes. Além disso, procurou-se traçar algumas diretrizes sobre a formação de professores pelo curso de Licenciatura em Educomunicação na ECA-USP apresentando os contrastes e consonâncias da *práxis* estabelecida com as premissas da área no que é relativo aos processos avaliativos.

Embora a Educomunicação tenha uma ampla área de aplicação, a pesquisa busca aplicar a perspectiva educ comunicativa exclusivamente no espaço educativo, compreendendo especificamente a educação formal no ensino superior. Em um movimento metalinguístico, busca compreender de que formas a *práxis* educ comunicativa se dá em um espaço de formação de pessoas educ comunicadoras, considerando as falas dos discentes e seus repertórios.

C. **Perguntas e respostas:**

definindo a técnica de coleta dos discursos

O questionário aplicado aos estudantes do curso de Licenciatura em Educomunicação (ECA-USP,) por meio de um formulário virtual desenvolvido com a ferramenta *Formulários Google*, foi dividido em três sessões.

A primeira seção é a apresentação da pesquisa e do *Termo de Compromisso Livre e Esclarecido* (Anexo 2), em que o estudante deveria aceitar ou não o termo para continuar com a participação na pesquisa. A questão era obrigatória; em caso de não aceitação, o sujeito não poderia prosseguir para a próxima seção.

A segunda seção, nomeada “Sobre você, estudante”, buscou apreender o perfil do estudante por meio das categorias “Sexo”, “Idade” e “Ano de ingresso no curso de Educomunicação” e das perguntas “Você leciona?”, “Você pretende lecionar (ou continuar lecionando) após sua formação em Educomunicação?” e “Quão importante você considera a avaliação no processo de aprendizagem?”. Todas as questões eram alternativas e obrigatórias. Além disso, nessa seção o estudante poderia informar o e-mail para receber os resultados da pesquisa, caso fosse de seu interesse.

A terceira seção, nomeada “Sobre as estratégias avaliativas”, buscou compreender o repertório e a percepção dos estudantes acerca de estratégias e instrumentos avaliativos. Foram listadas treze estratégias avaliativas, sendo elas: (1) Seminário, (2) Trabalho escrito individual, (3) Trabalho escrito em dupla, (4) Trabalho escrito em grupo, (5) Prova escrita dissertativa, (6) Prova escrita alternativa (prova de múltipla escolha), (7) Prova oral individual, (8) Prova oral em grupo, (9) Prova prática, (10) Autoavaliação, (11) Avaliação da disciplina, (12) Produção midiática e (13) Roda de discussão. Na primeira pergunta, o estudante deveria selecionar qual(is) destes instrumentos lhe gerava(m) desconforto; na segunda, qual(is) gerava(m) segurança. Além disso, nessas duas questões, havia também as alternativas “Nenhum” e “Outro”, caso as opções disponíveis não contemplassem a experiência do estudante.

Em complemento às questões de múltipla escolha, havia duas questões dissertativas em que os estudantes foram convidados a compartilhar as experiências avaliativas negativas e positivas mais significativas vivenciadas por eles. Nessa seção, os estudantes foram incentivados a descrevê-las com o máximo de detalhes, incluindo aspectos objetivos (série, disciplina, instrumento avaliativo, nota, etc) e aspectos subjetivos da situação (como se sentiu, como foi o diálogo com o(a) professor(a), com as(os) colegas, qual foi sua reação, como percebe a situação hoje em dia, etc).

Por fim, em questão alternativa (“Sim” ou “Não”), o estudante deveria informar se considerava que as experiências avaliativas vividas influenciam na

forma como avaliam seus estudantes. Todas as questões alternativas eram obrigatórias. As dissertativas, por sua vez, eram eletivas.

Após a coleta das respostas, foi feita a análise qualitativa dos relatos em conjunto com o aporte bibliográfico dos temas "Educomunicação" e "Avaliação da Aprendizagem" trazendo o aspecto biopsicossocial da aprendizagem como fundamentador teórico.

D. Estrutura da pesquisa-conto:

enredo, personagens, *clímax* e desfecho

A pesquisa busca apresentar uma parcela dos discursos circulantes entre futuros docentes licenciados pelo curso de Educomunicação acerca de estratégias avaliativas. Sendo assim, a estrutura do trabalho busca auxiliar na compreensão do tema e da problemática. Além disso, parte importante do trabalho é o diálogo com o gênero narrativo, indicado no título. Por este motivo, você, leitor(a), observará pontos claramente narrativos no decorrer dessa pesquisa mesclados com uma linguagem, por vezes, acadêmica.

A primeira parte, denominada “*Enredo*”, trata de discutir sobre avaliação da aprendizagem e educomunicação, explicitando alguns termos, conceitos e discussões a fim de contextualizar o cenário dos contos. Dentre os autores que sustentam essa discussão estão Paulo Freire (1996; 2002), Lev Vygotsky (1983; 2014) e Philippe Perrenoud (1998). A ideia é situar o(a) leitor(a) nas principais reflexões que foram construídas no decorrer da pesquisa e, principalmente, da minha graduação. Muitos dos conceitos serão acompanhados de uma história, que apresenta a forma como o conteúdo foi incorporado por mim.

A segunda parte, denominada “*Personagens*”, é constituída da apresentação da amostra e análise dos discursos das cinco pessoas entrevistadas. A ideia é apresentar o grupo, com suas semelhanças e diferenças, assim como cada indivíduo e suas particularidades. Em alguns momentos, serão narradores de seus próprios contos. Ora, serão personagens de uma história maior.

A terceira parte, denominada “*Clímax*”, apresenta algumas reflexões acerca dos principais pontos identificados nos discursos e na análise dos dados, articulando as análises com o referencial teórico. A quarta parte, denominada “*Desfecho*”, leva às considerações finais da pesquisa, que buscam contemplar as informações fornecidas pelos colegas de curso e ampliar as possibilidades de reflexão acerca do tema “avaliação da aprendizagem” por todas as pessoas que ingressarem no curso de Educomunicação.

Capítulo 1

Enredo

1. Falando sobre Educomunicação

Este é um trabalho que pensa a avaliação da aprendizagem a partir de uma perspectiva educomunicativa. Para tanto, caro(a) leitor(a), é essencial a compreensão acerca de onde parte essa perspectiva e seus pressupostos. Alguns sentirão certa familiaridade com o termo. Outros, por sua vez, finalizarão a leitura deste trabalho com algumas lacunas a serem preenchidas acerca do que trata a área de conhecimento. E isso é parte epistemológica do conceito.

A Educomunicação, enquanto área de conhecimento jovem e contemporânea, demanda definição a partir da síntese de seus principais conceitos e teóricos, parte introdutória da compreensão da discussão. Uma das importantes funções da pessoa educomunicadora por formação é encontrar formas de descrever a *práxis* educomunicativa dentro da sua complexa rede de compreensões.

Como área de intersecção, Educomunicação abraça a Educação e a Comunicação como áreas complementares e indissociáveis. Sendo assim, é uma interface que nasce de relações interpessoais e de interações intersubjetivas; é compreendida enquanto *práxis* - demanda a prática atrelada à teoria e a teoria aplicada na prática - para que seja preenchida com seu sentido primordial de ação social, considerando que “todo saber deve ser *práxis*, tem que transcender a realidade” (Gutierrez, 1978, p. 38). Dessa forma, a compreensão da realidade, por uma perspectiva educomunicativa, exige o entendimento da subjetividade dos sujeitos e de seus ecossistemas, englobando as relações estabelecidas entre as pessoas, os espaços e os meios pelos quais comunicam e, conseqüentemente, educam.

A Educomunicação pelas palavras de Ismar de Oliveira Soares (2002) é pensada como “planejamento, implementação e avaliação de processos, programas e produtos destinados a criar e a fortalecer ecossistemas comunicativos em espaços educativos”, buscando “melhorar o coeficiente comunicativo das ações educativas (...) no processo de aprendizagem” (p. 24).

Sendo assim, a Educomunicação, aqui, é o principal alicerce para pensar as abordagens avaliativas utilizadas no processo de aprendizagem de futuros educomunicadores.

Por esse motivo, para delimitar a perspectiva educomunicativa de avaliação é necessário olhar o discurso de pessoas educomunicadoras em diálogo com teóricos da avaliação da aprendizagem, a fim de buscar nos repertórios compartilhados formas e conteúdos que permitam a construção de avaliações e avaliadores críticos. A busca da pessoa educomunicadora é a de converter o rígido currículo mnemônico e conteudista em “instrumento de integração e articulação dos conhecimentos com a vida cotidiana, interdisciplinar, valorizando, dessa forma, a aprendizagem significativa e a formação de pessoas com a capacidade de aprender continuamente e de atuar de modo transformador” (Soares, 2011, p. 52).

É relevante olhar, ainda, os processos comunicativos envolvidos na avaliação da aprendizagem, a fim de buscar indicações acerca das possibilidades fornecidas pela Educomunicação para potencializar o coeficiente comunicativo desses processos. Para tanto, apresentam-se três conceitos que norteiam as discussões em educação sob a perspectiva educomunicativa: o professor-educomunicador, o ecossistema educomunicativo e o coeficiente comunicativo.

O **professor-educomunicador** é, em essência, gestor da comunicação do ecossistema educativo que ocupa. Dessa forma, é quem media os processos educativos priorizando o protagonismo dos sujeitos e as trocas dialógicas entre os diferentes repertórios circulantes. Para tanto, é necessário um trabalho de reflexão da prática docente e de seu próprio repertório escolar, a fim de analisar as relações de aprendizagem e estabelecer uma nova dinâmica entre professores e alunos. O educomunicador licenciado pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo tem como objetivo ser, a um só tempo, docente, consultor e pesquisador. Para transformar essas relações, o professor-educomunicador precisa pensar espaços abertos e criativos e planejar

práticas de caráter multidisciplinar, garantindo, assim, formas de expressão e dialogicidade para todos os sujeitos do ecossistema (Souza, 2003).

Assim, parte-se para o conceito de **ecossistemas educomunicativos**, espaços que permitem a construção de diálogos democráticos e criativos, em que todas as pessoas possam expressar suas perspectivas e interagir horizontalmente, em busca de uma atmosfera educativa, construtiva e coletiva. Os ecossistemas educomunicativos possibilitam que os processos de ensino e aprendizagem sejam calcados na liberdade dos indivíduos, através da interação dialogada, da comunicação horizontalizada, da sensibilidade, da criação e do fortalecimento de vínculos. Para incentivar a criação desses ecossistemas, o professor-educomunicador deve partir de ações inclusivas, democráticas, midiáticas e criativas. Essa teia de relações deve ser criada intencionalmente, com uma proposta horizontalizada de recriação das interações. Para tanto, é necessária a construção de um ideal de relações em que os sujeitos atuem, confrontem-se ou colaborem entre si, buscando reconhecer a legitimidade do diálogo como metodologia de ensino, aprendizagem e convivência (Mello, 2016).

Para avaliar um ecossistema educomunicativo, é utilizado como parâmetro o grau do **coeficiente comunicativo**. Segundo Soares (2009), parte essencial do projeto da licenciatura em Educomunicação da ECA-USP é desenvolver critérios e estratégias para a análise dos processos comunicacionais, portanto, compreender a incidência de expressão comunicativa garantida a todos os agentes do ecossistema, compreendendo o grau do coeficiente comunicativo instalado.

Assim como o professor-educomunicador deve ser capaz de transformar os espaços escolares em ecossistemas educomunicativos, ele deve perceber o seu espaço de formação dessa maneira. Portanto, a licenciatura em Educomunicação deve formar pessoas capazes de transformar a realidade a partir da possibilidade de sonhar com “um mundo que ele mesmo seja capaz de construir, a partir da sua capacidade de se comunicar” (Soares, 2011, p. 53).

Isso explica a construção desse trabalho, acadêmico e narrativo, imerso

em uma forte vontade de comunicar, a partir de diferentes realidades e percepções, formas educomunicativas de avaliar.

A avaliação da aprendizagem na licenciatura em Educomunicação da ECA-USP

O entendimento das estratégias e instrumentos avaliativos utilizados no curso de licenciatura em Educomunicação e das percepções do corpo discente nasceu da pesquisa iniciada em 2019 e financiada pelo Programa Unificado de Bolsas (PUB) da Universidade de São Paulo (USP) nomeada “Avaliação por parte de estudantes: limites e possibilidades” e coordenada pela orientadora deste trabalho, Prof^a Dr^a Cláudia Lago. Desenvolvida no decorrer de três anos, teve como alicerce a sistematização das ações de avaliação realizadas pelos estudantes a partir de uma perspectiva formativa, atendo-se à análise de autoavaliações e avaliações das disciplinas.

A partir desta sistematização e posterior análise do material coletado, foram selecionados os instrumentos de avaliação aplicados ao final do semestre nas disciplinas ministradas pela orientadora. No decorrer do semestre, faríamos a discussão qualitativa do processo avaliativo por meio de entrevistas com estudantes selecionados a partir das respostas aos instrumentos anteriores. No entanto, as entrevistas foram substituídas por questionários, devido a sobrecarga e incertezas dos estudantes frente ao novo cenário imposto pela pandemia. Ao mesmo tempo, as estratégias avaliativas propostas foram reavaliadas, já que não é possível pensar em avaliação da aprendizagem sem o entendimento das mudanças que aconteceram com as aulas inicialmente propostas, bem como com a forma como estas mudanças impactaram estudantes e professores.

Com isso, foram aplicados formulários de avaliação que continham também perguntas sobre o contexto da relação de estudantes com a pandemia, além de nos valer de mapeamento realizado para entender a situação de discentes da Licenciatura em Educomunicação frente ao isolamento, realizado

pelo Departamento de Comunicações e Artes (CCA). Estes formulários estão sendo analisados e serão apresentados em forma de artigo a ser inscrito em congresso, além da produção desta pesquisa que conclui a trajetória da minha formação.

Dessa forma, foi através da pesquisa que observou-se que, entre 2018 e 2020, foram utilizadas sete estratégias avaliativas nas disciplinas do curso de Educomunicação. São elas: provas escritas, trabalhos escritos, seminários, produções midiáticas, autoavaliações, avaliações das disciplinas (feitas por parte dos educandos) e rodas de discussão. Cada estratégia foi aplicada utilizando diferentes instrumentos, de acordo com as escolhas docentes. Os seminários, por exemplo, tomaram diferentes formas de acordo com a proposta curricular de cada disciplina, podendo ser desenvolvidos a partir de leituras de textos, projetos de intervenção ou conteúdos conceituais e apresentados utilizando comunicação oral, visual e/ou sonora. Assim, entende-se que uma estratégia avaliativa pode ser aplicada utilizando-se de diversos instrumentos avaliativos.

Apenas duas disciplinas utilizaram a prova escrita dissertativa como instrumento avaliativo - ministradas no primeiro e segundo semestres do curso, as disciplinas eram sequenciais, ou seja, davam continuidade a um mesmo campo de estudo, e uma tem a outra como pré-requisito. Trabalhos escritos foram estratégias avaliativas presentes em todas as disciplinas do curso. Nas modalidades individual, em dupla e em grupos, foram propostos projetos de pesquisa, diário de bordo, fichamento de textos, relatório de aula, resenha crítica, artigo e monografia. A grande maioria dos trabalhos escritos eram acompanhados de seminários, cujos formatos variaram no decorrer dos semestres. De forma geral, os seminários resumiram-se à apresentação dos conceitos estudados ou das principais ideias do texto.

Outra estratégia amplamente utilizada no decorrer do curso foi a produção midiática, em que foram propostas newsletter, ilustração, criação de plataforma educativa, jogos educativos, fotonovela, fotografia, spot radiofônico,

produção audiovisual, história em quadrinhos e tatadrama². Nas disciplinas ministradas a partir da segunda metade do curso, houve um aumento do uso de autoavaliações e avaliações da disciplina - objetos de estudo da pesquisa desenvolvida no Programa Unificado de Bolsas. Por fim, três disciplinas propuseram rodas de discussão como estratégia avaliativa. Todas foram realizadas fora da sala de aula.

A grande maioria dos educadores do curso de Educomunicação determinaram os instrumentos avaliativos sem explicitar os critérios de avaliação; dois educadores, entretanto, construíram o plano avaliativo da disciplina que lecionaram em conjunto com a turma, em busca de uma construção horizontal do processo. De maneira geral, os resultados não foram comunicados aos discentes - ou seja, não houve *feedback* além da nota numeral estipulada - entretanto, a maioria dos professores se colocou à disposição para discussão das notas e resultados de maneira individual.

2. Falando sobre aprendizagem

O conhecimento nunca é um reflexo ou espelho da realidade.
O conhecimento é sempre uma tradução, seguida de uma reconstrução.
(Morin, 2018, p. 1)

Criatividade é toda atividade humana criadora de algo novo, uma combinação de ações reprodutivas/reprodutoras e ações criadoras/combinatórias. Pela plasticidade cerebral, o organismo humano é capaz de aprender pela adaptação e conservação das alterações adquiridas, o que chamamos de **memória**, parte reprodutiva da criatividade humana. Concomitantemente, a **imaginação** - responsável pela criação do universo cultural, por exemplo -, cristaliza as experiências contidas na memória através da combinação de seus elementos, transformando e ressignificando o conhecimento (Vygotsky, 2014).

² Tatadrama é uma atividade que permite a manifestação de sentimentos através da transformação estética, visual e corporal em uma boneca de pano (Garcia & Malucelli, 2010).

Segundo a lei de conservação de massas de Lavoisier, na natureza nada se perde e nada se cria, tudo se transforma. Através dessa mesma lógica, Vygotsky (2014) reforça a ideia de que o ato criativo, a imaginação, a fantasia, não se opõem à memória, mas têm nela sua base, a matéria-prima para as novas combinações criativas. A memória, por sua vez, depende intimamente das experiências vividas, advindas da socialização, da leitura do mundo, da leitura do outro e da leitura da palavra; é permeada pela experiência histórica e social dos outros, orientada pela vivência alheia, abraçada pela cultura.

Imaginação e realidade andam de mãos dadas, de forma dialógica. Dessa forma, quanto mais plural a realidade de um indivíduo, a quanto mais estímulos diversos uma pessoa é exposta, maiores são as possibilidades combinatórias criativas dela. Assim, entende-se a necessidade da representatividade nas narrativas que permeiam os indivíduos, incluindo sempre mais e diferentes existências, que, por sua vez, entrarão no imaginário individual (e, conseqüentemente, coletivo) e proporcionarão bases suficientemente sólidas para sua atividade criativa.

Nesse processo, as emoções, segundo Ribot (apud Vygotsky, 2014, p. 17), são “centros de atração aglutinadores de representações ou acontecimentos sem relação racional entre si” e não podem ser dissociados da produção criativa. A memória é afetiva, se manifesta interna e externamente. É o que chama de Lei da Representação Emocional da Realidade, onde as ações são determinadas pelas emoções que permeiam o momento, capazes de escolher as impressões, os pensamentos e as imagens que se manifestam no imaginário frente a determinadas situações externas ao indivíduo; uma ação que é engatilhada por um tom afetivo comum, um sinal emocional que determina o resultado da ação criativa.

O autor enfatiza que ambos, sentimento e pensamento, movem a criatividade humana e que aquilo que chamamos de criação é “apenas o ato do nascimento que ocorre como resultado de um prolongado processo interno de gestação e desenvolvimento fetal” (Vygotsky, 2014, p. 25), que conta com o

acúmulo de anos de experiência dissociada, transformada e associada novamente, que, unida às outras peças do imaginário, cristalizam a ação criativa em uma manifestação ou performance externa. Dessa forma, o autor conclui que existem quatro fatores que levam os indivíduos a criar e imaginar: a necessidade ou o desejo subjetivo; o surgimento espontâneo de imagens externas; o estado afetivo que emerge em dada situação; e o ecossistema, que determina, através do seu nível de complexidade, o quão criativo e imaginativo o indivíduo deverá ser (Vygotsky, 2014).

Entendendo os pontos primordiais apresentados nos primeiros capítulos da obra de Lev Vygotsky, pressupõe-se a escola como um espaço que pode propiciar situações para o desenvolvimento de atividades que estimulem a criação nos alunos e nos professores, principalmente considerando-a um ecossistema de aprendizado, socialização, leitura e escrita. Segundo Freire (1996), há sempre algo diferente a fazer na cotidianidade educativa e é na *práxis* que educadoras e educadores podem desenvolver a criatividade do coletivo e de si próprios.

A aprendizagem significativa é aquela que cria e recria suas lógicas, em um processo contínuo e permanente de criação, criatividade e imaginação. Esse processo é propiciado por atividades que envolvem a leitura do mundo e a leitura da palavra, formas de ampliar o repertório imaginário de educadores e educandos, entendendo a educação e a escola como espaços de troca de experiências e conhecimentos subjetivos, culturais e existenciais. Nesse contexto, ler simboliza o engajamento em uma experiência criativa em torno da compreensão do universo do outro, que permite a ampliação de experiências contidas na memória e a compreensão mais exata de suas próprias leituras do mundo, desocultando formas e revisitando lógicas estruturadas no pensamento e na linguagem.

Paulo Freire defende que “ao aprender a ler, nos preparamos para imediatamente escrever a fala que socialmente construímos” (2002, p. 36), entendendo que essa prática nos permite não somente compreender o universo

cultural que nos permeia, mas, primordialmente, permite a expressão do que nos é verdadeiro, reconstruindo os caminhos da curiosidade e entendendo nossas mudanças internas em processo.

O professor reflexivo busca justamente essa forma de compreensão da leitura do contexto, que inclui as diversas formas e pensamentos presentes no espaço escolar e permite que sejam permeados pelo conhecimento teórico adquirido em sua própria leitura do mundo e da palavra, enriquecendo seu repertório criativo em um movimento dialógico e dialético. O grande desafio para o educador é situar o conhecimento adquirido no contexto vivo, permitindo-se quebrar paradigmas estabelecidos sobre como as pessoas aprendem e entendendo seus processos através do diálogo e da troca; entendendo o poder do conhecimento tácito ao par que mantém vivos no imaginário os aprendizados adquiridos por suas leituras e teorias psicológicas, sociais e educativas.

Em virtude das reflexões propostas, se é na troca que se consolida um estado criativo mais cheio de possibilidades, é também através dela que se alcança uma leitura do mundo mais ampla e passível de adaptações, estimulando a plasticidade do cérebro através de ações afetivas e da possibilidade de ouvir e ser ouvido, entendendo que o processo de aprendizagem no decorrer de toda a vida humana expande-se através do outro, do mundo e da palavra.

Lev Vygotsky (1983) trata da base afetivo-volitiva como um motivador do pensamento e responsável pela constituição de uma das dimensões do desenvolvimento da consciência humana. Esse conceito do autor trata das motivações (vontades) e emoções (afetos), considerados como funções psicológicas superiores - operações psicológicas originadas a partir da interação social e das experiências geradas por ela -, capazes de potencializar todas as outras funções humanas (Lane & Camargo, 1995). Compreender a base afetivo-volitiva é um processo complexo e que se entrelaça nas dimensões objetivas e subjetivas do psicológico humano. Apesar de sua complexidade, o estudo acerca do conceito faz-se essencial para compreender de que modo o

ecossistema e as relações estabelecidas nos espaços educativos interferem na construção das motivações dos licenciados.

Dessa maneira, entende-se que o sujeito se constrói a partir daquilo que vivencia e experimenta durante o seu desenvolvimento, seja pela ótica dos acontecimentos naturais, emocionais, físicos ou psicológicos. Esse acúmulo de experiências forma uma narrativa única e indissociável à identidade desse indivíduo, que passa a viver os episódios de sua vida baseando-se no aglomerado de situações armazenadas em sua memória, aprendendo através da internalização do conhecimento adquirido, transformado e ressignificado.

3. Falando sobre currículo

Para falar sobre avaliação da aprendizagem, é preciso falar de currículo, afinal, embora essa relação tenha modificado-se no tempo, ela sempre existiu (Bauer, 2020). Desde os primeiros registros de avaliação, que datam de 1870, até o início do século XX, os instrumentos avaliativos foram amplamente utilizados para avaliação do currículo (Madaus, Scriven, Stufflebeam, 1983). A avaliação passa a ser pensada como parte construtiva do currículo, inerente ao seu desenvolvimento, na segunda metade do século, com contribuições de Ralph Tyler (1975) e Lee Cronbach (1963). A partir dos anos 1990, observa-se um novo deslocamento do eixo avaliação-currículo, em que o currículo é moldado para o que se é avaliado: a avaliação como currículo (Bauer, 2020).

Esse movimento no tempo marca tendências e características da estrutura escolar, de políticas públicas e de demandas sociais e indica, em essência, a indissociável relação entre currículo e avaliação. Por esse motivo, busca-se compreender o currículo da licenciatura em Educomunicação, a fim de traçar uma relação com as formas de avaliação do curso.

A licenciatura em Educomunicação foi inaugurada na segunda década do século XXI e teve grande contribuição dos estudos publicados na revista Comunicação & Educação na sua construção (Soares, 2009). Vinculado à Escola

de Comunicações e Artes (ECA), o curso é administrado pelo Departamento de Comunicações e Artes (CCA) e sua primeira turma foi formada em 2011, com 30 vagas no período noturno.

A missão que se coloca é a de formar educomunicadores para a promoção de processos que fortaleçam a capacidade e a habilidade dos cidadãos de se comunicar no contexto complexo da contemporaneidade, de forma a exercer o direito de comunicação, da liberdade de expressão responsável. Isso implica saber realizar a leitura crítica de tal cenário, não só de modo a perceber os códigos e as normas conceituais e práticas na sociedade em geral e, em particular, na Comunicação, na Educação e no mundo do trabalho, mas também de maneira que educando e educadores se constituam como sujeitos capazes de saber utilizar e recriar os recursos de comunicação contemporâneos por meio de perspectivas mais participativas e democráticas (Fígaro, Viana e Mungiolli, 2019, p. 31)

Um dos objetivos curriculares do programa é permitir que os estudantes do curso “construam referenciais teóricos e metodológicos suficientemente sólidos, de modo a garantir parâmetros para o exercício do planejamento e da gestão comunicativa” (Soares, 2009, p. 11). Para isso, é essencial que o licenciado em Educomunicação entenda os processos educacionais como comunicação e diálogo.

(...) A grade curricular [da Licenciatura em Educomunicação] está estruturada de forma a abranger inicialmente disciplinas com fundamentos nas Ciências Humanas, permitindo aos alunos se apropriarem das teorias, tecnologias e práticas da comunicação. Seguem-se a parte específica da formação educomunicativa e os estudos de educação. Estágios supervisionados e um trabalho de conclusão de curso estão previstos na grade. (Soares, 2009, p. 9)

O corpo docente conta com professores doutores e especialistas em teorias, linguagens e gestão da comunicação, teoria e crítica das artes e tecnologias da informação. Além disso, tem em seu currículo disciplinas obrigatórias do ciclo de licenciaturas da Universidade de São Paulo e conta com professores da Faculdade de Educação (FEUSP) em disciplinas voltadas para o

estudo de fundamentos da educação³ (Soares, 2009). Como observa-se na grade curricular do curso (Anexo 3), não há disciplinas que abordem a temática de avaliação da aprendizagem de maneira sistematizada.

4. Falando sobre avaliação da aprendizagem

Por fim, falamos de avaliação da aprendizagem. Avaliação, sua definição e seus instrumentos passam por constantes ressignificações, ora opostas, ora complementares; coexistentes, determinadas por fatores territoriais e temporais; moldadas por tendências e interesses que flutuam. Além das diferentes concepções, é necessário compreender seus princípios e conceitos estruturantes e delimitar algumas respostas acerca do processo, tais como: para que avaliar? O que avaliar? Como avaliar? Como julgar? E, principalmente, como comunicar os resultados? Segundo a Base Nacional Comum Curricular, o educador licenciado no Brasil deve “construir e aplicar procedimentos de avaliação formativa de processo ou de resultado que levem em conta os contextos e as condições de aprendizagem” (Brasil, 2018, p. 17).

Segundo Philippe Perrenoud (1998), avaliar é um ato que navega entre duas lógicas antagônicas e tem papel central nas contradições do sistema educativo: por um lado, estabelece formas, normas e parâmetros sobre como ser e estar nos espaços escolares e não escolares, estabelecendo hierarquias de excelência e um modelo de estudante a ser seguido, definido pelo objetivo da instituição de ensino; por outro lado, apresenta uma concepção da avaliação como instrumento auxiliar para estudantes e professores no processo de aprendizagem, indicando uma perspectiva mais formativa da trajetória escolar. A avaliação da aprendizagem, nessa perspectiva, não deve ficar limitada a uma medida do rendimento dos estudantes, mas deve apresentar também indicação significativa

³ Dentre as disciplinas obrigatórias ofertadas na FEUSP estão: (1) Educação Especial, Educação de Surdos, Língua Brasileira de Sinais; (2) Política e Organização da Educação Básica no Brasil; e (3) Didática. Além disso, são ofertadas disciplinas optativas eletivas na FEUSP em dois semestres do curso, vide Anexo 3.

e qualitativa acerca dos processos de aprendizagem, seus limites e possibilidades.

Pode-se partir de algumas perspectivas diferentes quando se indaga acerca **do que avaliar**. É essencial, contudo, apresentar de antemão a concepção de Cronbach (1963) acerca de dois fatores indissociáveis a qualquer forma de avaliação. Em primeiro plano, é preciso compreender a avaliação como processo; em seguida, reconhecer a importância da diversificação de instrumentos avaliativos. Essa combinação dialógica permite que, independentemente do que está sendo avaliado, o resultado tenha como foco o processo de aprendizagem.

Inicialmente, sob uma concepção behaviorista, resultado do seu tempo, Ralph Tyler (1975) entende a avaliação como a verificação da concretização de objetivos, analisando a congruência entre os resultados obtidos e os objetivos delimitados (Vianna, 2000). Segundo o autor, “cabe à avaliação verificar, periodicamente, até que ponto a escola demonstra eficiência como instituição responsável pela promoção da educação” (Vianna, 2000, p. 50), ampliando possibilidades de aprimoramento do currículo através de dados empíricos. Tyler foi o primeiro autor a relacionar avaliação e currículo e delimitou a **avaliação por objetivos**.

É possível, ainda, desenhar uma **avaliação de competências**, assim como proposto por Perrenoud (1998). As competências podem ser avaliadas a partir de habilidades, assim como observa-se na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), principal parâmetro para a educação básica brasileira.

Se aceitarmos que competência é uma capacidade de agir eficazmente num determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem se limitar a eles, é preciso que alunos e professores se conscientizem das suas capacidades individuais que melhor podem servir o processo cíclico de Aprendizagem - Ensino - Aprendizagem. (Perrenoud, 1998, p. 7).

A competência, no currículo e nas práticas avaliativas, marca uma mudança de ênfase da avaliação de conteúdos memorizados para uma avaliação de processos gerais de raciocínio. A competência utiliza, integra e mobiliza os conhecimentos de fatos e conteúdos adquiridos no processo de aprendizagem,

exigindo que o sujeito mobilize uma competência sempre em ação. Logo, para avaliar a competência é preciso analisar a práxis.

Outra proposição presente na literatura refere-se à avaliação que todos nós conhecemos e experienciamos pelo menos uma vez na vida escolar: a **avaliação de fatos e conceitos**, foco avaliativo de diversas escolas brasileiras nos últimos séculos.

As avaliações de fatos buscam respostas objetivas ao conhecimento adquirido, não admitindo respostas intermediárias, apenas o certo e o errado. Avalia, em essência, a capacidade de memorização e recuperação de conteúdos no processo de aprendizagem. Quando avaliados os fatos, há a indicação se o estudante sabe ou lembra do conteúdo. Segundo Coll, Pozo, Sarabia & Valls (2000), a memorização e a recuperação de conteúdos são facilitadas quando a situação avaliativa é similar à atividade de aprendizagem inicial daquele conteúdo. Os níveis de dificuldade desse tipo de avaliação variam de acordo com a habilidade exigida para a recuperação dos fatos. Em tarefas de *evocação*, é exigida a lembrança espontânea do fato, sem suportes informacionais ou alternativas. Esse é o nível de maior complexidade na avaliação de fatos. Para reduzir gradualmente a dificuldade da tarefa, pode-se indicar alguns suportes de memorização, como referência à resposta correta. Do outro lado do espectro de complexidade, em tarefas de *reconhecimento*, o estudante tem opções de escolha que são apresentadas como alternativas, ampliando as possibilidades de recuperação da informação e tornando a tarefa mais fácil (Coll, Pozo, Sarabia & Valls, 2000).

A avaliação de conceitos, por sua vez, apresenta um nível de complexidade maior em relação aos fatos. Embora utilize-se, frequentemente, a mesma lógica da avaliação de fatos para avaliar conceitos, medir a compreensão (conceitos) é mais difícil do que medir a memória (fatos). O conceito pode ser medido a partir de diferentes formatos de resposta: definição verbal do conceito, identificação e categorização do objeto, ou aplicação do conteúdo. Cada um desses formatos leva a um resultado diferente, que deve ser considerado pelo professor

previamente à atividade. O conteúdo conceitual também interfere diretamente nas formas de avaliar: quanto mais abstrato o conceito, mais difícil identificar a diferença entre a real compreensão do aprendido e a simples reprodução de um conceito (Coll, Pozo, Sarabia & Valls, 2000).

Os autores indicam que, a fim de evitar a reprodução mnemônica dos conceitos, é importante que as atividades de avaliação estejam de acordo com as tarefas realizadas durante o processo de aprendizagem/ensino. Nesse sentido, ativar e valorizar os conhecimentos prévios dos estudantes, motivando-os a estabelecer relações entre os conceitos sistematizados e suas pré-concepções dos fenômenos, é essencial para avaliar a aprendizagem de conceitos.

Outra forma de entender a avaliação da aprendizagem é através da observação e **avaliação dos procedimentos**, que demandam o conhecimento atrelado ao uso, a sua aplicação em situações específicas (Coll, Pozo, Sarabia & Valls, 2000). Segundo os autores, quando o sujeito é capaz de mobilizar os conhecimentos em prol de um procedimento, alcança-se um grau de aprendizagem elevado, que pode ser avaliado por meio de indicadores. São eles: “a composição das ações de que consta o procedimento; a integração e a precisão do conjunto da ação; a generalização do procedimento a outras situações, a automaticidade da execução; a contextualização do procedimento e o conhecimento do procedimento” (Coll, Pozo, Sarabia & Valls, 2000, p. 114).

Há, ainda, a **avaliação de atitudes**, cuja preocupação é medir as respostas dos sujeitos a partir de três componentes: cognitivo, afetivo e comportamental. Segundo Coll, Pozo, Sarabia e Valls (2000), esses três componentes são interdependentes e servem como medidores mútuos de processos atitudinais. O componente *cognitivo* refere-se à capacidade do aluno de raciocinar. É uma orientação em relação à assimilação dos significados sócio-culturais das atividades por parte dos estudantes. É, ainda, um indicativo de como os alunos pensam o próprio processo de aprendizagem, os conteúdos e seus repertórios. O componente *afetivo* refere-se ao universo das sensações e emoções, mediado pelas relações estabelecidas no ecossistema escolar. Para apreender esse

componente, é necessário observar a coletividade sobre a qual se trabalha para entender as nuances, as qualidades e as intensidades a serem examinadas na dimensão afetiva das atitudes. O terceiro e último componente, denominado *comportamental*, pressupõe a manifestação das atitudes na expressão dos significados relevantes aprendidos. Para medir esse componente, é essencial observar tanto a ação como o sujeito e seu repertório. (Coll, Pozo, Sarabia & Valls, 2000)

Definido o objetivo da avaliação, é preciso compreender **como julgar**, afinal, avaliar depende de uma medida combinada a um julgamento. Uma medida é objetiva no sentido que, uma vez definida a unidade, têm-se um parâmetro padrão de medição. O julgamento, por sua vez, implica a subjetividade do corretor, que inevitavelmente embute em sua decisão variáveis de preferências, de humor e de seus afetos (Hadji, 2001).

É importante ressaltar o caráter multidimensional do objeto medido: a aprendizagem - seja de fatos, conceitos, atitudes, objetivos ou competências. Sendo assim, a busca por um julgamento mais objetivo depende diretamente da especificação do objeto da avaliação, ou seja, de uma relação entre objeto e medida; currículo e avaliação. Para julgar, é necessário estabelecer uma referência de julgamento, e, para tanto, a avaliação pode ser feita por referência **normativa** ou **criteriada**. Na avaliação referenciada à **norma**, o olhar do avaliador está para o grupo, relativizando e discriminando os sujeitos entre si. Ela avalia as diferenças entre os indivíduos a partir de um grupo de referência, ou seja, compara os resultados obtidos a partir da norma (Taurino, 1997).

Na avaliação referenciada aos **critérios**, há uma individualização no olhar avaliador, definida pelos objetivos educacionais e pelos processos de aprendizagem (Taurino, 1997). É através da avaliação por referência criteriada que há uma maior possibilidade de avaliar de maneira formativa, tendo em vista seu caráter de análise processual e identificação de características individuais da aprendizagem, possibilitando o desenvolvimento dos processos defasados.

Embora ambas as referências partam de critérios, as bases de comparação diferem-se. Enquanto, na primeira, a base de comparação é entre os indivíduos de um grupo, entre si e com o grupo, na segunda, busca-se comparar os indivíduos consigo mesmos em relação ao ideal proposto pelo avaliador e seu processo de aprendizagem.

Por fim, e parte essencial do processo de planejamento da avaliação da aprendizagem, é preciso pensar **como comunicar os resultados da avaliação**. Segundo Hadji (2001), a avaliação é um ato que se inscreve em um processo geral de comunicação, em que a pessoa que avalia - nesse caso o professor - é o “ator de uma comunicação social” (p.34), “cujo discurso deverá ser organizado para ser acessível, e fazer sentido na mente dos alunos” (p. 109).

Compreendendo tal papel fundamental de análise comunicativa por parte do sujeito avaliador, Michel Barlow (1992) destaca que a comunicação escolar se torna mais útil quando o profissional é capaz de realizar ações reflexivas em torno do próprio discurso e das reações dos estudantes, assim como suas questões relacionadas às expectativas do professor e de suas notas, o que chama de *feedback*. A atenção do avaliador em relação às práticas comunicativas, como codificação, ruídos e fatores de distorção, é uma habilidade a ser desenvolvida no decorrer das práticas escolares, processo que envolve primordialmente a atenção em quatro áreas: vocabulário, gramática, estilo e simbólico.

O vocabulário é marcado, inicialmente, pela escolha de palavras e nomeação das atividades. É importante lembrar que “a palavra pode ser, simultaneamente, erma e plena de sentidos, dependendo do modo pelo qual é escrita ou falada, bem como lida ou ouvida. Em geral, no entanto, carrega consigo muita experiência, toda uma existência” (Ianni, 2000, p. 218). A escolha lexical marca uma diferenciação entre os sentidos relacionados e o repertório pré-estabelecido em torno da avaliação, influenciando fatores estressantes e motivacionais dos estudantes (Hadji, 2001).

Da mesma forma, observar a gramática é igualmente impactante no processo de assimilação da avaliação. A forma como se enuncia traça os limites de compreensão e interpretação do estudante, afinal, a realidade só tem existência para os sujeitos quando é nomeada. As escolhas lexicais são, assim, uma forma de traduzir a realidade, afinal, “só percebemos o mundo que a nossa língua nomeia” (Fiorin, 2007, p.56) e as palavras carregam o sentido culturalmente embutido às práticas avaliativas, sejam elas boas ou ruins em cada repertório.

O estilo e o simbólico traduzem os pesos e significados das escolhas comunicativas que se atravessam no ato de avaliar. Os sentidos implícitos e seus efeitos na aprendizagem e no vínculo estabelecido entre avaliador e avaliado são resultados de escolhas estilísticas. A fala do professor avaliador é entendida como definição do aluno avaliado e induzem um tipo de relação guiada por uma escolha pedagógica. Segundo Barlow (1992), para uma comunicação mais formativa, é importante o esforço do professor avaliador em ampliar o diálogo com os alunos e alunas, “sugerindo-lhes opções realistas para melhorar seu desempenho” (Hadji, 2001, p. 113).

Capítulo 2

Personagens

O interesse em iniciar a análise pelas respostas estudantis parte de dois princípios apresentados por Gutierrez (1978). O primeiro entende que “uma metodologia será tão mais rica quanto maiores possibilidades de auto-expressão oferecer ao educando” (p. 32). O segundo, de que “um sistema escolar centrado sobre o professor parece ser o obstáculo mais sério para a educação democrática e libertadora” (ibidem, p. 77).

Dessa forma, este capítulo busca compreender, através da expressão de cinco discentes da licenciatura em Educomunicação, as percepções acerca de suas experiências avaliativas mais significativas, relacionando suas experiências aos conceitos de educomunicação e às perspectivas de avaliação apresentados no capítulo anterior.

Apresentando os personagens⁴

Katara

Katara é uma mulher de 22 anos. Ela ingressou no curso em 2019 e é professora. Ela pretende continuar a docência após sua formação e considera a avaliação muito importante no processo de aprendizagem. Segundo Katara, o instrumento de avaliação que mais lhe gera desconforto é a prova oral feita em grupo.

Durante meu primeiro ano de faculdade, uma professora pediu que, ao entregar uma análise que fizemos em grupo, nós discutíssemos com o grupo e fizéssemos um ranking de quem fez mais a quem fez menos pelo trabalho. Ela se recusou a explicar como isso afetaria em nossas notas, mas disse que não era possível dizer que algum integrante havia feito tanto pelo trabalho quanto outro. Para mim, isso foi extremamente desconfortável e gratuito.

Como indicado pela estudante, a situação avaliativa negativa mais significativa que teve em sua história escolar está atrelada à criação de uma

⁴ Os nomes fictícios atrelados aos colegas entrevistados foram inspirados nas personagens da animação *Avatar: a lenda de Aang*, da Nickelodeon Productions. Além do gênero com o qual a pessoa se identifica, não há qualquer relação entre a personagem nomeada e as respostas fornecidas.

hierarquia de excelência (Perrenoud, 1998) na avaliação de atitudes (Coll, Pozo, Sarabia & Valls, 2000). Embora a classificação dos integrantes do grupo pudesse, em alguma instância, refletir os aspectos cognitivos, afetivos e comportamentais a partir de questões elaboradas com tal intuito, a aplicação da estratégia não se mostrou eficiente. Isso se deu, essencialmente, pela ruptura na dialogicidade do processo avaliativo, em que a educadora “se recusou a explicar como isso afetaria as notas” e determinou um critério de impossibilidade de igualdade no ranking proposto, delimitando a hierarquia de excelência.

Por outro lado, Katara sente-se confiante quando é avaliada através de seminários, trabalhos escritos (individuais e em dupla), provas de múltipla escolha e produções midiáticas. Também se sente confiante quando realiza uma autoavaliação e avalia a disciplina.

Gosto muito das avaliações onde tenho que criar materiais. Uma avaliação que gostei muito foi durante a faculdade quando um professor pediu que pesquisássemos sobre um tema e deixou livre para que a gente produzisse algo que representasse nosso ponto de vista sobre isso ou que contasse para a turma o que nós aprendemos com a pesquisa. Eu e meu grupo fizemos um vídeo paródia de uma propaganda e o professor adorou. Acho que o que eu mais gostei em relação a esse processo avaliativo é de ter tido a chance de explicar nossas escolhas criativas para o professor e de ouvir sua devolutiva logo após a apresentação.

Na experiência avaliativa significativa positiva descrita por Katara, observa-se dois pontos. O primeiro indica que a produção de um produto midiático para avaliar o processo de aprendizagem representa para ela liberdade de criação e interpretação, estimulando o processo de criatividade e, conseqüentemente, de aprendizagem do conteúdo proposto (Vygotsky, 2014). O segundo ponto está relacionado à comunicação do professor, que, segundo ela, adorou o produto final, ampliou o espaço de discussão da tomada de escolhas e realizou uma atividade de *feedback* avaliativo, possibilitando a criação de um ecossistema educomunicativo.

Vale indicar dois pontos em relação às experiências mencionadas por Katara. Embora sinta desconforto ao realizar uma prova oral feita em grupo, ela sente-se confortável ao apresentar um seminário. Ambas as atividades demandam comunicação oral, entretanto, as dimensões expressivas dos instrumentos avaliativos diferem-se. Enquanto o primeiro prioriza uma avaliação de fatos e conceitos, limitando as formas de apresentar o aprendizado, o segundo amplia as possibilidades de expressão e de avaliação, podendo avaliar fatos, conceitos, procedimentos e competências, a depender dos objetivos e critérios determinados.

Além disso, em ambas as experiências mencionadas por Katara, o aspecto comunicativo está presente: na situação negativa, a falta de diálogo e consequente redução no coeficiente comunicativo; na positiva, o incentivo ao diálogo e aumento do coeficiente comunicativo. Na primeira experiência, não houve explicitação dos critérios de avaliação ou possibilidade de questionamento acerca de uma lógica não congruente com as propostas do curso. Ademais, a lógica do instrumento escolhido, ao fomentar uma hierarquia de excelência, reduziu o coeficiente comunicativo com a docente e entre os integrantes do grupo, que, ao determinarem essa ordem, estabelecem uma estrutura não-horizontal do processo de aprendizagem e de comunicação. Na segunda experiência, percebe-se o aumento do coeficiente comunicativo ao estimular uma maior possibilidade de expressão dos educandos através do instrumento escolhido - produção midiática livre - e ao incluir uma prática docente participativa no processo de desenvolvimento da atividade e de devolutiva dos resultados.

Dessa forma, pelo discurso de Katara, observa-se que o **coeficiente comunicativo** da estratégia avaliativa escolhida - que envolve a comunicação entre os sujeitos e aquela possibilitada pelo instrumento - é imperativo na definição de uma experiência positiva ou negativa.

Toph

Toph é uma mulher de 26 anos. Ela ingressou no curso em 2018 e não é professora, embora pretenda lecionar após sua formação. Ela considera a avaliação muito importante no processo de aprendizagem. Segundo Toph, os instrumentos de avaliação que mais lhe geram desconforto são trabalhos escritos (individuais, em dupla e em grupo) e seminários, embora indique que o desconforto é gerado pelo “formato engessado”. Ela indica entender não somente a importância de seminários na formação acadêmica, mas, principalmente, da diversidade de estratégias avaliativas.

Se for considerar as avaliações na educação básica, minhas piores experiências eram com provas de matemática. Sempre tive muita dificuldade na disciplina, então, além da ansiedade pré prova, existia toda a prova e as dificuldades ali postas. Acredito que tentar pensar em uma solução colaborativa para esse processo de aprendizagem e avaliação seria mais eficiente.

Toph indicou que as provas de matemática foram suas piores experiências avaliativas. Por um lado, ela indica a dificuldade que tinha na disciplina, o que - segundo a relação compreendida entre currículo e avaliação - se traduziu na prática avaliativa. Se o conteúdo não foi assimilado no período designado para sua apropriação e atividade avaliativa foi baseada na avaliação de fatos e conceitos e refletiu as atividades de aprendizagem, invariavelmente, o resultado final seria negativo, o que justifica a ansiedade pré-prova indicada por ela. Entende-se que o método utilizado foi somativo, considerando que a sugestão de Toph para que o processo de aprendizagem e avaliação fosse mais eficiente foi pensar em uma solução colaborativa.

Toph sente-se confiante quando é avaliada através de provas escritas dissertativas e de múltipla escolha, em rodas de discussão e produções midiáticas. Também se sente confiante quando realiza uma autoavaliação e avalia a disciplina. Ela indica que, embora não se sinta desconfortável estudando e

realizando uma prova, considera “o peso da palavra *prova* muito forte” e que não acredita nesse formato como único avaliador. Ela complementa que “o processo anterior à realização de uma prova contribui bastante para o entendimento do tema” e sugere que, a fim de potencializar o estudo, seria interessante que o processo “fosse pensado de outras formas além de um estudo individual sobre determinada temática”. Ela acredita que rodas de discussão são um método que privilegia todos os envolvidos.

É interessante observar que Toph privilegia uma reflexão em torno do termo “prova”, dialogando com o apontamento de Hadji (2001) sobre as escolhas lexicais e seus impactos na realização de atividades avaliativas. Além disso, a indicação de que a prova não deve ser o único formato avaliativo dialoga, também, com a percepção de Cronbach (1963), que defende a diversidade de instrumentos avaliativos como uma forma de tornar o processo avaliativo mais formativo.

Em um segundo complemento, Toph indica que o processo anterior à realização da prova contribui bastante para o entendimento do tema, indicando a relação entre as atividades de aprendizagem e as atividades de avaliação (Cronbach, 1963) e, novamente, apresenta como solução para as lacunas sentidas em suas experiências a ideia de colaboração, coletividade.

Acredito que pensando tudo que uma experiência possa ter de significativa (para bom e ruim), os processos avaliativos de vestibular. Geralmente, as avaliações ocorrem para um determinado curso, vivência etc. Então, pesam na medida que aquilo importa para nós. Mas o vestibular acaba atravessando várias questões do momento. Não aprovo o formato, mas é inegável que ele acontece como uma vivência para quem tá no processo e para quem está em volta do vestibulando.

Embora na última questão fosse requisitada a descrição de uma experiência avaliativa significativa positiva, Toph descreveu o processo avaliativo do vestibular como um processo significativo ambíguo. Segundo ela, pesam na medida que importam e têm impacto nas pessoas avaliadas e nas que estão ao seu redor. O vestibular é uma avaliação em larga escala que possibilita o ingresso

dos estudantes em universidades brasileiras. É uma prova realizada em datas e horários definidos pela instituição, que pode ocorrer em fase única ou se desdobrar em mais etapas de provas. São constituídos por uma noção conteudista da aprendizagem, de fatos e conceitos, e, no caso do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) – que possibilita a entrada de vestibulandos no ensino superior –, por competências. A prova é um concurso, cujo objetivo é selecionar estudantes a partir de uma hierarquia de excelência e qualificações acadêmicas, privilegiando aqueles que incorporaram maiores quantidades de capital cultural, o que, como via de regra, é estabelecido pelo capital econômico e social do sujeito (Bourdieu, 2015).

Por meio da análise do discurso de Toph, observa-se o destaque dado aos fatores **emocional** e **relacional** dos processos descritos, ou seja, a **base afetivo-volitiva** (Vygotsky, 1983). Nas provas de matemática, ela menciona a “ansiedade pré-prova” (emocional) e sugere uma “solução colaborativa” (relacional) para o processo de aprendizagem e avaliação. No vestibular, menciona o peso proporcional à importância dada ao processo (emocional) e o impacto “para quem está em volta do vestibulando” (relacional). Em ambos os casos, há uma crítica ao formato, ou seja, o instrumento e suas lógicas de avaliação da aprendizagem.

Azula

Azula é uma mulher de 26 anos. Ela ingressou no curso em 2018 e não é professora, embora pretenda lecionar após sua formação. Ela considera a avaliação muito importante no processo de aprendizagem. Segundo Azula, os instrumentos de avaliação que mais lhe geram desconforto são trabalhos escritos em grupo, provas escritas dissertativas, e provas orais (individuais e em grupo).

Quando estava na quarta série, na disciplina de Geografia, o professor fazia prova oral com os alunos. Então, estávamos aprendendo o nome dos estados e suas capitais. Lembro que fiquei estudando até decorar tudo. Aí no dia da avaliação, ele chamava um por um para ir até a mesa dele e fazia as perguntas. Além do nervosismo de estar ali e da

necessidade em lembrar tudo do tema, com o passar dos anos e conhecendo o Paulo Freire, passei a refletir sobre esse processo de decorar e o “acertar tudo” para tirar uma nota boa, penso o quanto é contraditório e também não permite a leitura de mundo e a leitura da palavra.

Azula indica que a prova oral na disciplina de geografia foi uma experiência avaliativa negativa. Essa experiência foi marcada por uma avaliação de fatos, considerando a memorização do nome de estados e capitais brasileiras, que deveriam ser evocados de maneira oral. Segundo ela, além do nervosismo, a percepção que tem hoje de educação - sob uma perspectiva freiriana de comunicação e educação - auxiliou a reflexão sobre avaliação, aprendizagem e repertório.

Na quinta-série, as aulas de inglês tinham provas orais e eu me sentia exposta e nervosa, até porque, nesse caso, os alunos iam na frente da sala toda para falar as respostas. Dessa forma, a professora daquela época “avaliava” a gente e apontava os erros ou acertos. Tinha a sensação de que não estava aprendendo tanto, porque decorava e depois de um tempo, esquecia. Acredito que se ela tivesse colocado para debate em grupo sobre o tema em inglês, eu me lembraria até hoje.

As provas orais de inglês também eram motivadoras de nervosismo pois, além do fator conteudista e de memorização de fatos, traziam o aspecto da exposição, por ser realizada em frente aos colegas. Azula indica que um debate - ou roda de conversa - seria uma estratégia avaliativa mais eficiente para auxiliar a aprendizagem. Observa-se que ambas as situações descritas vividas no ensino fundamental tinham em comum o nervosismo gerado pelo formato de prova oral e o prejuízo da aprendizagem baseada na memorização de fatos.

Na graduação, o que me marcou muito foi a pressão de realizar a primeira prova escrita ⁽⁵⁾. Apesar da compreensão dos conteúdos e dos debates com os demais alunos da turma, ter um tempo e dia específico para colocar em uma prova o que havia aprendido durante todo o semestre parecia muito pouco. Eram muitas ideias e aprendizados para duas horas de prova. Lembro que a monitora da disciplina ficava vigiando para ver se estávamos colando e chamava a atenção de qualquer aluno

⁵ Conteúdo ocultado para preservar o anonimato dos docentes responsáveis.

que apresentasse alguma suspeita. Saí de lá tão tensa que até meu pescoço doía.

Quando menciona a experiência vivida no ensino superior, Azula indica a prova escrita como experiência avaliativa negativa. Segundo ela, dois foram os principais fatores limitantes para a expressão das aprendizagens: o tempo e a vigilância.

Percebe-se que mobilizar os conhecimentos sob pressão é o fator de maior destaque no discurso de Azula, seja pela exposição ou pela limitação da expressão. Ela menciona tensão e nervosismo nas situações vivenciadas.

Azula sente-se confiante quando é avaliada através de trabalhos escritos (individuais e em dupla) e em rodas de discussão. Também se sente confiante quando realiza uma autoavaliação e avalia a disciplina.

A experiência positiva mais significativa que tive foi na faculdade, ao fazer a disciplina de Libras. Em uma proposta das professoras, fizemos uma roda de conversa no gramado em frente ao prédio da faculdade de educação. Cada um levou alguma comida e/ou bebida para compartilhar. E a ideia era nos comunicarmos somente através da língua brasileira de sinais. A avaliação era a participação dos estudantes. Todos se apresentaram e contaram alguma história em Libras. Isso me marcou muito e me fez aprender muito também. Além de que foi super divertido e descontraído. Me senti à vontade.

Em relação à experiência avaliativa significativa mais positiva descrita por Azula, vale ressaltar os aspectos comunicativo, relacional e espacial da proposta de avaliação. Segundo ela, o critério de avaliação utilizado foi a fluência na Língua Brasileira de Sinais. Ao implementar uma prática em que estudantes compartilhavam comidas, bebidas e histórias, situados em um espaço externo à sala de aula, promove-se um ambiente cuja intenção é a de ampliar o coeficiente comunicativo do grupo, ampliando, assim, as possibilidades de avaliar a fluência na língua. Observa-se, ainda, que é através da criação deste ecossistema educomunicativo que há a maior interação e, conseqüentemente, auto-expressão dos estudantes, que, segundo Azula, sentiu-se “à vontade” com a proposta - ao

contrário do que sentiu na experiência descrita anteriormente, em que finalizou a atividade avaliativa “tão tensa que até [seu] pescoço doía”.

No discurso de Azula, destaca-se a importância do **ecossistema educomunicativo** para a construção de estratégias avaliativas. Nas situações negativas, mencionou o desconforto sentido pela pressão, exposição ou limitação da sua expressividade, aspectos estruturantes de um ecossistema com baixo coeficiente comunicativo. Na situação positiva, por sua vez, o ecossistema fomentou um aumento do coeficiente comunicativo por meio da confraternização e mobilização da língua em ação e interação.

Zuko

Zuko é um homem de 24 anos. Ele ingressou no curso em 2019 e não é professor, embora pretenda lecionar após sua formação. Ele considera a avaliação muito importante no processo de aprendizagem. Segundo Zuko, os instrumentos de avaliação que mais lhe geram desconforto são trabalhos escritos em grupo, provas orais (individuais e em grupo) e rodas de discussão. Zuko sente-se confiante quando é avaliado através de trabalhos escritos individuais e produções midiáticas.

Precisávamos montar uma plataforma de mídia informativa educacional para determinada disciplina ⁽⁶⁾ no entanto, desde cedo a professora responsável pela matéria e sua assistente tinham ressalvas sobre o projeto que eu e meu grupo escolhemos, mesmo o aprovando. A justificativa era de que estávamos tentando agregar detalhes demais à proposta do projeto.

Logo, após intensas discussões em grupo e por vezes com as docentes, realizamos diversos cortes na ideia do projeto, mesmo que no fim ele ainda manteve grande parte do que foi pensado inicialmente. Nosso trabalho foi um portal informativo para mulheres vítimas de violência doméstica, pensado para ser acessado tanto em celulares ou computadores como uma plataforma informativa para mulheres.

Após o término do desenvolvimento, na apresentação, sobretudo na exposição para avaliação através de seminário, senti que os comentários dos docentes não giraram em torno do trabalho que realizamos, mas sim a determinados pontos que iam de encontro ao gosto pessoal de quem

⁶ Conteúdo ocultado para preservar o anonimato dos docentes responsáveis.

fazia a avaliação. Os comentários que recebemos foram a cerca de, por exemplo, ""gostei da ideia, mas não gosto de preto no site, preferia rosa"", além de vários outros, como analogias descabidas, que demonstravam mais uma análise a partir de personalidades que sobre o conteúdo que apresentamos.

Em suma, senti que foi uma experiência negativa pois, além de receber críticas sem sentido ao que se esperava ser avaliado, no caso, a pertinência e disposição de informações e uso de plataformas, também senti que o aquele processo avaliativo serviu somente para justificar as opiniões pré concebidas do projeto, já que, aparentemente, não fomos ouvidos, já que falamos sobre todos os aspectos de forma e conteúdo nosso projeto e tema, mas a análise girou em torno de aspectos visuais. No fim, ironicamente, recebemos um 8, e não tivemos uma devolutiva de como e no que foi formulada essa nota.

Na descrição feita por Zuko, observa-se uma lacuna na definição dos critérios avaliativos, sendo que, segundo ele, “os comentários dos docentes não giraram em torno do trabalho que realizamos, mas sim a determinados pontos que iam de encontro ao gosto pessoal de quem fazia a avaliação”. A questão levantada por ele dialoga, ainda, com as diferenças entre julgamento e avaliação, como teorizado por Hadji (2001). Para evitar ruídos de julgamento na avaliação, faz-se primordial especificar o objeto da avaliação, o que, segundo Zuko, não ficou claro na situação descrita. Segundo ele, as críticas não se relacionavam com o que se esperava ser avaliado - “a pertinência e disposição de informações e uso de plataformas” -, mas com aspectos visuais e escolhas estilísticas.

Tal lacuna permaneceu aberta em relação à devolutiva. Zuko indica que foram avaliados com nota oito (8), e não tiveram *feedback* do processo, do resultado ou da nota fornecida, mesmo com um acompanhamento das docentes no desenvolvimento do projeto.

Sou uma pessoa que preza pela organização e transparência, então prefiro aqueles métodos mais tradicionais, desde que aplicados e pensados em contextos que todos podem ser avaliados da mesma maneira, assim como entender como chegaram a determinado resultado. Assim, das melhores experiências, ressalto a maior parte de processos avaliativos usados em disciplinas ⁽⁷⁾ do curso de Educomunicação. Nestes processos, existem uma diversidade de trabalhos, assim como nossa

⁷ Conteúdo ocultado para preservar o anonimato dos docentes responsáveis.

autoavaliação e avaliação da disciplina, que nos dão um aparato de diversidade de processos.

Posso citar, dentro dos exemplos citados, ⁽³⁾ a avaliação da produção de fotografias tiradas por alunos de cenas cotidianas marcantes. Neste trabalho pude conhecer melhor meus colegas, já que todos mostraram suas fotos, e em como chegaram a tal resultado, e os comentários do professor giravam em torno de perguntas, de como foram feitas as fotos e curiosidades.

Além do mais, posso citar experiências fora da academia, como em meu curso de inglês, o qual usam de um sistema de avaliação continuada, em que percebo uma atenção ao aluno e seu contexto, processo este, que se soma também a outras notas de outras avaliações.

Zuko indica preferência por “métodos mais tradicionais”, como trabalhos escritos, desde que aplicados sob uma concepção da avaliação enquanto processo. Ele menciona, ainda, a diversidade de trabalhos propostos pelas disciplinas mencionadas, lecionadas pelo mesmo docente. Ambas as características mencionadas - avaliação enquanto processo e diversidade de instrumentos - são aspectos indissociáveis a qualquer forma de avaliação, como proposto por Cronbach (1963). Ele menciona a autoavaliação e a avaliação da disciplina como componentes importantes para avaliar os diferentes processos de aprendizagem da disciplina. Em uma segunda situação, Zuko descreve as avaliações vivenciadas no curso de inglês, que, segundo ele, utilizava um sistema de avaliação continuada, cujo foco era o indivíduo e seu processo de aprendizagem. Observa-se o caráter de avaliação por referência criteriada e com abordagem formativa.

Ressalta-se no discurso de Zuko a **devolutiva** como aspecto primordial para a criação de estratégias avaliativas positivas ou negativas. Na primeira situação descrita, a experiência negativa, observa-se que a incongruência entre os objetivos de aprendizagem e a devolutiva apresentada no seminário foi a característica determinante para simbolizar sua experiência. Na situação positiva, Zuko indica que “entender como [os docentes] chegaram a determinado resultado” é essencial para realizar avaliações transparentes e organizadas, além de possibilitar uma avaliação baseada no processo e não apenas no resultado.

Suki

Suki é uma mulher de 22 anos. Ela ingressou no curso em 2019 e é professora. Ela pretende continuar a docência após sua formação e considera a avaliação importante no processo de aprendizagem. Segundo Suki, os instrumentos de avaliação que mais lhe geram desconforto são seminários, trabalhos escritos individuais, provas escritas dissertativas e provas orais em grupo.

Provas de matemática me causavam terror, os olhares da professora de quinto ano sobre a minha escrita me causavam náuseas, além do medo profundo da possibilidade de uma "conversa" com meus responsáveis, que, na maioria das vezes após a reunião, brigavam intensamente comigo. Os números me confundiam, e a falta de paciência da docente me assustava.

Na experiência de Suki, nota-se o uso de uma avaliação de fatos e dados; entretanto, o destaque é dado às relações estabelecidas com a docente e com a família. A avaliação é delimitada por características relacionais punitivas, que marcam diretamente a relação com a área de conhecimento e a sua capacidade de aprendizagem e memorização, interferindo na construção de sua base afetivo-volitiva (Vygotsky, 1983).

Suki sente-se confiante quando é avaliada através de trabalhos escritos (individuais, em dupla e em grupo), provas escritas de múltipla escolha, provas orais individuais, provas práticas, produções midiáticas e rodas de discussão. Também se sente confiante quando realiza uma autoavaliação e avalia a disciplina. Segundo ela, “a produção do curta-metragem foi uma excelente experiência, pude aprender e me relacionar de maneira profunda com a proposta, além de descobrir que GOSTO MUITO de audiovisual”.

Em relação à experiência avaliativa significativa mais positiva que viveu, Suki relata a produção de um curta-metragem. Segundo ela, ser avaliada através de uma produção midiática permitiu que se relacionasse de maneira mais profunda com o conteúdo e, conseqüentemente, tivesse um maior aproveitamento da aprendizagem proposta. Afinal, segundo Comparato (2009), “a

fantasia seria a correção da realidade insatisfeita, a invenção de uma realidade na qual todas as necessidades, boas ou más, se veriam realizadas'. (p. 44)

Observa-se que, para Suki, os aspectos **emocionais** e **relacionais** das experiências avaliativas são primordiais para tornarem-se significativas. Na situação negativa, a questão relacional com os sujeitos envolvidos no processo educativo - docente e família - resultou em um estado de medo; na situação positiva, a questão relacional com o instrumento - produção audiovisual - resultou em um estado de profunda aprendizagem. Assim, entende-se a contraposição colocada entre medo e aprendizagem no repertório da estudante e sua influência na **base afetivo-volitiva** (Vygotsky, 1983).

Capítulo 3

Clímax

Com enredo definido e personagens apresentados, o *clímax* deste contar de histórias parte da perspectiva da minha formação. Afinal, assim como os outros narradores, sou educomunicadora e, a partir dos teóricos evocados, que sistematizaram minha visão sobre o tema, tenho contribuições, reflexões e dúvidas remanescentes sobre os processos descritos no corpo desta pesquisa-conto. Para tanto, o *clímax* apresenta-se em cinco categorias de análise: foco narrativo, espaço, modo, causa e antagonista.

A partir da lente da Educomunicação, o **foco narrativo** deste conto sobre avaliação da aprendizagem é o aspecto relacional e emocional das experiências. Afinal, é a partir das relações sociais que opera-se uma conversão em funções mentais. Ou seja, os indivíduos passam a assimilar sua condição de existência e suas maneiras de ver o mundo a partir de suas interações com outras pessoas e dentro das situações em que são colocadas (Smolka *et al.*, 2007). Logo, entende-se que a aprendizagem e sua avaliação, formadas simultaneamente nas relações escolares e acadêmicas, convertem-se em “convicção interna, em orientações dos seus interesses, em normas de conduta, em sentido ético, em desejos e propósitos” (Tomio & Facci, 2009, p. 98)

Nesse sentido, compreende-se que nossos pensamentos são construídos a partir de uma motivação, proveniente dos nossos interesses, e de desejos; assim, entende-se que cada pensamento é baseado em ações afetivo-volitivas. Portanto, a partir dos dados coletados e analisados, a pesquisa elucida a discussão acerca de como a base afetivo-volitiva desses estudantes influenciam suas futuras práticas avaliativas. Evidencia-se os discursos de Toph e Suki, cujo foco de descrição das experiências avaliativas mais significativas foi justificada por situações relacionais e emocionais. Entretanto, quando observados os relatos de Katara, Azula e Zuko, inegavelmente falamos dessa mesma base, embora com enfoque em perspectivas antagônicas ou secundárias. Vale ressaltar que tais perspectivas de forma alguma são menos importantes; são, inclusive, determinantes para o protagonismo das relações estabelecidas e afetos circulantes.

A prática avaliativa docente do licenciado Educomunicador, portanto, está interligada com as condições de existência, expressão e afeto estabelecidos no ambiente educativo, sendo necessário um constante exercício de complementaridade entre as esferas indissociáveis do desenvolvimento mental. O afeto, portanto, é fator relevante na construção dos interesses dos alunos, utilizando-se da linguagem e do estreitamento de relações para produzir uma ligação afetiva entre docente e discente.

Em segundo plano, observa-se a necessidade de compreender os **espaços** da aprendizagem e da avaliação, para que não limitem a expressividade dos sujeitos, a fim de formar pessoas cujas percepções sejam construídas na coletividade, na avaliação formativa da aprendizagem, no sentido de transformar o modo de se relacionar, possibilitando uma maior ligação entre os discentes e seus espaços educativos, afinal, “conhecer o humano não é separá-lo do Universo, mas situá-lo nele” (Morin, 2003). Assim, partimos para a análise do ecossistema avaliativo, ponto evidenciado por Azula.

Numa perspectiva histórico-cultural da aprendizagem, tão interessante quanto observar e avaliar ações isoladas dos indivíduos é compreender as situações de interação dos sujeitos entre si e com o ambiente, a fim de delimitar o contexto e perceber os afetos (Smolka et al, 1994). Assim, propiciar ambientes avaliativos de expressão e comunicação das aprendizagens faz-se primordial para uma avaliação pensada na perspectiva educomunicativa. Esse ecossistema é construído por meio de uma reflexão acerca do repertório e das experiências escolares, compreendendo espaços e tempos que propiciem momentos de trocas e processos de comunicação horizontalizados.

Entende-se que não é possível o desabrochar da criatividade e a construção de conhecimento quando não há interlocução/entendimento, quando não existem processos de comunicação horizontalizados, quando são registrados processos autoritários que inviabilizam a livre expressão. (Almeida, 2016, p.21)

Assim, a análise do **modo** é dada pelo coeficiente comunicativo das experiências avaliativas, maneira pela qual o ecossistema educomunicativo é

construído e as bases afetivo-volitivas são moldadas. Este aspecto foi evidenciado por Katara. O coeficiente comunicativo varia sempre em função da direção dos diálogos - horizontal ou vertical - e da amplitude dos ecossistemas - abertos ou fechados. Como forças vetoriais, as relações (base afetivo-volitiva) e os espaços (ecossistema educomunicativo) forjam o coeficiente comunicativo do espaço de aprendizagem e, conseqüentemente, de avaliação, possibilitando experiências de protagonismo ou de hierarquias definidas a partir das estratégias avaliativas utilizadas. A delimitação de uma ou outra experiência - assim como do coeficiente comunicativo de uma avaliação - é determinada pelo instrumento avaliativo (meio de comunicação), pela definição dos critérios (objetivo da comunicação) e pela devolutiva dos resultados (*feedback*).

Por isso, a devolutiva aparece como **causa** e no final do *clímax* deste conto, como parte essencial para a construção de uma prática avaliativa formativa (Perrenoud, 1998). Embora apareça como conclusão de um ciclo avaliativo, é importante compreender a devolutiva como parte constitutiva de um processo contínuo, como uma ação de comunicação horizontalizada entre a avaliação e as aprendizagens, entre o professor e os estudantes. A devolutiva foi evidenciada por Zuko e é um dos aspectos comunicativos que estabelecem o caráter formativo de uma avaliação, afinal, ao preocupar-se com a comunicação dos resultados de uma avaliação para o estudante avaliado, o educador direciona sua atenção aos processos de aprendizagem, seus limites e oportunidades, possibilitando maior oportunidade de desenvolvimento de habilidades e competências, assim como assimilação e sistematização de conteúdos, seja quais forem os objetivos curriculares propostos.

Compreender as experiências significativas dos licenciandos em Educomunicação é, assim, uma forma de identificar seus reforços e perturbações no repertório relativos ao processo avaliativo, fornecendo uma perspectiva crítica às experiências que, por um motivo ou outro, avaliam a aprendizagem de maneira deformante. Segundo Smolka (*et al*, 2007), o funcionamento mental, que engloba os modos de sentir, pensar, agir e conhecer, está sempre em

(trans)formação, afetado pelas relações sociais, os meios de produção e os produtos resultantes dessas (inter)ações, sendo um processo que se inicia no nascimento e permanece com o indivíduo durante todo o seu desenvolvimento. Sendo assim, compreender a ideia de base afetivo-volitiva (Vygotsky, 1983), implica em reconhecer as emoções, motivações, vontades, desejos, necessidades, interesses, impulsos e tendências que movem o pensamento do indivíduo, considerando-o parte essencial para a compreensão do funcionamento mental. Segundo o autor, (tradução minha):

A separação entre o aspecto intelectual de nossa consciência e seu aspecto afetivo, volitivo, constitui um dos defeitos básicos mais graves de toda psicologia tradicional. Essa separação dá lugar para que o pensamento se transforme inevitavelmente em um fluxo autônomo de ideias que se pensam sozinhas, que se segregue de toda a plenitude da vida, dos impulsos, dos interesses e das inclinações vitais do sujeito que pensa e, ou acaba por ser um epifenômeno completamente inútil, incapaz de modificar nada na vida e na conduta da pessoa, ou então se torna uma força primitiva, autônoma e imprevisível que, ao interferir na vida da consciência e na vida da personalidade, as influencia de forma inexplicável. (VYGOTSKY, 1983, p. 24)

Por fim, observa-se que o **antagonista** do processo avaliativo é a lacuna, presente em todas as experiências avaliativas mencionadas, relativa ao espaço da interação e da comunicação, seja dos critérios, dos processos ou dos resultados. Sendo assim, compreender as motivações e interesses dos educandos, enquanto reflexo direto da maneira como se relacionam afetivamente com os outros agentes educativos, abrange a discussão e o questionamento acerca de como nos relacionamos e das imposições institucionalmente colocadas nesses espaços, que pouco a pouco vão se transformando junto com a sociedade.

Capítulo 4

Desfecho

Vejo se encerrar uma etapa da minha trajetória acadêmica ao concluir esta pesquisa-conto e tendo meu processo de aprendizagens avaliado através de uma avaliação da avaliação; meta-avaliação metalinguística. Acho poético e poderoso, assim como o tom harmônico do conhecimento, assim como a intersecção do que se fala e do que se aprende; educomunicação. Olhar para avaliação de maneira sistematizada, amparada por um referencial teórico centrado em perspectivas críticas, reflexivas e analíticas do desenvolvimento humano, permitiu um desfecho dialógico para o ato de avaliar, tão paradoxo na concepção popular de uma educação libertadora.

Observei, nesse percurso que durou mais que o período da graduação, que a forma da comunicação entre os sujeitos, com os meios e os espaços são tão determinantes para a aprendizagem quanto o conteúdo proferido; que a avaliação é uma ação intencional e cheia de significados ideológicos, assim como as palavras que norteiam sua prática; que o julgamento pode ser formativo quando atrelado a um critério justificável. E, como conto, foi através da lente da educomunicação que a incessante inquietação acerca da avaliação encontrou espaço para reflexão; que as lacunas deixadas pelas experiências avaliativas da minha história foram sendo preenchidas por uma coerência teórica, sistematizada; que as relações que estabeleci no curso foram provenientes de uma combinação de repertórios que, pela primeira vez, estabeleceram contato.

Por isso, após sistematizar os movimentos, registrar os processos e indicar de onde parto, sinalizo para onde vou. Em síntese às questões observadas e analisadas no decorrer desta pesquisa, apresento, então, uma sugestão educomunicativa para o curso que licencia educadores a avaliar. Essa sugestão busca apreender o caráter transdisciplinar do curso e sua imprescindível contribuição para a área da educação, utilizando os conhecimentos mobilizados na construção epistemológica do profissional da área para fundamentar a prática docente. Sugiro que crie-se espaço para uma reflexão sistematizada em torno da avaliação.

Em primeira instância, porque as avaliações no curso de licenciatura em

Educomunicação tendem a ser reproduções das experiências avaliativas vividas pelos educadores. Assim, se não há espaço para a reflexão acerca das estratégias avaliativas, estas tampouco atingirão os objetivos formativos aos quais se destinam. Por meio de um movimento reflexivo – por parte dos educadores e dos educandos –, sistematizar o planejamento avaliativo pode possibilitar uma dimensão mais ampla e consciente da prática, a fim de utilizá-la em prol do desenvolvimento do conhecimento, da ciência e do processo de ensino-aprendizagem.

Em segunda instância, porque o curso de licenciatura em Educomunicação não dispõe de uma disciplina que propicie tal reflexão para os educandos. É evidente a importância deste espaço de reflexão em um curso de formação de professores; entretanto, as três áreas de atuação do educ comunicador demandam uma compreensão crítica do ato de avaliar, ou seja, julgar e medir conteúdos, processos ou habilidades através da lente educ comunicativa. Seja professor, consultor ou pesquisador, a habilidade de avaliar é primordial na *práxis* de educação para a comunicação, gestão da comunicação ou reflexão epistemológica sobre a inter-relação comunicação/educação, respectivamente.

Dessa forma, busco, através dessa pesquisa-conto, incitar a criação de uma disciplina voltada para o estudo das práticas avaliativas na perspectiva educ comunicativa. Busco, ao compartilhar discursos e analisar experiências, contribuir para uma formação de profissionais educ comunicadores com uma prática dialógica e dialética, condizente com as necessidades da contemporaneidade, e reflexivas acerca de suas próprias histórias e percepções.

Referências bibliográficas

- ALMEIDA, Lígia Beatriz Carvalho de. *Projetos de intervenção em educomunicação*. v. 1.6 Campina Grande, PB: 24 de ago. 2016.
- BARLOW, Michel. *L'évaluation scolaire. Décoder son langage*. Lyon: Chronique Sociale, 1992.
- BAUER, Adriana. "Novas" relações entre currículo e avaliação? Recolocando e redirecionando o debate. *Educação em Revista* [online]. 2020, v. 36. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0102-4698223884>>. Acesso em 11 de maio de 2022.
- BOURDIEU, Pierre. *Os três estados do capital cultural*. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio. (Org) *Escritos de Educação*. Petrópolis: Vozes, 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018.
- COLL, César; POZO, Juan Ignacio; SARABIA, Barnabé; VALLS, Enric. *Os conteúdos na reforma: ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes*. Porto Alegre: Artmed; 2000.
- COMPARATO, Doc. *A Ideia*. In: *Da criação ao roteiro: teoria e prática*. São Paulo: Summus, 2009.
- CRONBACH, Lee. *Course improvements through evaluation*. Teachers College Records, New York: TCR, 1963.
- FÍGARO, Roseli; VIANA, Claudemir Edson; MUNGIOLI, Maria Cristina Palma. *A formação do educomunicador: desafios de uma nova profissão no contexto das transformações do mundo do trabalho*. *Comunicação & Educação*, 24(2), 26-37, 2019.
- FIORIN, José Luiz. *Teoria dos signos* (p. 55-74). In: FIORIN, J. Luiz (org). *Introdução à Linguística*. São Paulo: Contexto, 2007.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*.

São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho D'Água, 2002.

GARCIA, Elisete Leite; MALUCELLI, Maria Ivette Carboni. *Tramas e dramas do boneco de pano no Tatadrama*. 1ª ed. Rio de Janeiro: Livre Expressão, 2010.

GUTIERREZ, Francisco. *Linguagem total: uma pedagogia dos meios de comunicação*. São Paulo: Summus, 1978.

HADJI, Charles. *Avaliação Desmistificada*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

IANNI, Octavio. *Enigmas da modernidade-mundo*. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2000.

LANE, Silvia; CAMARGO, Denise de. *Contribuição de Vygotski para o estudo das emoções*. In: LANE, Silvia; SAWAIA, Bader. (orgs.). *Novas veredas da psicologia social*. São Paulo: Brasiliense, 1995.

MADAUS, George; SCRIVEN, Michael; STUFFLEBEAM, Daniel L. (Ed.) *Evaluation models: viewpoints on Educational and Human Services Evaluation*. Boston: Kluwer-Nijhoff, 1983.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. *Globalização comunicacional e transformação cultural*. In MORAES, Dênis (org.). *Por uma outra comunicação*, Rio de Janeiro: Record, 2003.

MELLO, Luci Ferraz de. *Educomunicação e Práticas Pedagógico-Comunicacionais da Avaliação Formativa no Ensino Básico*. Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação) — Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016

MORIN, Edgar. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2018.

PERRENOUD, Philippe. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas*. Porto Alegre, Artmed Editora, 1998.

SMOLKA, Ana Luiza; LAPLANE, Adriana; NOGUEIRA, Ana Lúcia; BRAGA, Elizabeth. *Multieducação: Relações de Ensino*. Série Temas em Debate. Rio de Janeiro: Secretaria Municipal de Educação, 2007.

SMOLKA, Ana Luiza; FONTANA, Roseli; LAPLANE, Adriana; CRUZ, Maria Nazaré da. *A questão dos indicadores de desenvolvimento: apontamentos para discussão*. Caderno de Desenvolvimento Infantil. Curitiba. v. 1, n. 1, pp. 71-76, 1994.

SOARES, Ismar de Oliveira. *Gestão comunicativa da educomunicação: caminhos da educomunicação*. Comunicação & Educomunicação, São Paulo, Ano VIII, n. 23, p. 16-25, jan/abr. 2002.

SOARES, Ismar de Oliveira. *Educomunicação: o conceito, o profissional e a aplicação*. São Paulo: Paulinas, 2011.

SOARES, Ismar de Oliveira. *A contribuição da revista Comunicação & Educação para a criação da Licenciatura em Educomunicação*. Comunicação & Educação, 14(3), 7-17, 2009. Disponível em <<https://doi.org/10.11606/issn.2316-9125.v14i3p7-17>>. Acesso em 10 de agosto de 2021.

SOUZA, Mauro Wilton. et al. *Mediações sociais e práticas escolares*. Novos Olhares, n. 12, p. 22, 2º sem. 2003

TAURINO, Maria do S. *Norma e critério de desempenho como parâmetros da avaliação da aprendizagem*. Estudos em Avaliação Educacional (15), p. 135-198. 1997.

TOMIO, Noeli Assunta Oro; FACCI, Marilda Gonçalves Dias. *Adolescência: uma*

análise a partir da psicologia sócio-histórica. Revista Teoria e Prática na Educação. v. 12, n. 1. 2009.

TYLER, Ralph. *Princípios básicos de currículo e ensino*. Porto Alegre: Globo, 1975.

VIANNA, Heraldo M. *Avaliação e objetivos: Ralph W. Tyler*. In: *Avaliação educacional: teoria, planejamento, modelos*. Ibrasa, 2000, p. 47-66.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. *Obras escogidas*. Vol. IV. Psicologia infantil. Madrid, España: Visor, 1983

VYGOTSKY, Lev Semenovich. *Imaginação e criatividade na infância*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2014.

Anexos

Anexo 1 - Instruções para o preenchimento do formulário

- Reserve um momento tranquilo para preencher o formulário, preferencialmente um momento em que você esteja a vontade para refletir sobre aspectos da sua vida acadêmica e do seu processo formativo;
- Leia atentamente todas as instruções e perguntas do questionário;
- Caso fique em dúvida em relação a alguma das perguntas, me envie uma mensagem para que possamos conversar sobre o intuito da questão;
- Nas questões dissertativas, tente descrever suas experiências com o máximo de detalhes que lembrar. Inclua aspectos objetivos (série, disciplina, método avaliativo, nota, etc) e aspectos subjetivos da situação também (como você se sentiu, como foi seu diálogo com o(a) professor(a), com as(os) colegas, qual foi sua reação, como você percebe a situação hoje em dia, etc);
- Certifique-se de ler o Termo de Compromisso Livre e Esclarecido disponível no início do questionário.

Anexo 2 - Termo de Compromisso Livre e Esclarecido

Gostaríamos de convidá-la(o) a participar da pesquisa "Avaliação por parte dos estudantes: limites e possibilidades", organizada pela estudante Rafaela Taborda Treib Stella (nº USP 8952640), orientada pela profa. Dra. Cláudia Lago.

Este questionário busca compreender a percepção de estudantes acerca das estratégias avaliativas utilizadas no curso de Licenciatura em Educomunicação.

Sua duração é de 15 a 20 minutos.

A participação neste procedimento não terá nenhum custo para a pessoa participante.

As informações para o estudo serão coletadas por meio das respostas informadas neste questionário virtual para uma análise de conteúdo. As pessoas entrevistadas poderão aceitar ou não abordar os temas expostos. Os dados coletados serão utilizados para a pesquisa "Avaliação por parte dos estudantes: limites e possibilidades" e para o Trabalho de Conclusão de Curso do curso de Licenciatura em Educomunicação da Universidade de São Paulo da referida estudante, e possivelmente para artigos científicos seguindo as normas de pesquisas com seres humanos, de modo a contribuir para um maior conhecimento do tema abordado.

A pessoa entrevistada poderá ter como benefício a apropriação de passagens de sua história formativa, gerando uma melhor compreensão de si mesma e de seus processos avaliativos. Tanto os instrumentos de coleta de dados quanto o contato interpessoal oferecem riscos mínimos aos participantes.

A pesquisadora ficará à disposição para acolher as dúvidas ou dificuldades que surjam a partir da fala elaborada. Caso necessário, a orientadora da pesquisa será contatada e serão discutidos outros encaminhamentos. A pessoa colaboradora poderá desistir da participação a qualquer momento, sem prejuízo algum. Este material será analisado, garantindo-se sigilo e anonimato dos entrevistados.

Ao final da pesquisa será oferecida a possibilidade de uma entrevista individual com a pessoa participante da pesquisa. Ainda, será encaminhada uma cópia do relatório final do trabalho às pessoas interessadas.

Caso tenha alguma dúvida, entre em contato com a pesquisadora (Rafaela) pelo Whatsapp (19) 99523 5058 ou pelo e-mail rafaela.taborda@usp.br

Desde já agradecemos a sua colaboração.

Anexo 3 – Disciplinas obrigatórias da licenciatura em Educomunicação

1º Período Ideal

CCA0282 Teorias da Comunicação

CCA0284 Mídia e Sociedade

CCA0288 Linguagem Verbal nos Meios de Comunicação I

CCA0298 Atividades Teórico-Práticas de Aprofundamento I

CCA0303 Práticas Laboratoriais em Multimídia

2º Período Ideal

CCA0285 Mídia, Arte e Educação

CCA0287 Fundamentos Epistemológicos da Educomunicação

(Requisito: CCA0282 - Teorias da Comunicação)

CCA0289 Linguagem Verbal nos Meios de Comunicação II

(Requisito: CCA0288 - Linguagem Verbal nos Meios de Comunicação I)

CCA0290 Tecnologias da Comunicação na Sociedade Contemporânea

CCA0299 Atividades Teórico-Práticas de Aprofundamento II

3º Período Ideal

CCA0296 Produção de Suportes Midiáticos para a Educação

(Requisito: CCA0287 - Fundamentos Epistemológicos da Educomunicação)

CCA0297 Educomunicação nas Organizações da Sociedade Civil

CCA0300 Atividades Teórico-Práticas de Aprofundamento III

4º Período Ideal

CCA0278 Comunicação, Subjetividade e Representações

CCA0291 Metodologias para a Pesquisa Científica em Educomunicação

(Requisito: CCA0287 - Fundamentos Epistemológicos da Educomunicação)

CCA0301 Atividades Teórico-Práticas de Aprofundamento IV

CCA0306 Legislação e Ética no Âmbito da Educomunicação

(Requisito: CCA0287 - Fundamentos Epistemológicos da Educomunicação)

EDM0400 Educação Especial, Educação de Surdos, Língua Brasileira de Sinais

5º Período Ideal

CCA0269 Comunicação, Culturas e Diversidades Étnico-Sociais

CCA0304 Procedimentos Educomunicativos em Educação a Distância I

CCA0316 Metodologia de Ensino da Comunicação com Estágio Supervisionado

CCA0325 Educomunicação e Políticas Públicas de Comunicação e de Direitos Humanos

6º Período Ideal

CCA0305 Procedimentos Educomunicativos em Educação a Distância II

(Requisito: CCA0304 - Procedimentos Educomunicativos em Educação a Distância I)

CCA0308 Metodologia do Ensino da Educomunicação com Estágio Supervisionado

(Requisito: CCA0316 - Metodologia de Ensino da Comunicação com Estágio Supervisionado)

CCA0323 Estratégias de Produção Audiovisual em Projetos Educomunicativos

EDA0463 Política e Organização da Educação Básica no Brasil

EDM0402 Didática

7º Período Ideal

CCA0307 Gestão da Comunicação no Âmbito dos Espaços Educativos com Estágio Supervisionado

(Requisito: CCA0308 - Metodologia do Ensino da Educomunicação com Estágio Supervisionado)

CCA0319 Procedimentos de Pesquisa em Educomunicação

8º Período Ideal

CCA0310 Trabalho de Conclusão de Curso (Aulas de Orientação, realização e defesa)

(Requisito: CCA0319 - Procedimentos de Pesquisa em Educomunicação)