

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE PARANAÍBA

Joaquim Carlos Klein de Alencar

A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO CURSO DE DIREITO: olhares docentes
e discentes

Paranaíba-MS
2014

Joaquim Carlos Klein de Alencar

A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO CURSO DE DIREITO: olhares docentes
e discentes

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração em Educação, Linguagem e Sociedade, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Paranaíba, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Maria José de Jesus Alves Cordeiro.

Paranaíba-MS
2014

A353a

Alencar, Joaquim Carlos Klein de

A avaliação da aprendizagem no curso de direito: olhares docentes e discentes/Joaquim Carlos Klein de Alencar. - - Paranaíba, MS: UEMS, 2014.

109f.; 30 cm.

Orientadora: Profª. Dra Maria José de Jesus Alves Cordeiro.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Paranaíba.

1. Avaliação da aprendizagem. 2. Direito. 3. Docentes. 4. Discentes. I. Alencar, Joaquim Carlos Klein de. II. Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade de Paranaíba, Mestrado em Educação. III. Título.

CDD – 371.26

Bibliotecária Responsável: Susy dos Santos Pereira - CRB1º/1783

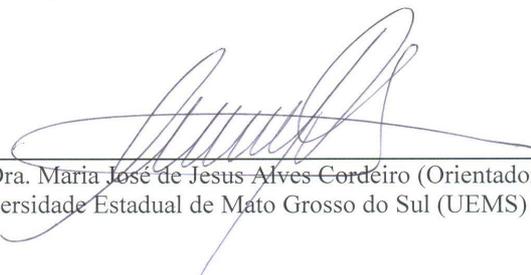
JOAQUIM CARLOS KLEIN DE ALENCAR

A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO CURSO DE DIREITO: olhares docentes e discentes

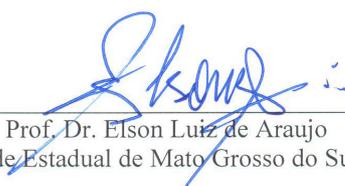
Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação. Área de concentração: Educação, Linguagem e Sociedade.

Aprovado em 02 de junho de 2014

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dra. Maria José de Jesus Alves Cordeiro (Orientadora)
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)



Prof. Dr. Elson Luiz de Araujo
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)



Prof. Dr. Helder Baruffi
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)
Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)

A Deus que permitiu partir e chegar com dignidade.

A minha esposa, Ana Margarete de Alencar Mendonça, pelos passos seguros e
constantes na nossa caminhada.

À minha mãe, Vera Correa Klein. Creio que, onde estiver, sorri com essa conquista.

Aos filhos Fernando, Tatiene e Caio pela amizade e respeito mútuos.

A todos que, de alguma forma, participaram da jornada.

AGRADECIMENTOS

À Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, que possibilitou essa qualificação profissional e, principalmente, pelo desenvolvimento científico que proporciona.

A minha orientadora, Profª Drª Maria José de Jesus Alves Cordeiro, pelo conhecimento transferido e pelas essenciais e esmeradas interferências nos momentos oportunos.

Aos professores e professoras do Programa de Mestrado em Educação da UEMS – Unidade Universitária de Paranaíba, pelos preciosos ensinamentos e pela entrega em favor do desenvolvimento da ciência.

Aos professores e alunos do Curso de Direito da UEMS – Unidade Universitária de Dourados, pela crucial contribuição nas respostas dos questionários aplicados.

Ao Professor e amigo Pedro Rauber pelas valiosas contribuições no início da caminhada.

Na vida, não existem soluções. Existem forças em marcha; é preciso criá-las e, então, a elas seguem-se as soluções.

Antoine de Saint-Exupéry

RESUMO

A avaliação da aprendizagem no curso de direito é um tema relevante e de reflexão constante na comunidade acadêmica, mormente diante do processo de transformação pelo qual passa o ensino jurídico. Esta pesquisa foi realizada no Curso de Direito da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Dourados, com docentes e discentes do curso, e teve como referenciais teóricos Luckesi (1995, 1998, 2001), Estéban (1999), Hoffmann (1999, 2001), Moretto (2009), Villas Boas (2003), dentre outros. O objetivo foi analisar e entender as concepções teóricas de avaliação da aprendizagem e as concepções contidas nos dois Projetos Pedagógicos em vigência no Curso de Direito da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Dourados, em 2013, e, a partir destes, analisar a prática de avaliação do processo ensino-aprendizagem, no referido Curso, para compreender, tendo como parâmetro a Ciência do Direito, em que medida essa prática pedagógica contribui na formação do bacharel em Direito. O estudo teve por objeto a concepção, a metodologia e os instrumentos avaliativos praticados pelos docentes no processo ensino-aprendizagem, bem como o que pensam os/as discentes sobre as práticas avaliativas de seus docentes, o que foi realizado por meio de questionários compostos por perguntas abertas e fechadas, aplicados aos docentes do curso. Também foram aplicados questionários aos/as discentes, a fim de analisar a percepção deles(as) sobre o processo de avaliação ao qual são submetidos(as) no curso, utilizando-se a metodologia dialética quanti-qualitativa, do tipo estudo de caso. Os resultados apontaram incoerências entre as teorias da avaliação da aprendizagem expressas nos projetos pedagógicos e as avaliações, enquanto prática docente. O trabalho apresenta propostas e sugestões para os docentes e às instituições de ensino, que podem ser úteis para a área jurídica, na UEMS e fora dela.

Palavras-chave: Avaliação da Aprendizagem. Direito. UEMS. Docentes. Discentes.

ABSTRACT

The evaluation of learning in law school is a major and constant reflection on the academic community theme, especially on the transformation process through which passes the legal education. This research was performed in the Course of Law, State University of Mato Grosso do Sul, Unit Dourados city, with teachers and students of the course, and had as theoretical frameworks Luckesi (199 , 1998, 2001), Esteban (1999), Hoffmann (1999, 2001), Moretti (2009), Villas Boas (2003), among others. The objective was to analyze and understand the theoretical concepts of learning assessment and the concepts contained in both pedagogical projects in effect in the study of law at the State University of Mato Grosso do Sul, Unit Dourados city in 2013, and, from these, consider the practical evaluation of the teaching-learning process, in that course, to understand, having as parameter the science of law, to what extent this pedagogical practice helps in the formation of a law degree. The study objects for the design, methodology and evaluation tools practiced by teachers in the teaching-learning as well as what they think /students about the assessment practices of their teachers, which was conducted through questionnaires consisting of open and closed questions, applied to faculty members. Questionnaires to/the students were also applied in order to analyze their perception (s) on the evaluation process to which they are subjected (as) on the course, using the quantitative-qualitative dialectical methodology, case study type. The results showed inconsistencies between theories of learning assessment expressed in educational projects and assessments while teaching practice. The paper presents proposals and suggestions for teachers and educational institutions, which may be useful for the legal department, the UEMS and beyond.

Key words: Evaluation of learning. Law Course. UEMS. Teachers. Students

SIGLAS

CF – Constituição da República Federativa do Brasil

CNE – Conselho Nacional de Educação

CNJ – Conselho Nacional de Justiça

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais

INEP – Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

OAB – Ordem dos Advogados do Brasil

PABAEE – Programa Brasileiro de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino
Elementar

PP – Projetos Pedagógicos

STF – Supremo Tribunal Federal

UEMS – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

UU – Unidade Universitária

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
1. AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM UMA PERSPECTIVA CRÍTICA	17
1.1 Movimento histórico da avaliação da aprendizagem	17
1.2 Alguns tipos de avaliação da aprendizagem.....	22
1.3 Definições e características da avaliação da aprendizagem	27
1.4 Instrumentos avaliativos: discursos e práticas.....	29
2. DA LEI DE DIRETRIZES E BASES AOS PROJETOS PEDAGÓGICOS DO CURSO: O QUE SE QUER DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM	37
2.1 Currículo e práticas avaliativas.....	37
2.2 Avaliação da aprendizagem segundo a Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional-LDB	41
2.3 As Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Direito-DCN: reflexões sobre o processo ensino-aprendizagem.....	43
2.4 Dos Projetos Pedagógicos em andamento no Curso de Direito de Dourados-UEMS: análises e reflexões	46
2.5 O ensino jurídico e os eventuais reflexos deste na prática docente do professor de direito.....	55
3 O QUE SE TEM E O QUE SE ESPERA DA AVALIAÇÃO NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM NA PERCEPÇÃO DOS DOCENTES E DISCENTES DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM DIREITO	60
3.1 Método dialético e abordagem quanti-qualitativa	60
3.2 A coleta de dados.....	64
3.3 Olhares discentes sobre avaliação da aprendizagem a que são submetidos.....	67
3.4 Olhares docentes sobre a prática da avaliação da aprendizagem exercida.....	74
3.5 Análise comparativa:avaliação da aprendizagem nos olhares discentes e docentes .80	
Considerações finais	84
Referências	88
Apêndice A – Termo de esclarecimentos e livre consentimento.....	92
Apêndice B – Termo de confidencialidade	94

Apêndice C – Autorização institucional para coleta de dados (Gerente).....	95
Apêndice D – Autorização institucional para coleta de dados (Coordenador).....	96
Apêndice E – Questionário aplicado aos docentes.....	97
Apêndice F – Questionário aplicado aos discentes	101

INTRODUÇÃO

A todo instante somos informados pela literatura e presenciamos pessoalmente o processo de transformação e maturidade pelo qual passa o ensino jurídico no Brasil, ainda que lentamente. Nesse conjunto de informações, que apontam inquietações com a prática docente do professor de direito, as metodologias utilizadas, o seu comportamento com os discentes, entre outras, surgem algumas reflexões para um repensar dessas práticas pedagógicas no ambiente acadêmico. É nesse ambiente de reflexões e questionamentos, especificamente no concernente à avaliação da aprendizagem, que se molda esta pesquisa, esperando que a mesma possa servir para refletirmos as práticas de avaliação da aprendizagem no ensino jurídico, sobretudo no Curso de Direito da Unidade Universitária – UU - de Dourados, Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS, e apresentar propostas e sugestões que possam servir de estímulo às transformações que são necessárias.

A prática docente, seja em que área for, mas especialmente no ensino jurídico, exige reflexões e a busca por respostas que possam contribuir para a melhoria do ensino e da aprendizagem, pois os alunos têm o direito a uma avaliação coerente e condizente com as propostas pedagógicas expressas na legislação e nos projetos pedagógicos dos cursos. Emerso esse direito, podemos afirmar que ele está sendo cumprido? A avaliação da aprendizagem colabora na formação de cidadãos críticos e reflexivos? Nesta pesquisa analisamos e pretendemos compreender o significado de avaliação da aprendizagem, em sentido amplo, a partir dos estudos de Luckesi (1995, 1998, 2001), Estéban (1999) e Hoffmann (1999, 2001), Moretto (2009), Villas Boas (2003) dentre outros, para compreendê-la também na prática do Curso pesquisado.

As abordagens teóricas realizadas na pesquisa surgiram a partir das experiências docentes vivenciadas pelo autor, professor efetivo na disciplina Direito Administrativo, atuante no terceiro ano do curso pesquisado. Destacam-se os conhecimentos acumulados nos dez anos de sala de aula, na instituição de ensino superior analisada, primeiramente como professor contratado, no ano 2003, no curso de Direito da UU de Dourados e no Curso de Turismo da UU de Jardim e, posteriormente, a partir de junho de dois mil e seis, como professor efetivo, passando pelas UU de Paranaíba, Naviraí e Dourados, onde estão concentrados os três cursos de Direito da

UEMS – matutino e noturno na primeira, noturno na segunda, e matutino na terceira unidade.

O objetivo geral da pesquisa foi compreender a concepção de avaliação da aprendizagem em sentido amplo por meio das produções bibliográficas sobre o tema, das falas de docentes e discentes e a prática que se dá nos cursos de Direito da UEMS. Especificamente, o objetivo é analisar o ponto de vista contido nos dois Projetos Pedagógicos – PP - do Curso de Direito, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Direito – DCN e a coerência das práticas docentes com o que está posto nestes documentos norteadores da formação em Direito.

A partir dos PP, analisa-se a prática da avaliação no processo ensino-aprendizagem do curso com o objetivo de compreender e aquilatar, em que medida essa prática contribui na formação profissional e humana do bacharel em direito.

Utilizou-se a metodologia dialética quanti-qualitativa e a pesquisa do tipo estudo de caso, a partir dos olhares dos docentes e dos discentes do curso pesquisado, mediante o emprego de questionários aplicados por correspondência eletrônica que, em razão da simplicidade, economia e eficiência, foi o meio mais adequado, para compreender a concepção, a metodologia e os instrumentos avaliativos utilizados pelos docentes no processo ensino-aprendizagem, comparando-os com conceitos e definições descritos no PP vigente e nas DCN referentes à ciência do Direito, bem como, às recomendadas na literatura sobre o assunto. Tenta-se responder se as notas e conceitos obtidos pelos alunos, nas avaliações, podem influenciar, de alguma forma, nas relações deles com seus familiares e docentes, e nas expectativas de sucesso pessoal e profissional. Do mesmo modo, analisa-se se existe coerência entre os discursos dos docentes e as avaliações praticadas por eles.

A pesquisa buscou responder se, de alguma forma, as práticas avaliativas no curso de direito da UEMS, UU de Dourados, são coerentes com o seu PP, se contribuem ou não para o curso e para a formação do profissional e se colaboram, sobretudo, no desenvolvimento de bacharéis aptos ao exercício pleno da cidadania e, conseqüentemente, para o bem-estar social. Assim, com as hipóteses lançadas, procura-se demonstrar as práticas da avaliação da aprendizagem no curso pesquisado e a função destas na efetivação do seu PP e no alcance dos resultados sociais almejados.

O trabalho foi distribuído em três capítulos.

O primeiro aborda o percurso histórico da avaliação da aprendizagem, alguns tipos de avaliação da aprendizagem tidos como fundamentais no desenvolvimento do

trabalho pedagógico, algumas definições e características da avaliação da aprendizagem, o ensino jurídico e os seus eventuais reflexos na prática docente do professor do direito.

Para fundamentar o trabalho, foram utilizados referenciais teóricos, essenciais na construção da temática e indispensáveis na elaboração, evolução e desfecho das questões que envolvem a pesquisa, a exemplo, Estéban (2003), Luckesi (1995, 1998 e 2001), Hoffmann (2001), Moretto (2009), Villas Boas (2003), entre outros.

Nesse sentido, o processo ensino aprendizagem, segundo Sampaio (2003, p. 41):

Por ser complexo, não linear e mecânico, convida-nos a conviver com o imprevisto e com as incertezas que, mais do que as certezas, muito nos ensinam, possibilitando a indagação, o questionamento e a dúvida – fonte de novas e de mais ricas interrogações.

Defende-se, portanto, neste trabalho que a avaliação da aprendizagem não é algo estanque, que possa se encerrar com a nota atribuída pelo docente ao discente, pelo contrário, como se trata de um processo complexo, não admite uma fórmula simplista que busque solucionar os problemas enfrentados nas relações interpessoais, mormente quando o assunto é avaliar.

Do mesmo modo, a avaliação não pode ser tratada de forma linear, e, quase sempre, são necessárias intervenções estrategicamente propostas, para solucionar dificuldades pontuais, individualizadas, pois os avaliados são diferentes uns dos outros e não é provável, muito menos possível, que se avalie homogeneamente o que é, essencialmente considerado heterogêneo.

Enfocar se o processo de avaliação da aprendizagem no curso analisado está de acordo ou em desalinhamento com os referenciais teóricos defendidos, tais como Esteban (1999), Luckesi (1998), Hoffmann (2001) e Villas Boas (2003), é um dos objetivos da pesquisa, observando se a realidade do curso e a avaliação praticada, alinhada com o PP e ao processo de formação integral do sujeito, têm alguma correspondência ou ligação com as conclusões proporcionadas pelas análises das respostas dadas por docentes e discentes.

No segundo capítulo, tecem-se algumas considerações sobre currículo na perspectiva das práticas de avaliação no ensino, tendo Sacristán (2000) como referencial teórico e, trabalha-se a avaliação da aprendizagem na perspectiva das normas nacionais relacionadas, iniciando com a Constituição da República Federativa do Brasil – CF,

passando pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação em direito - DCN, até chegar aos Projetos Pedagógicos – PP do curso de Direito da UEMS.

O capítulo terceiro trata dos aspectos metodológicos, a coleta dos dados e suas dificuldades, partindo da análise qualitativa, o estudo de caso e a revisão bibliográfica, tendo Chizzotti (2005) como referencial teórico. Procurou-se conhecer, por meio de questionários aplicados a docentes e discentes, a concepção, as metodologias e os instrumentos de avaliação utilizados pelos docentes do curso, bem como o que pensam os/as discentes sobre as avaliações aplicadas para aproximar ou não o curso com os seus vigentes PP, sem perder de vista o tratamento dispensado ao tema nas DCN.

Justifica-se a metodologia dialética quanti-qualitativa, do tipo estudo de caso, em razão da existência de uma relação dinâmica entre a realidade e os sujeitos (pesquisador e pesquisados), ou seja, uma ligação inseparável entre a objetividade do mundo e a subjetividade do sujeito, que não pode ser traduzida, unicamente, em números. A compreensão e a interpretação dos fatos e das ações dão-se a partir das crenças das pessoas pesquisadas, como bem ensina Chizzotti (2001, p. 79):

A abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações.

Esse capítulo apresenta, ainda, a análise dos dados colhidos e tabulados, oriundos dos instrumentos recebidos dos participantes da pesquisa (docentes e discentes), com fidelidade às informações por eles prestadas, que possibilitam algumas conclusões importantes sobre a relação da avaliação da aprendizagem praticada no curso pesquisado com os referenciais teóricos adotados na pesquisa, bem como com os descritos nos PP e nas DCN.

Cruzando-se os dados colhidos dos questionários dos docentes e dos discentes, observou-se divergências entre as respostas dos dois segmentos. Esse aspecto permite a realização de uma análise crítica das relações entre ambos no que concerne ao objeto da pesquisa, a avaliação da aprendizagem.

Apresenta-se, finalmente, a título de considerações finais, propostas e recomendações tendentes a transformar os comportamentos tanto dos docentes quanto dos(as) discentes envolvidos(as) no processo, bem como conclama-se os atores a um repensar nas ideias que permeiam o PP do curso pesquisado, objetivando aprimorar a prática do ensino em relação à avaliação da aprendizagem na formação do bacharel em Direito.

Sugere-se, aos docentes, pesquisar a avaliação da aprendizagem com o intuito de repensar suas metodologias e a instituição de ensino superior diretamente envolvida. Propõe-se a implementação de políticas que envolvam, especialmente, a Educação e o Direito, como possibilidade de troca de experiências entre docentes e discentes de diversas áreas do conhecimento e, juntos, criarem novas possibilidades e instrumentos de avaliação que auxiliem na formação de cidadãos mais críticos e reflexivos, capazes de realizar a construção e reconstrução de uma sociedade mais humana.

1 A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM UMA PERSPECTIVA CRÍTICA

1.1 Movimento histórico da avaliação da aprendizagem

Conforme estudos realizados por Carvalho e Carvalho (2002), sobre a evolução histórica da avaliação de aprendizagem, noticia-se que a primeira manifestação histórica de avaliação, configurava-se como um instrumento de seleção extracurricular e foi, excessivamente, desumano e seletivo. Foi o método utilizado pelos Gileaditas contra os Efraimitas que, segundo o Velho Testamento, aqueles se utilizavam da palavra Shibboleth¹ como um teste e com ela diferenciava os Efraimitas dos Gileaditas, porque aqueles não conseguiam pronunciar o “sh” com som de “x”, sendo prontamente identificados porque pronunciavam a palavra apenas o som do “s” e, não passando no teste, eram decapitados. Nesse modelo de teste, supervaloriza-se o erro, pois o resultado para aquele que errava era a pena capital, de forma que o objetivo do avaliador era, por meio do erro, achar o inimigo e exterminá-lo.

No mesmo estudo, as autoras apontam que o imperador chinês Shun (198 dC), examinava os seus oficiais de três em três anos, objetivando a promoção ou a dispensa deles. Noutro momento, na Idade Média, embora ausente de registros, observa-se a ocorrência de exames nas escolas gregas e romanas. As avaliações orais eram muito populares nas universidades europeias. Já nos Estados Unidos da América, conforme analisaram as autoras, sob a influência de Horace Mann², a avaliação assume um caráter

¹ É uma peculiaridade de pronúncia que serve para identificar um determinado grupo linguístico, funcionando praticamente como um tipo de senha linguística. Este vocábulo é a transliteração de um vocábulo hebraico que é traduzido por alguns como “espiga de grãos” e por outros como “torrente de água”. No Velho Testamento, em Juízes 12: 1-15, está escrito que esta palavra foi usada para distinguir entre duas tribos semitas, os gileaditas e os efraimitas, que se encontravam em confronto. Os gileaditas, vencedores da contenda, bloquearam todas as passagens para o Rio Jordão, a fim de evitar que os efraimitas sobreviventes pudessem escapar. Os soldados sentinelas exigiam que todos os que por lá passassem pronunciassem a palavra "shibboleth", mas como os efraimitas não tinham o fonema /x/ em seu dialeto, só conseguiam pronunciar "sibboleth", utilizando o fonema /si/ na primeira sílaba, sendo assim reconhecidos e executados. <pt.wikipedia.org, acesso em 08/01/2014>

² Foi um estadunidense educador e abolicionista e teve um papel na criação das escolas para surdos e mudos americanos. Com a utilização da linguagem de sinais, os Estados Unidos passaram a sofrer, na segunda metade do século XIX, algumas pressões contrárias ao método. Esse fato pode ser atribuído à onda nacionalista que aconteceu após a guerra de Secessão, onde o desejo era a reunificação do país. Tinha como uma das vertentes a própria língua: o inglês. Visto que a linguagem de sinais não era uma versão do inglês, passou, então, a ser rejeitada, sendo substituída para o inglês oral. Um dos responsáveis por essa modificação foi Horace Mann, político e realizador de mudanças na educação. Mann teve uma grande influência de Samuel Howe, adversário do uso de sinais que tinha interesse de construir uma escola oralista para os surdos. Mann não tinha conhecimento nenhum sobre o trabalho feito com o surdo, nem suas fundamentações, seu único interesse era a utilização de sinais na educação dos surdos, pois isso iria ao encontro dos anseios políticos da época em seu país. <pt.wikipedia.org, acesso em 08/01/2014>

formal, como “prática de coleta de dados para fundamentação de decisões políticas que afetam a educação”.

Em 1931, a ciência do estudo sistemático dos exames, denominada Docimologia³ ganha espaço e destaque e, com base na qual, iniciam-se questionamentos a partir dos escritos de Tyler (1986). Esse estudo impactou os pensadores em educação, porque advogava a inserção de uma série de procedimentos avaliativos como testes, questionários, fichas de registro de comportamento e outras maneiras de colher evidências acerca do rendimento dos alunos num ângulo longitudinal, relacionando-se à efetivação dos objetivos escolares. Desse modo, Tyler (1986) entende que a avaliação deve ser considerada como a determinação de um objetivo a ser alcançado.

Estudiosos posteriores a Tyler, como Mager (1977) e Bloom (1972), apresentam conexa concordância quanto à importância da formulação de objetivos para fins de avaliação, tendo em vista permitir ao docente decidir o que será avaliado em termos de comportamentos, conhecimentos, capacidades, interesses, ou habilidades.

Mager (1977), por exemplo, considera dois tipos de avaliação, uma denominada “avaliação dos resultados do ensino” que busca entender se o interesse dos alunos ao final da disciplina é o mesmo que havia no início e a outra, chamada “avaliação do processo de ensino” que objetiva apontar o que se deve fazer para melhorar a ação pedagógica. Percebe-se uma conexão entre os dois tipos de avaliação previstos pelo autor.

Bloom (1972), por sua vez, ostenta uma visão mais ampla da avaliação defendendo a aprendizagem pelo domínio. Para ele, qualquer indivíduo, em tese, estaria apto a aprender, sob a condição de respeitar o seu próprio ritmo. Os estudos deste autor possibilitaram a criação de uma taxionomia⁴ de objetivos educacionais para o domínio de operações cognitivas, afetivas e psicomotoras, sendo que a taxionomia para o domínio das operações cognitivas abrange seis divisões e defende a necessidade de

³ A palavra Docimologia, (do grego dokimé), tem o significado de teste e foi utilizada por Henri Piéron, em 1920, é o estudo sistemático dos exames, em particular do sistema de atribuição de notas e dos comportamentos dos examinadores e examinados. <pt.wikipedia.org, acesso em 08/01/2014>

⁴ A taxonomia dos objetivos educacionais, também popularizada como taxonomia de Bloom, é uma estrutura de organização hierárquica de objetivos educacionais. Foi resultado do trabalho de uma comissão multidisciplinar de especialistas de várias universidades dos Estados Unidos, liderada por Benjamin S. Bloom, na década de 1950. A classificação proposta por Bloom dividiu as possibilidades de aprendizagem em três grandes domínios: o cognitivo, abrangendo a aprendizagem intelectual; o afetivo, abrangendo os aspectos de sensibilização e gradação de valores; e o psicomotor, abrangendo as habilidades de execução de tarefas que envolvem o organismo muscular. <pt.wikipedia.org, acesso em 08/01/2014>

evoluir na habilidade de raciocínios, partindo do conhecimento até a avaliação, cruzando pela compreensão, análise e síntese. Por outro lado, a taxonomia para o domínio afetivo compreenderia as escalas de acolhimento, resposta, valorização, organização e caracterização por um valor ou complexo de valor. A taxionomia do domínio psicomotor, por sua vez, refere-se às habilidades para manipular objetos, instrumentos ou máquinas. Para Bloom a avaliação contínua é cada vez mais necessária para a vida da pessoa.

Desse modo, a avaliação teve seu campo de visão ampliado com o decorrer dos anos e novas perspectivas foram desenvolvidas. O domínio da avaliação estendeu-se para além da avaliação da aprendizagem e, de um ponto de vista mais limitado, a aprendizagem passou a servir de padrões de avaliação de currículos e programas, tendo como referências Stufflebean, Stake e Scriven (Depresbiteris, 1989).

Consoante ensinamento de Depresbiteris (1989), no modelo de Stake, a avaliação é um processo de descrever programas educacionais, por meio de investigação formal. O autor advoga a ideia de uma avaliação voltada para as atividades do programa e menos para seus objetivos, de forma que os programas educacionais podem ser julgados a partir de padrões absolutos, quando são avaliados conforme os objetivos que pretende alcançar, e relativos, quando comparados com programas semelhantes.

Stufflebean (1978) enfatiza a característica processual da avaliação, cujo processo denota três fases: delinear, obter e fornecer informações. Para esse autor, as informações obtidas devem ser úteis, objetivando a tomada de decisões. A avaliação não deve ser entendida como medida, ainda que seja competente para proporcionar rigor e precisão, pois não é capaz de satisfazer a intensidade de informação que a avaliação motiva.

De acordo com Scriven (1978), o objetivo da avaliação é apreciar o valor ou julgar, conclui-se daí a importância que atribui ao julgamento de valor ou mérito. Para ele, as funções da avaliação são de duas ordens: formativa e somativa. A avaliação formativa consiste em fornecer as informações sobre o valor final de um programa institucional, ao passo que a avaliação somativa deve ser entendida como função de classificação dos alunos, sendo realizada no final de um curso ou de uma unidade de ensino, classificando os alunos de acordo com os níveis de aproveitamento previamente estabelecidos.

No entanto, quem mais se preocupou em estabelecer os princípios universais da avaliação foi Gronlund (1974, p. 75) que idealizou a avaliação como um processo e por

isso, é mais efetiva quando baseada em princípios operacionais. De acordo com esse autor, os princípios da avaliação correspondem a:

- a definição e a transparência do que vai ser avaliado deve ter prioridade no processo avaliativo;
- as técnicas de avaliação devem ser relacionadas com os objetivos;
- a avaliação compreensiva precisa de técnicas variadas;
- o uso apropriado das técnicas de avaliação requer consciência de suas limitações e possibilidades;
- a avaliação é um meio para alcançar fins e não um fim em si.

Em resumo, as técnicas de avaliação, para esse autor, são classificadas em três espécies: testes (orais ou escritos; formais ou informais; dissertativos ou objetivos), os autorrelatos (entrevistas ou questionários) e observações (Gronlund, 1974).

No Brasil, a tradição dos exames nas escolas, até hoje empregados, foi sistematizada com base nas metodologias didáticas trabalhadas pelos jesuítas (Séc. XVI), bem como pelo Bispo protestante John Amós de Comênio (Séc. XVII), citado por Luckesi (1998, p. 22) apontando que os jesuítas,

Nas normas para orientação dos estudos escolásticos, seja nas classes inferiores ou nas superiores, ainda que definissem com rigor os procedimentos a serem levados em conta num ensino eficiente (que tinha por objetivo a construção de uma hegemonia católica contra as possibilidades heréticas, especialmente as protestantes), tinham uma atenção especial com o ritual das provas e exames. Eram solenes essas ocasiões, seja pela constituição das bancas examinadoras e procedimentos de exames, seja pela comunicação pública dos resultados, seja pela emulação ou pelo vitupério daí decorrente.

Noutro ponto, o mesmo autor demonstra que a pedagogia comeniana insistia,

Na atenção especial que se deve dar à educação como centro de interesse da ação do professor; porém, não prescinde também do uso dos exames como meio de estimular os estudantes ao trabalho intelectual da aprendizagem. Segundo ele, um aluno não deixará de se preparar para os exames finais do curso superior (a Academia) se souber que o exame para a colação de grau será “pra valer”. Porém, mais que isso, Comênio diz que o medo é um excelente fator para manter a atenção dos alunos. O professor pode e deve usar esse “excelente” meio para manter os alunos atentos às atividades escolares. Então, eles aprenderão com muita facilidade, sem fadiga e sem economia de tempo. (LUCKESI, 1998, p. 22)

Observa-se que, naquela época, a avaliação era praticada sob uma perspectiva de medição, cujo objetivo era classificar e selecionar porque o caráter pedagógico da avaliação, o aspecto de consolidação da aprendizagem, ainda não havia sido refletido e discutido. Não é de se duvidar que, ainda hoje, muitos docentes apliquem a avaliação sob a perspectiva do medo e do terror, como se ainda estivessem no século XVII.

A abrangência do pensamento e do conceito de avaliação, vista de forma diversa entre medição, teste e avaliação, foi introduzida no Brasil por influência de pensamentos trazidos dos Estados Unidos da América, com o tráfego de docentes brasileiros que estudaram nos Estados Unidos e a influência do Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar - PABAEI nas décadas de 50 e 60.

Nesse contexto histórico, o pensamento positivista⁵ relativo à avaliação de aprendizagem penetrou o espírito dos acadêmicos brasileiros, alastrando-se por meio de publicações, como na obra de Vitor Noll, “Introdução às Medidas Educacionais” publicada em 1965; “As Provas Objetivas: Técnicas de Construção” de Ethel Bauzer de Medeiros, publicada em 1971; “Testes em Educação”, de autoria de Heraldo Marelim Vianna, no ano 1982 e “Planejamento de Ensino e Avaliação”, organizado por Clódia Maria Godoy Turra, em 1975. Estas obras foram adotadas nos cursos de formação de docentes e grande foi sua influência, que transbordou o mundo acadêmico, passando a embasar uma normatização sobre avaliação, servindo, obviamente, de orientação para a atividade avaliativa nas escolas.

A partir desse momento, a avaliação adquire um papel simplesmente classificatório, quantitativo, objetivando mensurar o sucesso ou o fracasso do aluno.

Somente a partir do final da década 70, Marli Eliza Dalmazio Afonso de André (1978) buscou romper com o arquétipo da avaliação quantitativa e evoluir para uma avaliação numa perspectiva qualitativa, publicando o artigo intitulado “Abordagem Etnográfica: uma perspectiva de avaliação educacional”.

Possível identificar, a partir da década 80, publicações que discutem com profundidade o aspecto qualitativo para avaliação, como “Avaliação de programas educacionais: vicissitudes, controvérsias e desafios”, de Maria Amélia Golberg e Clarilza Prado de Souza. Essa ação materializa-se nos trabalhos de Luckesi (1998, 2000), Depresbiteris (1989), Hoffmann (2001), Vasconcelos (2001) dentre outros.

Nesse contexto, a avaliação evoluiu de uma natureza essencialmente positivista para uma perspectiva mais ampla, de cunho dialógico e dialético, voltada para a

⁵ O Positivismo defende a ideia de que o conhecimento científico é a única forma de conhecimento verdadeiro. Assim sendo, desconsideram-se todas as outras formas do conhecimento humano que não possam ser comprovadas cientificamente. Tudo aquilo que não puder ser provado pela ciência é considerado como pertencente ao domínio teológico-metafísico caracterizado por credences e vãs superstições. Para os positivistas o progresso da humanidade depende única e exclusivamente dos avanços científicos, único meio capaz de transformar a sociedade e o planeta Terra no paraíso que as gerações anteriores colocavam no mundo além-túmulo. <pt.wikipedia.org, acesso em 09/01/2014>

mudança pessoal e social, utilizando não somente definições quantitativas, mas, sobretudo, explicações qualitativas, incluindo-se ponderação de valor e análise do mérito. Surge a avaliação de natureza contínua pressupondo intercâmbios constantes entre docente e aluno, em que a atividade avaliativa deixa de ser pensada, exclusivamente, em torno do aluno e da inquietação metodológica de mesurar o seu rendimento e passa a centralizar as atenções nas condições de trabalho, da escola, dos seus gestores e demais agentes de educação.

Nesse ponto, Luckesi (2001, p. 113) pensa a avaliação compreendendo-a sob um ângulo mais crítico, insistindo na necessidade de qualificar a avaliação não em função dela mesma, mas para a finalidade a que se destina. Para o autor, a avaliação configura-se por possuir características distintas tais como:

- objetiva diagnosticar a situação de aprendizagem do educando, visando subsidiar a tomada de decisão para a melhoria de sua qualidade;
- é inclusiva porque inclui o educando dentro do processo educativo, da melhor forma possível;
- é amorosa, quando acolhe o educando;
- é diagnóstica e processual, admitindo que o educando bem cuidado pode apresentar os conhecimentos e as habilidades esperadas;
- é dinâmica, pois examina a situação para que o educando melhore a partir de mais decisões pedagógicas.

Entendendo avaliação por esse ângulo, o autor auxilia a criar situações que possibilitam aos alunos aperfeiçoarem seus processos de aprendizagem e aos docentes, ajustarem os conteúdos trabalhados, usando as informações colhidas no instrumento avaliativo para propor e fazer mudanças no seu cotidiano e no ambiente de ensino em que está inserido.

Hoffmann (1995) aponta a avaliação como um ato que ocorre no interior da escola que, por sua vez, está inserida num determinado contexto social. Induz-nos a pensar que a prática avaliativa não se encerra na sala de aula, mais do que isso, o processo ensino-aprendizagem extrapola os muros escolares, caminha pelas ruas, penetra nos lares, nas instituições públicas, na sociedade enfim. O processo de avaliação permanece na pessoa, mesmo depois de concluídos os estudos respectivos.

1.2 Alguns tipos de avaliação da aprendizagem

Dentre outras modalidades de avaliação da aprendizagem discutidas pelos teóricos, destacamos, no texto, aquelas que, realmente, interessam na abordagem da

pesquisa: Avaliação classificatória, avaliação diagnóstica, avaliação somativa e avaliação formativa.

1.2.1 Avaliação classificatória

O uso da avaliação classificatória, linear, fundamentada na homogeneidade e na exclusão, divorcia-se das várias possibilidades de aprendizagem que podem ser experimentadas por alunos e docentes, na medida em que se apresentam desigualmente e o tratamento a eles dispensado há de ser também um tratamento desigual, pois não haverá igualdade tratando desiguais de maneira igual.

A avaliação, classificatória, simplesmente requer do aluno, índio, negro ou branco, pobre ou rico, novo ou velho, a compreensão de que ele sabe ou não os mesmos conteúdos, aferidos com os mesmos instrumentos avaliativos, desconsiderando as diferenças que podem haver entre as pessoas.

Analisando a questão nessa perspectiva, Estéban (1999), afirma de forma contundente que “o saber recebe o sinal positivo e o não saber, o negativo”, é como se aquele que foi avaliado positivamente, soubesse mais do que o aluno avaliado negativamente. Contudo, essa afirmação pode estar equivocada porque no processo de avaliação, sob essa perspectiva, o saber é somente o que o docente imagina ser o conhecimento e o que está fora dos seus conceitos, das suas definições e entendimentos, está fora do contexto. Assim, o aluno que erra e que, por isso, é avaliado negativamente, também está, por consequência, alheio ao processo ensino-aprendizagem, nessa ótica avaliativa.

Estéban (2003) revela sua preocupação com a demasiada vontade de avaliar os acertos e ignorar os erros no processo ensino-aprendizagem. Para ela os erros devem fazer parte do processo. A avaliação classificatória tende a ser excluyente, porque provoca a segregação dos alunos, fraciona uma turma em grupos menores, e o resultado não pode ser saudável para o grupo social escolar e, num sentido mais amplo, à própria sociedade.

Alunos e docentes são reféns do que Luckesi (1998, p. 21) chama de “pedagogia do exame”, para ele,

Os sistemas de exames, com suas consequências em termos de notas e suas manipulações, polarizam a todos. Os acontecimentos do processo de ensino e aprendizagem, seja para analisá-los criticamente, seja para encaminhá-los de uma forma mais significativa e vitalizante, permanecem adormecidos em um

canto. De fato, a nossa prática educativa se pauta por uma ‘pedagogia do exame’. Se os alunos estão indo bem nas provas e obtêm notas boas, o mais vai...

Conforme esse teórico, a pedagogia do exame traz algumas consequências. Pedagogicamente, não auxilia na aprendizagem. A verdadeira função da avaliação da aprendizagem é cooperar na construção da aprendizagem satisfatória. Psicologicamente, desenvolve personalidades submissas, porque utiliza o medo como um mecanismo de controle, sendo o castigo o seu instrumento gerador. Sociologicamente, contribui para a seletividade social, na medida em que a avaliação está muito mais articulada com a reprovação do que com a aprovação.

Assim, estancar um processo avaliativo naquilo que o docente imagina como sendo a fórmula correta para ensinar e aprender, aplicar provas e publicar as notas, parece mais um cerceamento à liberdade de pensar, pois não se pode conceber a construção do pensamento científico, enaltecendo-se os acertos e abominando-se os erros – como sinais positivos e negativos, respectivamente – pois se acredita, neste trabalho, que o erro é essencial à pavimentação do caminho científico.

Entendemos ser contraditória a ideia de avaliação da aprendizagem no modelo classificatório na construção do pensamento científico, porque é a partir do erro que se chega cada vez mais perto do objetivo, que não é, e nem deve ser, imediato.

1.2.2 Avaliação formativa

Segundo Sacristán (2000, p. 328)

A avaliação com a finalidade formativa é aquela que se realiza com o propósito de favorecer a melhora de algo: de um processo de aprendizagem dos alunos/as, de uma estratégia de ensino, do projeto educativo, ou do processo de criação de um material pedagógico, para dar alguns exemplos.

Para esse autor, a avaliação formativa tem a intenção de auxiliar a responder à pergunta sobre como os alunos estão aprendendo e progredindo, pois, só assim, haverá possibilidade de corrigir as falhas, adicionar ações alternativas e reforçar alguns aspectos. Por isso, esse tipo de avaliação é realizável de forma constante por meio do contato espontâneo entre docentes e alunos, dependendo mais de uma capacidade diagnóstica dos docentes do que de instrumentos avaliativos complexos, não porque sejam inadmissíveis, mas porque a dinâmica natural de uma aula inviabiliza empregos constantes de instrumentos ou provas formais.

Conforme Villas Boas (2003, p. 185),

É possível construir o entendimento de avaliação formativa como a que promove o desenvolvimento não só do aluno, mas também do professor e da escola. Admitindo-se que a escola realiza trabalho pedagógico e não simplesmente processo de ensino e aprendizagem, por meio do qual o professor ensina e o aluno aprende, torna-se fácil compreender a necessidade de ampliação do conceito de avaliação formativa, estendendo-a a todos os sujeitos envolvidos e a todas as dimensões do trabalho.

Nessa perspectiva, a prática avaliativa unilateral, em que somente o aluno é avaliado e apenas pelo docente, ou seja, classificatória, punitiva e excludente, é abandonada para dar lugar a uma avaliação mediadora, emancipatória, dialógica, integradora, democrática, capaz de se comprometer com a aprendizagem e o sucesso de todos os alunos.

Por certo essa pesquisa encontra-se alinhada com essa ideia de avaliação. A teoria, entretanto, não é de fácil praticidade. Villas Boas (2003, p. 188) assevera que

Pôr em prática essa função da avaliação não é tarefa fácil porque professores, alunos e pais estão acostumados com a avaliação tradicional a até solicitam, sob a alegação de ser a que imprime seriedade e rigor ao trabalho. [...] Talvez o maior obstáculo se encontre na tendência mundial de valorização dos textos externos padronizados, que enfatizam a competição entre alunos e escolas.

Além disso, consideram-se as dificuldades encontradas na implementação da própria legislação. A Lei n. 9.394/96, art. 12, V, prevê que os estabelecimentos de ensino terão a responsabilidade de “prover meios para a recuperação de alunos com menor rendimento” e o art. 24, V, expressa “a obrigatoriedade de estudos de recuperação, [...], para os casos de baixo rendimento escolar [...]”. São claras alusões para a existência natural de grupos distintos de alunos: o grupo dos excluídos, marginalizados, que precisa ser recuperado, mas não é, e o grupo dos incluídos que não precisa de nada, pois foram classificados como os “de maior rendimento”.

As práticas avaliativas são reinventadas na avaliação formativa. Os instrumentos tradicionais, como as provas dissertativas, com questões objetivas, os trabalhos escritos, podem ser complementados com procedimentos como a observação, a entrevista e o portfólio.

Segundo Villas Boas (2001, p. 197), a entrevista utilizada, frequentemente, é um instrumento de avaliação da aprendizagem que

Possibilita saber não só o que o aluno aprendeu e o que ainda não aprendeu, mas também conhecê-lo como pessoa: necessidades, possibilidades, interesses, limitações, valores, expectativas etc. Trata-se de procedimento que pode complementar informações já obtidas. Uma das dificuldades para seu uso constante poderá estar relacionada ao tempo dedicado a cada aluno. Contudo, pode-se adotar como rotina de trabalho conversar com alguns alunos a cada dia.

A observação interessa mais à educação infantil, por isso não vamos considerá-la, embora também seja importante. Mas, talvez, o mecanismo mais interessante a ser trabalhado na avaliação formativa seja o portfólio, por ser um “procedimento de avaliação muito rico e que, devidamente utilizado, extrapola o seu propósito avaliativo e passa a ser o próprio eixo orientador do trabalho pedagógico”. (Villas Boas, 2003, p. 206).

O portfólio, em educação, apresenta várias possibilidades, sendo uma a sua construção pelo aluno. Nesse sentido, o instrumento é uma coletânea das produções do aluno, organizado por ele próprio, que apresenta evidências da sua aprendizagem, sendo que o progresso é acompanhado por ambos, docente e discente. Esse procedimento tem a característica de vincular a avaliação ao trabalho pedagógico em que o aluno participa, ativamente, da tomada de decisões, formulando as próprias ideias, fazendo escolhas e não somente cumprindo o que foi, previamente, determinado pelo professor. Enfim, é um instrumento que permite a criação de uma prática avaliativa comprometida com a formação crítica da pessoa.

1.2.3 Avaliação somativa

Em antítese à avaliação formativa, pretende a avaliação somativa produzir graus de rendimento, julgar se houve erros ou acertos, referindo-se à apreciação final de um processo encerrado e acerca do qual se emite um valor derradeiro. Sacristán (2000, p. 329) entende que:

Sua ótica é retrospectiva, sanciona o que aconteceu, observando desde o final de um processo. Sua preocupação é poder dizer quanto o aluno/a aprendeu ou progrediu. Vê os produtos de aprendizagem e de ensino. Por isso, sua finalidade fundamental é a de servir à seleção e classificação de alunos/as segundo os resultados alcançados. Esse caráter final costuma se expressar numa apreciação quantitativa do resultado apreciado (uma nota numa escala numérica, um termo que expressa graduação) ou um julgamento sobre se se alcança ou não o ponto máximo assinalado por uma norma. Pode servir para decidir se se continua ou não um processo, mas não pode incidir sobre o processo concluído, porque a informação que oferece se refere, quando

muito, à qualidade do resultado. Não pode responder à pergunta de como o aluno/a está aprendendo, mas sim saber o que já aprendeu.

O sistema de ensino, como posto, bem como a pressão social, basicamente, impõem avaliações somativas finais de processos, ao passo que a avaliação mais útil ao docente é a formativa, pois há de ser o tipo de uso que se faz da avaliação que determina que tenha uma característica ou outra.

1.2.4. Avaliação diagnóstica

Luckesi (2002 *apud* Iocohama, 2004, p. 15) afirma, ainda, que a essência da avaliação está voltada para a “sua função ontológica (constitutiva), que é a de diagnóstico”, eis que a avaliação “cria a base para a tomada de decisão, que é o meio de encaminhar os atos subseqüentes, na perspectiva da busca de maior satisfatoriedade nos resultados”

Nesse aspecto, o docente deve atentar para que a sua avaliação produza um diagnóstico, demonstrando o caráter produtor das suas aulas, colaborando na construção do conhecimento dos seus alunos. No processo diagnóstico, a avaliação deve dar uma resposta, projetando para o aluno o que ele deveria esperar do conhecimento adquirido e para o docente o que produziu dos seus ensinamentos. Como se vê, nesse tipo de avaliação, existe uma interatividade especial entre docentes e alunos.

No mesmo ponto Vasconcelos (1998, p. 29) expressa sua vontade em visualizar a avaliação funcionando “para que o professor capte as necessidades em termos de ensino”, além de apontar “outras necessidades relacionadas à escola, ao sistema de ensino, à sociedade”, buscando sua superação. Nesse modelo de avaliação da aprendizagem, há a preocupação contextual de diagnosticar os problemas porventura existentes na prática de ensino e, de alguma forma, tentar resolvê-los.

1.3 Definições e características da avaliação da aprendizagem

Segundo Luckesi (1998, p. 62), “avaliação é um ato de investigar a qualidade dos resultados intermediários ou finais de uma ação, subsidiando sempre sua melhoria”, definindo-a, ainda, como “um juízo de qualidade sobre dados relevantes para uma tomada de decisão”. Nessa definição, pode-se, desde já, concluir que a avaliação supõe um juízo qualitativo do avaliador a respeito de informações importantes a fim de se

averiguar os resultados, sejam eles parciais ou definitivos e a medida desta análise deve ser, obviamente, o educando.

O mesmo autor aponta para o problema crucial de a prática avaliativa estar, culturalmente, voltada à aplicação de “provas e exames”. Essa prática, segundo ele, “gera um desvio no uso da avaliação”, porque não utilizamos os instrumentos de avaliação para pesquisar e construir os resultados satisfatórios, mas como uma forma de classificar os alunos e influenciar os seus destinos no momento posterior de sua vivência escolar. Em razão desta particularidade, a avaliação traz consigo uma simbologia de poder, que decide sobre a vida do aluno e não um elemento capaz de colaborar com o seu desenvolvimento.

Ademais, sob o aspecto formativo, a avaliação deve ser ainda um mecanismo para o desenvolvimento/formação, possibilitando a aprendizagem. Improvável imaginar que o docente tenha ensinado até o instante que antecedeu a avaliação, pelo contrário, ensina-se, também, quando se está avaliando. É possível ensinar ética, a pensar e concatenar o pensamento, a ratificar o ensinamento produzido e, principalmente, ensinar para a vida. A avaliação, como se vê, não é um simples ato de imputar uma nota.

Contudo, é possível afirmar que, na maioria das vezes, a avaliação leva a um só resultado, por ser um momento crítico de decisão da vida do aluno, correspondente à fronteira da sua vitória ou da sua derrota, indicando se progredirá ou não para outra série/ano. Certamente que, assim pensada e praticada, a avaliação como forma de medir o conhecimento é mais companheira da angústia do que da alegria, importando anotar que a atividade prática do resultado do conhecimento está diretamente relacionada à tristeza e ao descontentamento, com reflexos, cada vez mais negativos, no processo de aprendizagem, ocasionados pelo desânimo e baixa autoestima diante dos resultados.

Assim, podemos nos questionar enquanto docentes avaliadores: Como vemos e trabalhamos a avaliação? Como um mecanismo de diagnóstico adequado a comprovar a nossa atividade docente e a eficiência do processo de aprendizagem, ou servindo inclusive para dar-lhe outra direção, e até como um aparelho de temor e aversão?

Luckesi (1998, p. 60) aponta a avaliação como um meio para se atingir um fim, ao afirmar que:

Planejamento, execução e avaliação são recursos na busca de um desejo. Para tanto, é preciso saber qual é o desejo e entregar-se a ele. No nosso caso, importa saber qual é o desejo com a ação pedagógica que praticamos junto aos educandos e se queremos estar entregues a ele, a fim de que possamos construir os resultados satisfatórios com o auxílio do planejamento, execução

e avaliação, auxiliando o desenvolvimento dos educandos, ao mesmo tempo que processamos nosso autocrescimento.

Precisa-se saber aonde se quer chegar, quais as aspirações para que se possa planejar, executar e avaliar. Se o que se quer, por exemplo, é um bacharel em direito preparado, apenas, para obter a desejada aprovação no exame da Ordem dos Advogados do Brasil - OAB, não que esse ideal seja irrelevante, mas ao mesmo tempo, não deve ser um desígnio divorciado de outros não menos importantes, como a formação e a transformação da pessoa para o convívio social, então os mecanismos de avaliação devem estar voltados à análise e compreensão destes exames e, obviamente, que esta proposta deve ser contemplada, explicitamente, no PP do curso, ou a formação do cidadão na sua plenitude para o exercício completo da cidadania, sob pena de incoerência pedagógica.

Desse modo, os desejos pedagogicamente planejados no PP devem guardar coerência com os instrumentos avaliativos praticados, ou seja, deve existir uma coesão entre a prática pedagógica e o que está escrito no PP. As respostas dos nossos docentes e discentes pesquisados nos dirão se esta coerência existe ou não no curso de direito de Dourados.

1.4 Instrumentos avaliativos: discursos e práticas

Tradicionalmente, o docente do ensino jurídico toma a seguinte atitude: subjetivamente faz a opção pelos manuais esquematizados que vai trabalhar no decorrer do período letivo; sintetiza suas abordagens; transfere o que entende ser mais relevante aos alunos; exige-lhes a compreensão do conteúdo abordado; aprova os “aptos”, reprova os “inaptos”. Nesse modelo de ensino, o professor é o proprietário absoluto da informação, sacramentado na ideia de que quem ensina deve saber a matéria e quem aprende deve, apenas, saber acatar as informações recebidas e tê-las como verdade. Essa fórmula de educação autoritária tornou-se equivocada porque idealiza a avaliação como um ato puramente repetitivo do que o outro falou, escreveu ou fez. A nota é, apenas, um prêmio ou punição a quem é submetido a essa metodologia de ensino. Nesse ponto, Fleuri (2001 *apud* Iocohama, 2004, p. 17) aponta que “quem não repete o que o professor diz repete o ano; é impedido de conseguir um diploma e de, conseqüentemente subir na vida”.

Ponderando acerca do processo de avaliação, especialmente a relação existente entre docente e aluno, Moretto (2009, p. 19) aponta que a prova “é um momento privilegiado de estudo, não um acerto de contas”. Nesse enfoque, o autor busca descortinar algumas ideias outrora verdadeiras, que não mais se coadunam com as metodologias pedagógicas contemporâneas. Esse autor refere-se a uma concepção de avaliação em que o docente é visto como um mero transmissor de conteúdos, proprietário absoluto da verdade, inquestionável nas suas opiniões, mecânico e vingativo ao avaliar. Na verdade, não há, de acordo com o autor, uma metodologia satisfatória de ensino divorciada de um processo de avaliação de aprendizagem, ou seja, bem ou mal, o instrumento de avaliação, a prova, o exame, é necessário no processo ensino-aprendizagem.

Essa realidade coloca docentes e alunos diante de problemas que, talvez, não sejam resolvidos a curto ou médio prazo, exigindo a evolução das ideias educacionais e do pensamento pedagógico, por exemplo, no campo das ciências sociais aplicadas, mais especialmente na área do Direito, possibilitando um pensar diferente e práticas de avaliação no processo ensino-aprendizagem coerentes ou mais aproximadas dos discursos docentes.

Esse modelo tradicional de ensino deve dar lugar a uma conjuntura bastante atribuída ao docente, que, segundo Hoffmann (2001), enxerga-o como um mediador da aprendizagem. Não se trata de entregar a informação como se fosse um objeto de consumo, mas é papel do docente permanecer entre o objeto a ser conhecido e o sujeito a conhecê-lo, praticando as interferências e as orientações necessárias, estabelecendo uma lógica na relação entre os dois - o objeto do aprendizado e o aluno.

Nesse sentido, segundo Abreu e Masetto (1990, p. 34), a função do professor:

Não é ensinar, mas ajudar o aluno a apreender, não é transmitir informações, mas criar condições para que o aluno adquira informações; não é fazer brilhantes preleções para divulgar a cultura, mas organizar estratégias para que o aluno conheça a cultura existente e crie cultura.

As práticas tradicionais não convergem para a mediação da aprendizagem, pelo contrário, ao ensinar de acordo com um modelo tradicional de aprendizagem, o docente pode dificultar o caminho do aluno na sua formação como ser humano, pois com escassa oportunidade de efetivar análises críticas e reflexivas quando avaliado, o aluno será incapaz de trilhar seu próprio caminho.

Assim, o processo ensino-aprendizagem, de acordo com Sant'anna e Menegolla (2002) deve fornecer ao educando os próprios instrumentos que lhe sejam necessários para viver e desvencilhar-se das circunstâncias que a realidade social, cultural, religiosa, política lhe impõe na tentativa de torná-lo subserviente a todos os apelos exteriores, ou seja, há de proporcionar condições para se satisfazer como pessoa cômica e crítica diante dos fatos que lhes são apresentados.

Em face do amplo contexto em que o processo de avaliação está imerso, é possível concluir que avaliar não é um simples ato de atribuir nota ou conceito. Contrariamente, é interessante que a avaliação seja uma ação constante, contínua, assim entendida desde o primeiro contato entre os atores do processo, avaliador e avaliado, possibilitando um dado real do desenvolvimento de ambos. Contudo, sabemos que existe uma cultura de atribuição de notas praticada em ocasiões oficiais de provas, previamente designadas, classificando os alunos como reprovados e/ou aprovados, cuja conduta vem se repetindo cultural e historicamente, até os dias atuais.

É possível, no entanto, a reflexão acerca de outros comportamentos aptos a proporcionar práticas avaliativas capazes de educar o ser humano, torná-lo habilitado ao exercício da concentração, com oportunidades para que o aluno faça a opção pelo melhor caminho.

Iocohama (2004) propõe algumas “posturas” que devem ser levadas em consideração pelo docente para uma “avaliação reflexiva”. Segundo ele, por que a avaliação é um processo constante, o docente não deve elaborar o instrumento de avaliação nas vésperas da sua aplicação. Trata-se da denominada avaliação continuada, essencial para diagnosticar as ocorrências de todo processo ensino-aprendizagem, evitando a sua limitação a poucos instantes da vida acadêmica. Às vezes, a realidade da instituição e do corpo docente não permite que as atividades avaliativas sejam construídas dessa forma, de todo modo, é aconselhável que o docente construa, paulatinamente, seus questionamentos no decorrer das suas aulas.

Noutro ponto, destaca o citado autor que a qualidade do instrumento de verificação da aprendizagem exige do docente um tempo razoável de preparação, pois é necessário que o docente seja o criador dos seus questionamentos, bem como o revisor gramatical e de conteúdo, além da correção prévia do seu instrumento avaliativo, verificando as prováveis respostas.

O docente também deve evitar surpreender o aluno, sob pena de infração ao PP e ao Regimento da própria UEMS, tanto que as possibilidades e formas de

questionamento devem ser trabalhadas em sala de aula, inclusive com exemplo de questões semelhantes que podem ser objeto do instrumento de avaliação. É necessário que o aluno tenha conhecimento de como será avaliado, para que possa se preparar. Não se admite, portanto, as *pegadinhas* que não se prestam a avaliar conhecimento básico, mas a exceção, além de induzir o aluno ao erro que é uma característica nociva à avaliação do saber.

Por outro lado, coação não se coaduna com avaliação. Atrelar a participação em sala de aula ao que será exigido em prova pode ser considerado uma atitude antipedagógica, que tende ao autoritarismo e ao amedrontamento. O aluno não deve ser forçado a fazer alguma coisa, ou a estar em algum lugar por causa da avaliação. A coação, então, não sendo sinônimo de autoridade, representa um mecanismo conveniente de superioridade. A autoridade pode e deve ser desempenhada sem que a avaliação sirva como seu instrumento.

No mesmo sentido, o autor aponta para o equívoco de repetição de avaliações anteriores, pois conduz-se à crença de que as informações passadas não sofreram nenhuma alteração, o que é um verdadeiro descaso com as ciências sociais aplicadas, especialmente à ciência do direito que é dinâmica e evolui a cada dia. Essa atitude permite que os alunos desvendem e divulguem esse comportamento, proporcionando a desigualdade, pois aqueles que não sabem ou não participam estarão em desvantagem, explicitando o despreparo e o descaso do docente ao avaliar.

Destaca-se, ainda, o aspecto negativo de questões meramente conceituais que induzem o aluno a decorar o conteúdo da aprendizagem. Como é de conhecimento, aprender não é somente o ato de obter informações, mas, sobretudo, importa que o aluno seja apto a manipular os conhecimentos, lidar com eles para transformá-los. A informação, nessa conotação significativa, deve abranger o aluno como pessoa, de forma que o ser domine a informação, relacione-a com sua realidade e utilize-a, problematizando o seu aprendizado. Ou seja, o conhecimento apreendido é transferido para os fatos do cotidiano do indivíduo e deve proporcionar, ao menos em tese, mudanças comportamentais nos outros e em si mesmo.

Assim, se o docente constitui e exige um determinado conceito tão somente pelo encanto único da memorização, em antagonismo à efetiva materialização da informação trabalhada, sem nenhum sentido prático ao conteúdo exercitado no processo da aprendizagem, gera-se, com isso, o costume de decorar assuntos. O aluno não deve ser entendido como um gravador e repetidor de teoremas, legislações, pelo contrário, há

de ser visto como ser humano crítico e senhor dos seus atos, capaz de transformar o ambiente em que vive, seja na universidade, nas ruas, no lar, no trabalho, enfim, onde estiver. Para tanto, o docente deve se perguntar se a sua pretensão avaliativa tem valor para o aluno e o meio em que ele está inserido, e se o conteúdo da avaliação realmente possui utilidade prática. Se a resposta encontrada for afirmativa, certamente a avaliação terá um significado positivo.

O docente, noutro aspecto, deve considerar e valorizar os conteúdos efetivamente trabalhados, levando em conta o grau de importância das teorias lecionadas. No mesmo sentido, não é de bom alvitre que o professor considere alguns conteúdos em detrimento de outros. Na verdade, todo o material estudado, guardada a sua relevância para o aprendizado, merece o seu lugar na avaliação, até porque é muito provável que o aluno tenha assimilado determinado tópico, por afinidade talvez, cujo conteúdo seja desprezado pelo professor no momento da avaliação. Daí, o diagnóstico, a partir dos resultados da avaliação, será determinado equivocadamente.

Nesse mote, exatamente porque a pesquisa versa sobre avaliação da aprendizagem e não de concurso público no qual a ideia é selecionar candidatos e não avaliar o tamanho do conhecimento adquirido no decorrer do processo de ensino, não é coerente e nem ético jogar com a sorte ou com o azar do aluno, quando se sairá bem quem estudou mais o conteúdo que, por sorte do destino, o professor preferiu exigir com maior profundidade na prova.

Nesse sentido, Luckesi (2002, p. 38) adverte que:

Caso os conteúdos sejam essenciais, todos devem ser avaliados, conteúdos que não são essenciais não devem nem mesmo ir para o planejamento, quanto mais para o ensino, menos ainda, para a avaliação.

Obviamente que, nem tudo o que é trabalhado haverá de ser objeto de avaliação, contudo, o que for relevante na esfera do conhecimento, de algum modo e em algum momento, deverá ser exigido pelo professor quando instado a avaliar.

É importante enfatizar, também, a possibilidade da correção prévia das questões realizadas pelo professor, porque ao responder às perguntas elaboradas, o docente refletirá sobre a sua pertinência, as eventuais respostas que porventura possam advir, possibilitando a revisão da produção dos questionamentos ajustando-os aos desígnios a serem atingidos. O professor deve exercitar a escrita ao escrever as respostas e refletir sobre elas, além de buscar o entendimento dos seus próprios questionamentos.

A correção da avaliação também é um ponto interessante de abordagem. Ao corrigir, o professor deverá estar com o pensamento aberto, como uma janela que permite a entrada da brisa, para outras posições, na medida em que, como o avaliador, não deve, necessariamente, partir apenas daquilo que entende ser o correto, mas, sobretudo, estar acessível a outras formas de analisar o conteúdo. Até porque, a avaliação é um momento de construção e a visão que o professor possui sobre determinado assunto, muitas vezes, pode ser expandida pelo aluno que encontrará novos fundamentos, novas possibilidades de enxergar o conhecimento, cujas reflexões ainda não tenham sido alcançadas pelo professor. Novamente é preciso humildade para reconhecer no outro, principalmente no aluno, a coparticipação na construção do saber. A descoberta do conhecimento não é feita do isolamento do pensamento do professor, mas, da convivência contínua e respeitosa com os alunos como efetivos colaboradores na construção do processo ensino-aprendizagem. A avaliação da aprendizagem é, pois, construída conjuntamente por professores e alunos.

É igualmente importante no processo de avaliação que o professor viabilize um gabarito⁶ para que os alunos possam obter o retorno e conhecer os resultados da atividade desenvolvida. Nesse ponto, deve-se entender o gabarito como algo flexível, não estanque, na medida em que as respostas subjetivas e até mesmo as objetivas forem sendo construídas e alargadas pelo conhecimento dos alunos. O gabarito é sempre um componente provisório e auxiliar no processo ensino aprendizagem.

Assim, dentre as reflexões sobre a questão, apresentam-se os ensinamentos de Bachelard (*apud* Lopes, 1996, p. 7) no que denomina de “filosofia da desilusão”, que compreende como fundamentos centrais dos seus estudos, a ciência, sempre, como um “eterno recomeçar”, e ao imprimir na sua obra um pensamento não positivista, enxerga a ciência como “objeto construído socialmente”, e devido ao fato de que, cientificamente as “verdades são sempre provisórias”, gera-se a necessidade de rever o modo acadêmico de avaliar nos cursos de Direito, por duas razões: a) por que o curso é científico, e considerando que em ciência sempre é possível rever, recomeçar, necessário revisar, se preciso for, como no caso é, as práticas avaliativas experimentadas no curso pesquisado; b) a crença em ciência é algo que se constrói socialmente, não sendo algo que já vem pronto e acabado, ou seja, constrói-se ciência

⁶ 1. Medida padrão a que se devem conformar certas coisas em construção. 2. Instrumento que serve para verificar essa medida. [...] <www.michaelis.uol.com.br> acesso em 09/01/2014.

de acordo com as adequações sociais que o tempo exige e, se a presente investigação propõe mudanças em função dessas adequações, então o texto é justificável.

As reflexões desta pesquisa convergem para a realidade atual que é modificada a todo instante, na qual os problemas do cotidiano e as questões científicas tendem a ser discutidas de maneira mais aberta devido à democratização do ensino e da ciência, pois foi-se o tempo em que o ensino superior era privilégio das elites. Com o aproveitamento saudável das redes sociais, é pouco provável que o professor do ensino superior sobreviva sem abrir espaço para o diálogo e a interação com os seus interlocutores, sendo necessário, se preciso for, rever e transformar o processo ensino-aprendizagem, mais especialmente os instrumentos avaliativos e o modo de avaliar e de conceber resultados.

Nesse ponto, a observação de Moretto (2009, p. 27) é importante:

O primeiro passo para a transformação é dar ao processo de avaliação um novo sentido, isto é, transformá-lo em oportunidade para o aluno ler, refletir, relacionar, operar mentalmente e demonstrar que tem recursos para abordar situações complexas. Em síntese, o aluno deverá demonstrar ter adquirido competência como estudante.

Não adianta exigir a memorização de conceitos, apenas objetivamente, sem oportunizar ao aluno a reflexão crítica sobre as questões propostas, sendo certo que os problemas enfrentados no dia a dia requerem uma abordagem ampla, com energia suficiente para resolução dos conflitos pessoais e/ou entre instituições que são parte da rotina do estudante e do profissional do direito.

Mais do que avaliar sem o necessário e prévio conhecimento do processo ensino-aprendizagem, trata-se de formação de cidadãos que, talvez, possam reproduzir a mesma fórmula efetivada nas avaliações da academia, com ideias de avaliações classificatórias, somativas, desconsiderando as diferenças e analisando as pessoas de acordo com a sua capacidade de acertar, de alcançar o sucesso, e, conseqüentemente, desprezando e deixando para trás os que erram, os que falham, os diferentes.

Ademais, a avaliação segundo Hoffmann (2001, p. 83) “há de ser um instrumento apto a promover o aluno, não no sentido de promoção pessoal, mas, sobretudo, como meio de se verificar se as transformações comportamentais realmente ocorrem e em que medida elas acontecem”. A avaliação deve ser, acima de tudo, promotora da transformação íntima do aluno e do professor, ou seja, deve ser uma integração de vontades institucionais, que podem ser visualizadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais e no Projeto Pedagógico, pessoais, que estão concentradas na

capacidade volitiva de docentes e alunos que devem definir democraticamente os instrumentos de avaliação e os conteúdos neles insertos. A avaliação deve ser um processo contínuo, não fragmentado, capaz de compor, sem chamar a atenção, todo o complexo processo do ensino-aprendizagem.

Destaca-se, ainda, o pensamento de Gil, que aponta para a importância do relacionamento entre o professor e o aluno no âmbito universitário, que deve levar em conta a função essencial da escola, ensinar, entretanto, assinala que o simples fato de a escola ser uma instituição marcadamente social autoriza a identificar outras funções além do ensino, para ele,

A escola constitui uma das mais importantes fontes de socialização, pois é no seu âmbito que se aprendem e se reforçam muitos valores, das crenças e das normas de condutas social. É um local privilegiado para o desenvolvimento de grupos de lealdade e de lazer. Não há, pois, como desconsiderar a escola – mais especificamente a sala de aula – como local de relação, já que inevitavelmente, no seu interior ocorrem múltiplos relacionamentos entre professores e estudantes (GIL, 2010, p. 52).

Assim, o processo de avaliação encontra-se inserido no complexo contexto socializante da sala de aula e, por isso, não deve ser imposto pelo professor, sob pena de lesão ao pacto maior no qual encontram-se inseridos docentes e alunos, que é o pacto disposto no PP do curso que, aliás, guarda coerência com os princípios democráticos dispostos na vigente Constituição da República.

A abordagem teórica em que se busca conhecer e reconhecer o processo avaliativo no âmbito dos cursos de direito problematiza e questiona as práticas docentes que vão de encontro com as teorias didáticas relativas ao tema.

Nesse contexto, busca-se analisar o processo avaliativo no curso de direito da UEMS de Dourados, também sob um enfoque ético, a efetivação da função social do mesmo desempenhada por seus atores, e a contribuição, ou não, do processo para a identidade do curso, para uma instituição melhor e, conseqüentemente, para uma sociedade melhor, fazendo emergir um repensar das teorias e das práticas pedagógicas exercidas e a possível melhoria do processo ensino-aprendizagem no ambiente acadêmico.

2. DA LEI DE DIRETRIZES E BASES AOS PROJETOS PEDAGÓGICOS DO CURSO: O QUE SE QUER DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

2.1 O currículo e as práticas avaliativas

Discutir avaliação da aprendizagem pressupõe, necessariamente, abordar o currículo, porque aquela está inserida neste. Esta pesquisa, ao estudar, essencialmente, a avaliação da aprendizagem no ensino superior, deve reportar-se, também, ao currículo, eis que o processo de avaliação é iniciado com tudo o que se propõe e se desenvolve no âmbito da sala de aula. Segundo Oliveira e Pacheco (2003, p. 119),

Nenhuma discussão curricular pode negligenciar o fato de que aquilo que se propõe e que se desenvolve nas salas de aula dará origem a um processo de avaliação. Ou seja, a avaliação é parte integrante do currículo, na medida em que a ele se incorpora como uma das etapas do processo pedagógico.

Assim, faz-se necessário abordar o currículo, sua etimologia, definições e concepções, antes do ingresso específico nas normas e abordagens específicas sobre a avaliação.

Repisamos, ainda, a importância de escrever sobre a teoria do currículo porque, conforme afirma Sacristán (2000, p. 32), o currículo “é um ponto central de referência na melhoria da qualidade do ensino, na mudança das condições da prática, no aperfeiçoamento dos docentes, na renovação da instituição escolar em geral e nos projetos de inovação dos centros escolares”. De forma que, repensar avaliação no curso pesquisado é, de algum modo, repensar e avaliar o currículo, propondo alterações para aprimorar a prática do ensino universitário, que deve ser adequado ao desenvolvimento da ciência, dos múltiplos domínios do conhecimento e da cultura e às reivindicações do universo profissional.

A respeito da etimologia, conforme Sacristán (2000, p. 125),

O termo currículo provém da palavra *currere*, que se refere à carreira, a um percurso que deve ser realizado e, por derivação, a sua representação ou apresentação. A escolaridade é um percurso para os alunos/as, e o currículo o seu recheio, seu conteúdo, o guia de seu processo pela escolaridade.

Com fundamento na afirmação acima, pode-se afirmar que o currículo é o espaço onde se encontra o conteúdo da escolaridade e o que norteia os alunos e docentes

no caminho do ensino e, mais ainda, porque, como assegura Sacristán (2000, p.148), é importante observar quatro questões em qualquer conceitualização de currículo:

Primeiro: o estudo do currículo deve servir para oferecer uma visão da cultura que se dá nas escolas, em sua dimensão oculta ou manifesta, levando em conta as condições em que se desenvolve. Segundo: trata-se de um projeto que só pode ser entendido como um processo historicamente condicionado, pertencente a uma sociedade, selecionado de acordo com as forças dominantes nela, mas não apenas como capacidade de reproduzir, mas também de incidir nessa mesma sociedade. Terceiro: o currículo é um campo no qual interagem ideias e práticas reciprocamente. Quatro: como projeto cultural elaborado, condiciona a profissionalização do docente e é preciso vê-lo como uma pauta com diferente grau de flexibilidade para que os professores/as intervenham nele.

Os estudos sobre currículo evidenciam algumas teorias e, de acordo com Silva (1999, p. 14), “a questão central que serve de pano de fundo para qualquer teoria do currículo é a de saber qual conhecimento deve ser ensinado”. Para responder a esta questão, o mesmo autor completa que “as diferentes teorias podem recorrer a discussões sobre a natureza humana, sobre a natureza da aprendizagem ou sobre a natureza do conhecimento, da cultura e da sociedade”. Para o autor,

A teoria tradicional do currículo apoia-se nos conceitos de ensino, aprendizagem, avaliação, metodologia, didática, organização, planejamento, eficiência e objetivos. A teoria crítica, por seu turno, fundamenta-se nos conceitos de ideologia, reprodução social e cultural, poder, classe social, capitalismo, relações sociais de produção, conscientização, emancipação e libertação, currículo oculto e resistência. A teoria pós-crítica, por sua vez, baseia-se nos conceitos de identidade, alteridade, diferença, subjetividade, significação e discurso, saber-poder, representação, cultura, gênero, raça, etnia, sexualidade, multiculturalismo. Uma teoria não anula a outra (SILVA, 1999, p. 17).

Assim, o currículo “é uma questão de saber, poder e identidade” (SILVA, 1999, p. 148). O autor relaciona as teorias críticas e pós-críticas do currículo: “as teorias pós-críticas podem nos ter ensinado que o poder está em toda parte e que é multiforme. As teorias críticas não nos deixam perder de vista que algumas formas de poder são visivelmente mais perigosas e ameaçadoras do que outras” (SILVA, 1999, p. 147).

Na visão desse teórico, ao conhecer as teorias críticas e pós-críticas, é impossível idealizar o currículo de maneira ingênua, desvincilhado das relações sociais de poder. Para as teorias críticas, significa nunca esquecer, por exemplo, a determinação econômica e a busca por liberdade e emancipação; e para as pós-críticas significa questionar e/ou ampliar muito daquilo que herdamos da modernidade. Analisamos conceitos inseridos na seara das teorias tradicionais, como em Ralph Tyler que defendia

a ideia de organização e desenvolvimento curricular essencialmente técnica, sem perder de vista as concepções e as abordagens das teorias críticas e pós-críticas.

Para Sacristán (2000, p. 20), o currículo é construído social e culturalmente, já que:

A relação de determinação sociedade-cultura-curriculo-prática explica que a atualidade do currículo se veja estimulada nos momentos de mudanças nos sistemas educativos, como reflexo da pressão que a instituição escolar sofre desde diversas frentes, para que adapte seus conteúdos à própria evolução cultural e econômica da sociedade. [...] Os momentos de crise, os períodos de reforma, os projetos de inovação, estimulam a discussão sobre os esquemas de racionalização possível que podem guiar as propostas alternativas. A própria teorização sobre currículo e sua concretização é, em muitos casos, o subproduto indireto das mudanças curriculares que ocorrem por pressões históricas, sociais e econômicas de diversos tipos nos sistemas escolares.

Assim, pensar o currículo é, além de refletir sobre o ser humano, o ensino, a aprendizagem, o conhecimento, a cultura e a sociedade, pensar o sistema político, a economia, as questões sociais, enfim, as relações de poder que envolvem a educação, enquanto dever do Estado, e os atores envolvidos no processo. Daí concluir-se que a prática do currículo não deve ser uma atividade simplista, afastada do modelo social em que se está inserida.

Sacristán (2000, p. 19) afirma que “numa sociedade avançada o conhecimento tem um papel relevante e progressivamente cada vez mais decisivo”. Para ele, “uma escola ‘sem conteúdos’ culturais é uma proposta irreal, além de descomprometida”. As instituições de ensino, nessa visão, têm uma essencial responsabilidade social porque constroem, decisivamente, a cultura de um país.

Saviani (2006, p. 118) pensando o currículo sob a ótica que evidencia a “socialização do saber elaborado” o considera:

Não como toda e qualquer atividade desenvolvida dentro ou fora da escola, mas como a organização dos conteúdos – segundo sua relevância social – visando garantir aos alunos dos diferentes níveis e graus de ensino a apropriação do conhecimento social acumulado e dos meios pelos quais a ele se pode ter acesso e por meio dos quais se torna possível a produção de novos conhecimentos.

Nesse sentido, é possível afirmar que o currículo deve proporcionar, aos alunos/as, a assimilação dos conhecimentos extraídos do meio social em que vivem e as formas pelas quais esses conhecimentos devem ser acessados para permitir reflexões que possibilitem novos conhecimentos. O currículo deve ser organizado a partir da

realidade social, visando transformá-la em momento posterior, ou será inócuo. Essas mudanças, no entanto, dependem de uma prática docente inovadora que seja capaz de trabalhar um conteúdo importante para a realidade que cerca o professor e seus alunos. Embora não previsto nas diretrizes estatais, trabalhar um currículo oculto é necessário para o ensino e a transformação social que a educação exige.

Como os indivíduos não conseguem apropriarem-se de todos os conhecimentos acumulados pela humanidade, compete à educação escolar a organização dos conteúdos do ensino de modo a reunir vários setores do conhecimento sob a forma do currículo (SAVIANI, 2006, p. 120). Destaca-se que os conteúdos componentes do currículo devem espelhar a realidade social dos/as destinatários/as do saber elaborado, os/as alunos/as.

Por outro lado, extraem-se das ideias de Sacristán (*apud* Moda e Sicca, 2007, p. 136) que o processo curricular se desmembra em quatro âmbitos: o primeiro refere-se às decisões políticas e administrativas; o segundo ao currículo planejado para docentes e alunos, nos livros didáticos e materiais instrucionais utilizados; o terceiro relaciona-se aos planos de trabalho elaborados pelos docentes ou colegiado para uma disciplina ou área, visando atender a um grupo determinado de alunos; e, o quarto aborda o currículo em ação que constitui a reelaboração na prática.

Neste capítulo, importa enfocarmos o currículo sob os referidos âmbitos, sobretudo o segundo, porque há material didático previamente preparado para os docentes do ensino jurídico, como os Códigos (Civil, Processo Civil, Penal, Processo Penal etc.), as leis esparsas e, até mesmo, as teorias “adotadas” pelos docentes que utilizam todo esse material “didático” no decorrer das suas aulas.

Destaca-se a crítica de Paulo Freire (*apud* Silva, 1999, p. 58-59), acerca do conceito de currículo sintetizado na educação bancária. Ele pondera que:

Expressa uma visão epistemológica que concebe o conhecimento como sendo constituído de informações e de fatos a serem simplesmente transferidos do professor para o aluno. O conhecimento se confunde com um ato de depósito bancário. [...] Na concepção bancária da educação, o educador exerce sempre um papel ativo, enquanto o educando está limitado a uma recepção passiva.

Diante da realidade do ensino jurídico, aliado à formação dos docentes, ainda se pode notar a prática da educação bancária, criticada e combatida, nas salas de aula dos cursos de direito. Essa prática, no entanto, não se coaduna com as propostas de avaliação defendidas nessa pesquisa.

2.2 A avaliação da aprendizagem segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB.

A Constituição Federal da República Federativa do Brasil - CF, hierarquicamente considerada no topo do ordenamento jurídico nacional, prevê a educação como o primeiro dos direitos sociais estabelecidos no seu art. 6º e, para a educação básica, os primados da gratuidade e da obrigatoriedade (art. 208, I) na idade adequada, bem como o *status* de direito público subjetivo para todos (art. 205, *caput*). Na CF, documento delineador do Estado Brasileiro, os sistemas de ensino coexistem em regime de colaboração recíproca, sendo reconhecida a educação como direito fundamental, conforme *caput* do art. 6º,

São direitos sociais, a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição.

Coerentemente, sacramenta o art. 205, da CF, que a educação é um direito de todos e um dever do Estado e da família, devendo ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, e visa o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Os projetos pedagógicos, especialmente no que diz respeito à avaliação da aprendizagem, devem ser coerentes com os preceitos constitucionais inerentes, sob pena de esvaziamento das propostas principiológicas da educação expressas na CF.

Atualmente, sob o aspecto legislativo e, obviamente, com amparo nas teorias científicas aplicáveis, como visto no capítulo anterior, bem como, fundamentada nos princípios normativos constitucionais, desde o advento da LDB, Lei n. 9.394/96, a avaliação busca firmar-se numa perspectiva mais crítica e democrática, como se pode observar no art. 24, inciso V, da referida lei, que trata da verificação do rendimento escolar e atenta para o uso dos seguintes critérios:

- a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais;
- b) possibilidade de aceleração dos estudos para alunos com atraso escolar;
- c) possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado;
- d) aproveitamentos dos estudos concluídos com êxito;
- e) obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino e seus regimentos.

Dessa forma, a lei possibilita ao docente ampliar seu ângulo de visão para tomar suas decisões relativas à prática de avaliar, para dar subsídios ao aperfeiçoamento do processo ensino-aprendizagem já que, culturalmente, a avaliação era e ainda é, realizada para classificar os alunos e resolver, positiva ou negativamente, sobre a sua aprovação ou reprovação. A lei, nesse sentido, avançou, pois dispõe que a avaliação deve ser tratada como um permanente processo de crescimento integral do aluno, entendendo-a como elemento que integra a aprendizagem e o ensino, cuja finalidade é o ajuste e a orientação da intervenção pedagógica, para que o educando aprenda da melhor forma e se conscientize dos seus avanços, dificuldades e possibilidades.

A avaliação, nesse encaixe, ocorre por todo o percurso do processo ensino-aprendizagem e não em ocasiões particulares, caracterizando-se como um ato contínuo de reflexão para docentes e alunos, objetivando, sempre, a melhoria na qualidade do ensino.

Esse arcabouço legal endossa a conclusão de que a avaliação da aprendizagem tem evoluído significativamente, pois permite ao docente refletir, continuamente, sobre a sua prática avaliativa, tendo em vista que a avaliação é considerada, hoje, uma peça do mecanismo ensino-aprendizagem, possibilitando a produção de novos instrumentos de trabalho e a revisão de aspectos que devem ser modificados, reformados ou adotados como adequados para referido processo.

Ainda hoje se avalia, tanto no ensino básico quanto no ensino superior, ressalvadas as exceções, em uma perspectiva tradicional. Confunde-se o real significado de avaliação com a cobrança de conceitos e definições que já se apresentam prontos. Pois foram estudados em sala de aula e repetidos em exercícios utilizados para “fixação do conteúdo”. Luckesi (2000, p. 20) aponta que a escola trabalha mais avaliações que guiam, obrigam e submetem o aluno com ameaças e temores, do que com avaliações com sentido de diagnosticar uma condição, possibilitando um caminho mais profícuo para uma aprendizagem mais útil e expressiva.

Mesmo havendo um avanço que viabiliza mudanças nas práticas avaliativas num ambiente formador, como também nas próprias normas que regem o instituto, o fato é que efetivar a avaliação, nessa perspectiva, exige a ocorrência de mudança de forma sistêmica, no decorrer de todo o processo ensino-aprendizagem e não, apenas, no desfecho dos ciclos de trabalho, como é costumeiro e, culturalmente, realizado nas universidades. O processo de avaliação que objetiva a formação de cidadãos aptos a interferir criticamente na realidade a fim de transformá-la, apenas ocorrerá se a

característica de terminalidade e de mensuração de conteúdos apreendidos for superada, para que os resultados da avaliação possam apontar para o nascimento de uma nova prática avaliativa, não isolada, mas sistemática.

Admite-se que não é tarefa fácil aplicar uma atividade avaliativa deste gênero e em conformidade com a lei, porque, certamente, haverá pedras no caminho, seja em razão do tradicionalismo pedagógico enraizado culturalmente nas instituições de ensino, seja pelos próprios impulsos pessoais do professor, cuja formação o empurra para fora do que poderia ser inovador, já que ele enxerga no castigo, na punição e na premiação formas de aprendizado.

De Sordi (2008, p.43) anuncia que o trabalho é árduo, e alerta que:

Como transpor a difícil e dialética travessia rumo a uma práxis avaliativa emancipatória – superando o discurso da imperiosidade política e da aparente impossibilidade técnica – constitui um desafio para os educadores. Intervir nos limites do sistema, porém nos limites de uma utopia promissora (Hadji 2001a), diuturnamente edificada, é o que nos cumpre aprender a fazer, para aprender a ensinar a nossos alunos um modo de agir em prol de uma sociedade mais fraterna e humana.

Mas não parece, contudo, impossível buscar e tentar reformar as práticas avaliativas que possam conduzir ao alcance da autêntica conexão entre ensinar e aprender. A tarefa dos docentes não é entregar tudo pronto e acabado, mas, sobretudo, proporcionar as pistas, os atalhos e as chaves, para que os alunos possam abrir as portas e as janelas que impedem o seu voo criativo, de forma a libertar sua “dimensão águia” (Boff, 1997).

São necessárias atitudes reflexivas e desafiadoras dos docentes para o exercício pleno da democracia no âmbito da instituição de ensino em que atua, para permitir aos discentes a efetiva participação na construção do processo ensino-aprendizagem. Não parece saudável, tampouco razoável, que o docente traga seu planejamento de ensino pronto, sem discuti-lo e sem produzi-lo, juntamente, com os coparticipes do processo, os alunos. É preciso que a avaliação da aprendizagem seja, realmente, algo inovador, bilateral, sem as imposições unilaterais do docente que não se coadunam mais com o atual estágio do pensamento em educação.

2.3 As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Direito-DCN: Reflexões sobre o processo ensino-aprendizagem

A Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação publicou a Resolução n. 09, em 29/09/2004, instituindo as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Direito que, dentre outros assuntos, assegura que a organização do curso se expressa por meio do seu PP, e deve constituir-se como um dos elementos estruturais do curso, incluídas “as formas de avaliação do ensino e da aprendizagem” (art. 2º, § 1º, VI).

Sequencialmente, as diretrizes trazem o que denomina de perfil do graduando e assegura, no art. 3º, que:

O curso de graduação em direito deverá assegurar, no perfil do graduando, sólida formação geral, humanística e axiológica, capacidade de análise, domínio de conceitos e da terminologia jurídica, adequada argumentação e valorização dos fenômenos jurídicos e sociais, aliada a uma postura reflexiva e de visão crítica que fomente a capacidade e a aptidão para a aprendizagem autônoma e dinâmica, indispensável ao exercício da Ciência do Direito, da prestação da justiça e do desenvolvimento da cidadania.

Ressalta-se que o processo de avaliação da aprendizagem deve aferir, não somente o conhecimento jurídico, na acepção fria da palavra, mas um saber amplo, geral e irrestrito. O graduando em direito deve ter consciência do mundo em que vive e dos acontecimentos que o cerca. Para isso, as informações, sem preconceitos, escolhas ou limitações, devem ser trazidas ao ambiente acadêmico para serem compartilhadas entre docentes e discentes. Além do mais, o discente do curso de direito deve ter formação humanística e não apenas legislativa, devendo estar atento aos princípios fundamentais que solidificam as normas e, conseqüentemente, deve refletir profundamente sobre os valores sociais e éticos de uma sociedade cada vez mais inundada pela inversão dos valores éticos.

Nesse sentido, o processo avaliativo nos cursos de direito deve atentar, também, para proporcionar ao discente a capacidade de analisar o conteúdo estudado, decifrar e dar valor aos fatos jurídicos e sociais. O discente deve, também, ter uma postura reflexiva e uma visão crítica que alimente a capacidade e a aptidão para a aprendizagem autônoma e dinâmica. Para tanto, as avaliações não devem ser trazidas prontas e acabadas como se as respostas aceitáveis fossem somente aquelas pensadas pelo docente, ao contrário, o este deve proporcionar uma avaliação que o instigue a pensar, que o estimule a interpretar os fatos jurídicos e sociais que lhes são apresentados de maneira crítica, outorgando-lhe, naturalmente, uma autonomia para aprender,

paralelamente a uma dinâmica para conhecer, e apresentar soluções espontâneas e originais, até porque o conhecimento nunca há de ser estático e copiado.

De Sordi (2008, p. 48) explica que:

Os verbos que regerão as relações pedagógicas nos diferentes espaços educativos também se alteram conforme os objetivos estipulados: conceituar, descrever, enumerar cedem lugar a analisar, interpretar, criticar, organizar. Adaptando-se as perguntas à realidade, simultaneamente a expectativa em relação à lógica das respostas, sua densidade teórica e sua base reflexiva se alteram.

Nesse sentido, a avaliação da aprendizagem deve ser mais um instrumento que instigue a reflexão do que um mero mecanismo de reprodução sistemática de conceitos e definições.

Aliado a isto, o art. 4º, inciso V, da Resolução n. 09, de 29/09/2004, prevê que o curso de direito deve possibilitar uma formação profissional que revele, minimamente, dentre outras, a seguinte habilidade e competência: “a utilização de raciocínio jurídico, de argumentação, de persuasão e de reflexão crítica”. Ou seja, ao avaliar, o professor deve proporcionar ao aluno a oportunidade de raciocinar juridicamente, de argumentar, de convencer e de refletir criticamente. Acredita-se não ser possível, assim, agir com provas e respostas prontas, pontuais, sem o devido processo de ensino que, continuamente, deve proporcionar os anseios da educação superior nacional. Além disso, o parágrafo único, do art. 9º, da mesma resolução aponta que

Os planos de ensino, a serem fornecidos aos alunos antes do início de cada período letivo, deverão conter, além dos conteúdos e das atividades, a metodologia do processo de ensino-aprendizagem, os critérios de avaliação a que serão submetidos e a bibliografia básica.

Dessa forma, constitui-se obrigação do docente dos cursos de graduação em direito, quando do fornecimento dos planos de ensino aos discentes, trazer expresso antes do marco inicial do período letivo, os critérios de avaliação a que os alunos serão submetidos. É importante esclarecer que os critérios de avaliação e os instrumentos utilizados pelo docente devem ser coerentes com o contexto normativo, uma vez que não se considera razoável que o profissional da educação superior aplique uma avaliação não condizente, por exemplo, com o perfil do graduando expresso no citado art. 3º da Resolução n. 09.

Nesse sentido, os critérios e instrumentos de avaliação a que os alunos são submetidos devem guardar nítida e harmônica relação com a exigência de uma sólida

formação geral, humanística e axiológica, com a capacidade de análise, uma adequada argumentação e valorização dos fenômenos jurídicos e sociais, aliada a uma postura reflexiva e de visão crítica que fomente a capacidade e a aptidão para a aprendizagem autônoma e dinâmica, do contrário, haverá discordância da norma, representando uma incoerência com o que ensina o próprio curso que, também, é a interpretação e aplicação das normas.

2.4 Dos projetos pedagógicos em andamento no Curso de Direito da Unidade Universitária de Dourados/UEMS: análises e reflexões

Existem, atualmente, dois projetos pedagógicos em andamento no curso de direito pesquisado: um PP iniciado em 2005, cuja vigência exaurirá no ano 2014, e o outro fruto da reformulação feita em 2011 por duas razões: a defasagem da carga horária total do curso em relação às atuais exigências do Conselho Nacional de Educação - CNE e a alteração das normas dos cursos de graduação na UEMS, conforme Regimento Geral da UEMS, Resolução COUNI-UEMS n. 227, vigente desde 29/11/2002, com alterações produzidas em 15/12/2008, permitindo a criação das disciplinas denominadas optativas (parágrafo único, art. 101).

Os dois PP vigentes apontam que o profissional do direito deve ter a formação acadêmica permeada pela caminhada pessoal, social e profissional do ser humano, de forma determinante, influenciando em quaisquer atividades que venha a desempenhar ao longo de sua vida particular e em sociedade, cabendo ao curso a responsabilidade de propiciar uma formação humanista e profissional sólida, ministrando um ensino interdisciplinar eficiente ao exercício da cidadania e da profissão. No entanto, é preciso perseguir o ponto de equilíbrio entre a formação básica (humanista) e a formação profissional (técnica-científica e prática), que deve ser alicerçada sobre a ética geral e profissional.

Tal escopo apenas torna-se viável através da emancipação do acadêmico, para que o mesmo possa não só apreender por meio do ensino sistemático, mas também buscar o conhecimento de forma autônoma, por meio da pesquisa e da extensão, tornando-se um profissional intelectualmente independente, capaz de buscar e construir o seu saber. A orientação para a autonomia visa formar cidadãos-profissionais, mais preparados para as atividades que venha a exercer.

O bacharel em direito oriundo destes PP não deve ter, apenas, a formação profissional mas, acima de tudo, ser formado pessoal e socialmente. Nesse ponto, o professor tem papel importantíssimo porque antes de formar o profissional, há de formar o/a aluno/a como pessoa que respeita as diferenças, que não se sobreponha ao próximo para levar vantagem, que seja honesta, e capaz de viver em equilíbrio na sociedade.

As definições do perfil profissional são quase idênticas nos dois projetos. Observa-se que, mesmo após a reformulação, realizada seis anos após o início da vigência do PP anterior, não houve inovações que pudessem apontar novos rumos para o currículo do curso e para a formação do acadêmico. A avaliação da aprendizagem, em ambos os projetos é tratada quase que identicamente. O projeto de 2005, depois de traçar algumas definições e conceitos, conceitua a avaliação da seguinte forma:

Observadas as orientações acima ministradas, a Avaliação dos discentes do Curso de Direito da UEMS, será realizada por meio de provas escritas, objetivas e/ou dissertativas, provas orais, que contenham formulações de problemas ou questões, trabalhos escritos, seminários individuais e/ou em grupo e demais formas de avaliações conforme o estabelecido pela regulamentação da UEMS (PP 2005, p. 20).

Vê-se o modo simplista com que a avaliação da aprendizagem foi abordada. Não enquanto um processo de ensino, mas como um mecanismo instrumental e pontual que a torna incoerente com as propostas apresentadas nos PP e nas DCN.

Vygotsky (1999, p. 94) procura alertar para que “a relação do ser humano com o meio é sempre uma relação ativa, transformadora” e, assim, o PP deve ser pensado para transformar o ambiente, por meio de um ativismo pedagógico primado pela observância dos preceitos dispostos no documento norteador. Assim, é coerente pensar que a filosofia pedagógica disposta no projeto deve ser concretizada, sob pena de eventuais equívocos causados por todos os setores, inclusive na esfera ética⁷. Enquanto Ética e Direito para alguns não se confundem, certo é que, no entanto, “todas as ciências que estudam o comportamento humano, enquanto humano, considerando-o obrigatório do ponto de vista qualitativo, pertencem à Ética” (OLIVEIRA, 1999, p. 43).

O Direito, de acordo com a afirmação acima, encontra-se inserido no campo da ética e dela não está separado. Até porque, a OAB possui o Código de Ética, instituído

⁷ É a parte da filosofia dedicada aos estudos dos valores morais e princípios ideais do comportamento humano perante a sociedade. <[www.priberam.pt/Dicionário Priberam da Língua Portuguesa](http://www.priberam.pt/Dicionário_Priberam_da_Língua_Portuguesa), acesso em 08/01/2014>

em 1º de março de 1995, que prevê, no preâmbulo, e tem, dentre outros princípios norteadores, que o advogado deve “lutar pelo primado da justiça”, “ser fiel à verdade”, “proceder com lealdade e boa-fé em suas relações profissionais”, “aprimorar-se no culto dos princípios éticos e no domínio da ciência jurídica, de modo a tornar-se merecedor da confiança do cliente e da sociedade como um todo, pelos atributos intelectuais e pela probidade pessoal”.

O Direito, portanto, está ligado na Ética. Para Oliveira (1999, p. 43):

Não se concebe a Ética para desculpar o que os homens pensam ou fazem, mas para estudar e propor o que eles devem fazer ou não fazer. [...] A Ética não existe, portanto, para referendar os atos humanos, sejam quais forem, porém para descobrir e revelar padrões de conduta ‘a priori’, a fim de que tais atos sejam compatíveis com o amor e o serviço desinteressado do homem em relação aos seus semelhantes e para com a própria natureza. Cabe à Ética estabelecer uma qualidade e não se acomodar com uma situação existente.

É possível concluir, com fundamento na reflexão de Rousseau, na obra “O Contrato Social”, que a pessoa é produto do meio em que vive. Do mesmo modo ela não nasce ética, mas se torna ética a partir da sua formação e se forma na medida em que se encontra nas relações que fixa consigo mesma, com as outras pessoas e com o mundo, trata-se de uma questão de identidade e a avaliação tem função preponderante nesse mecanismo de autoconhecimento.

Abrecht (1994, p. 60) pondera que o objetivo da avaliação é:

O desenvolvimento de atitudes de autoavaliação que levam os sujeitos capazes de se situar no seu processo de formação. Esse situar-se não envolve somente os acadêmicos e alunas, mas todos que com eles interagem e se dá num processo dialético.

Luckesi (1998, p. 57), aponta o problema do processo de avaliação e esclarece que “o nosso exercício pedagógico escolar é atravessado mais por uma pedagogia do exame do que por uma pedagogia do ensino/aprendizagem”. Percebemos, então, que a nossa preocupação é com o instrumento de avaliação em si, e não com o processo. A atenção dos alunos, segundo o autor, está voltada para o critério de promoção e para as provas.

Essa preocupação transparece nos dois PP analisados (2005/2011, p. 20-19) quando sacramentam:

Assim, observadas as orientações acima, a avaliação dos alunos do Curso de Direito na Unidade Universitária de Dourados, será realizada por meio de provas escritas, objetivas e/ou dissertativas, provas orais, que contenham

formulações de problemas ou questões, trabalhos escritos, seminários individuais e/ou em grupo, o Trabalho de Conclusão de Curso e demais formas de avaliações, segundo a regulamentação da UEMS.

Observa-se que a preocupação dos docentes no PP (2011, p. 19) quando da elaboração dos projetos pedagógicos foi, apenas, com os instrumentos de avaliação, na medida em que evidenciou-se a avaliação sendo realizada “por meio de provas escritas, objetivas e/ou dissertativas, provas orais, que contenham formulações de problemas ou questões, trabalhos escritos, seminários [...], o Trabalho de Conclusão de Curso e demais formas de avaliação [...]”.

Não houve preocupação fundamental com o processo ensino-aprendizagem como deve ser, mas, tão somente, em pensar quais seriam os instrumentos de avaliação a serem aplicados pelos docentes aos alunos, ou seja, as formas de avaliar sem, contudo, prever o que fazer com os resultados e a alimentação do processo, do contexto, que deve ser dinâmico, contínuo, auxiliar, cooperativo e aberto.

Oportuna é a preocupação de Luckesi (1998, p. 39) afirmando que é em “função da nota que se vive na prática escolar”, e em razão disso, é claro, o foco tanto dos docentes quanto dos discentes nas provas apresenta alguns desdobramentos óbvios, pois, segundo o autor:

Os professores elaboram suas provas para ‘provar’ os alunos e não para auxiliá-los na sua aprendizagem; por vezes, ou até em muitos casos, elaboram provas para ‘reprovar’ seus alunos. Esse fato possibilita distorções, as mais variadas, tais como: ameaças [...]; elaboração de itens de prova descolados dos conteúdos ensinados em sala de aula; construção de questões trabalhadas com os alunos, porém com um nível de complexidade maior do que aquele que foi trabalhado; uso de linguagem incompreensível para os alunos etc.

Evidentemente que o discurso de Luckesi volta-se para o ensino básico, mas a ideia pode e deve ser utilizada, também, no ensino superior porque as metodologias e os critérios são os mesmos e são transportados de uma modalidade para outra e os problemas encaixados em cada modalidade específica são detectáveis, tanto num quanto noutro procedimento de ensino. Docentes e alunos tendem a considerarem-se adversários quando na verdade são coparticipantes e colaboradores do mesmo processo.

Outro ponto, não menos importante, abordado por Luckesi, é que o sistema social se contenta com as notas obtidas nos exames e aponta que “enquanto o estabelecimento de ensino estiver dentro dos ‘conformes’, o sistema social se contenta com os quadros estatísticos”. Assim, nota-se a preocupação do ensino jurídico

amedrontado frente ao Exame da Ordem dos Advogados do Brasil - OAB, que, também, não passa de um modelo classificatório de avaliação, uma vez que o aluno que não obtém êxito no exame é considerado fracassado, divulgando a ideia de que o objetivo principal do curso de direito é aprovar os bacharéis no exame da ordem e, sabe-se que essa não é e nem deve ser a função essencial da academia, pois o fundamental é formar pessoas aptas para o exercício pleno da cidadania, pensadores críticos e reflexivos para transformar o mundo aliado à formação de profissionais capacitados para o mercado de trabalho. Esse aspecto pode ser observado no PP (2011, p.14):

Assim, sendo, e para finalizar, tem-se que o Curso de Direito da Unidade Universitária de Dourados, deseja que a pauta da ampliação do reconhecimento e da proteção dos direitos fundamentais, da democracia e da paz social, seja “condição necessária para o aperfeiçoamento da pessoa humana, ou para o desenvolvimento da civilização”, segundo o pensador italiano Norberto Bobbio (1992, p. 17).

Entretanto, o exame da OAB parece preocupar-se, somente, com a formação profissional, do ponto de vista técnico.

Nesse ponto, a profundidade com que o PP versa sobre a vocação do curso e, conseqüentemente, a respeito do perfil dos seus egressos, demonstra que, para formar cidadãos capazes de compreender a dimensão da proteção dos direitos fundamentais, a amplitude da democracia e a magnitude da almejada paz social, é preciso muito mais do que condicionar os alunos a fazerem provas e testes. Torna-se necessário o pronto entendimento das questões sociais relevantes, que surgem com os movimentos das ruas, das calçadas, das esquinas e no âmbito da própria universidade. A reflexão que se faz essencial é, também e especialmente política, além de ser simplesmente jurídica e, para assim refletir, é preciso mais do que responder a simples questões objetivas e/ou dissertativas.

No que concerne ao perfil profissional inserido no PP (2011, p. 14), não há muita diferença das definições da vocação do curso, pois o perfil do egresso deve se assentar:

Na formação generalista e humanista voltada para o exercício da cidadania, para o bom desempenho das várias dimensões profissionais que a Ciência do Direito abrange e ao cabo, para a construção da justiça social e de uma sociedade mais igualitária e democrática.

No mesmo sentido, dentre as características do bacharel em direito, conforme o PP (2011, p. 15), destacam-se:

- a) estar consciente de seu dever de avaliar e sentir as necessidades sociais, de sua função social, trabalhando com responsabilidade, para um maior respeito aos direitos individuais, sociais, coletivos, difusos e garantias legais e constitucionais;
- b) formação humanística ampla, centrada no desenvolvimento das potencialidades do homem, no conhecimento e aprimoramento de sua cultura, educação, história, pensamento, ações individuais e coletivas;
- c) formação técnico-jurídica e prática indispensável à adequada compreensão, interdisciplinar do fenômeno jurídico e das transformações sociais;
- d) senso jurídico e ético geral e profissional associado à responsabilidade social com a compreensão da causalidade e finalidade das normas jurídicas e da busca constante da libertação do homem e do aprimoramento da sociedade;
- e) capacidade de apreensão, transmissão crítica e produção criativa do Direito aliado ao raciocínio lógico e consciência da necessidade de permanente atualização como processo de educação ao longo da vida;
- f) visão atualizada de mundo e, em particular, consciência dos problemas nacionais e dos desafios de seu tempo e de seu espaço;
- g) capacidade para o equacionamento de problemas e busca de soluções harmônicas com as exigências sociais;
- h) capacidade para desenvolver formas extrajudiciais de prevenção e solução de conflitos individuais, coletivos e difusos;
- i) formação técnica apurada e alicerçada em conhecimentos das novas demandas sociais, em especial as decorrentes da sociedade tecnológica, com o graduado possuindo domínio das técnicas de solução de conflitos, judiciais e extrajudiciais, possíveis graças a um processo permanente, no decorrer do curso, de interação entre teoria e prática;
- j) formação técnica-profissional que o especialize em determinada área do mercado de trabalho sem, contudo, contrapor-se à formação generalista que lhe permitirá manter-se no campo profissional sem irreparável processo de desatualização.

Percebe-se que a construção da formação do bacharel em direito requer um processo ensino-aprendizagem divorciado de instrumentos culturalmente consolidados, que servem apenas, para a reprodução sistemática de conceitos pré-estabelecidos; requer, diferentemente disso, um processo de avaliação democrático aliado mais à qualidade do processo do que à quantidade dos conteúdos apreendidos.

O PP de 2011 melhora o entendimento sobre a avaliação da aprendizagem, conceituando-a da seguinte forma:

A avaliação da aprendizagem do Curso de Direito da Unidade Universitária de Dourados deve consistir em métodos formativos que primam pela qualidade das relações e que contemplem o campo da ética, da dignidade e da justiça, entrelaçada aos diversos e complexos âmbitos pedagógicos, político, social e psicológico[...] (PP 2011, p. 21).

Contudo, ao mesmo tempo em que entende a avaliação da aprendizagem a partir do mesmo foco o PP de 2011, também admite que a avaliação da aprendizagem

Deve ser feita por disciplina/turma, abrangendo sempre os aspectos de assiduidade e eficiência. Entendendo-se por assiduidade a frequência às atividades de cada disciplina e, por eficiência, o resultado dos estudos ou atividades desenvolvidas pelo aluno no decorrer do período letivo e exame final. Devendo ser realizadas, no mínimo, 2 (duas) avaliações por disciplinas utilizando-se para tanto, instrumentos avaliativos e metodologias diferenciadas (PP 2011, p. 22).

Entre as orientações para o processo de avaliação, destacadas no PP do Curso (2005, p. 19), ainda em vigor para duas turmas, elege-se que:

Na Avaliação do rendimento escolar observa-se a dicotomia entre avaliação dos conteúdos absorvidos e avaliação formativa. A primeira está relacionada ao aprendizado dos conteúdos reproduzidos, os denominados cognitivos e a segunda está relacionada ao interesse, participação, assiduidade, pontualidade e outros itens considerados não cognitivos. Ainda há que se considerar mais um tipo de Avaliação, a que foi chamada por Pedro Demo (2001, p.45) de Avaliação Política que está relacionada com a formação, a cidadania, a aplicação do conteúdo aprendido na vida cotidiana.

Observa-se que, de acordo com os PP de 2005 e 2011, aspectos da avaliação qualitativa, formativa e política devem ser considerados ao avaliar, mas, na prática, não é o que se verifica nas respostas extraídas dos questionários aplicados aos docentes e alunos.

O PP de 2011 (p. 19), considera também importante que:

A avaliação da aprendizagem do Curso de Direito da Unidade Universitária de Dourados deve consistir em métodos formativos que primam pela qualidade das relações e que contemplem o campo da ética, da dignidade e da justiça, entrelaçada aos diversos e complexos âmbitos pedagógicos, político, social e psicológico [...]

O PP do Curso é um documento que serve para nortear filosófica e pedagogicamente o curso e, se o PP é coerente com a realidade da prática docente, então cumpre com o seu papel. O PP, nesse sentido, é um documento norteador do processo educativo que envolvem as relações humanas, em especial as relações entre docentes e alunos.

Percebe-se, nesse discurso, certa incoerência porque no mesmo instante em que se admite que a avaliação da aprendizagem deva ter caráter formativo defende-se uma avaliação da aprendizagem efetivada sobre aspectos de assiduidade e eficiência, com respeito à frequência às atividades disciplinares e resultados alcançados pelos discentes durante o período letivo e exame final. Esse tipo de avaliação, voltado para a promoção

do aluno com forte influência do controle disciplinar e do poder exercidos pelo professor, é considerado antipedagógico (LUCKESI, 1998).

Libâneo (2003, p. 28), alerta para o valor da organização e da gestão do trabalho educacional para a atividade docente quando menciona que:

Não é possível uma efetiva mudança nas práticas de ensino universitário sem ações e mudanças na organização e gestão do curso. A organização e gestão das escolas tem sido abordadas de um ponto de vista burocrático, administrativo, envolvendo os níveis hierárquicos de exercício do poder, os colegiados acadêmicos e as formas de tomada de decisões. Embora esses aspectos sejam relevantes, não é nesse sentido que afirmamos a relação entre a sala de aula e a organização da escola, mas no sentido de que tudo que ocorre na sala de aula deve estar em consonância com o que ocorre no âmbito das decisões em torno do projeto pedagógico, dos objetivos de ensino, do currículo, das formas convencionadas de relações professor-aluno e procedimentos de ensino.

No mesmo sentido, Chaves (2004, 113) afirma que:

É mister perceber que a avaliação não é um fato isolado, mas decorre de uma prática pedagógica coerente e organizada, articulada ao perfil do profissional que se quer formar, aos objetivos desta formação interligando ensino-aprendizagem e avaliação como elementos indissociáveis.

Observa-se, nos discursos dos PP vigentes, uma nítida pedagogia voltada para o exame, para as provas e os seus consequentes resultados. A eficiência, apresentada como um dos fundamentos da prática avaliativa, é uma palavra cujas raízes são oriundas do modelo capitalista de vida, voltado para a produção e o resultado individual. Ou seja, aquele que produz alcançando os resultados almejados é promovido, mas quem produz sem render o esperado, não importa os motivos da precariedade do rendimento, se não alcançar o resultado pretendido pelo sistema, não é elevado a um nível superior. A reprodução de um sistema perverso, aos moldes do capitalismo, não deve ser aplicada num curso de direito, mormente porque se avalia a aprendizagem sob a ótica da incoerência com a dignidade humana e a ética defendidas pelo próprio curso no mesmo texto dos PP em vigor.

Ressalta-se que é nocivo praticar um mecanismo que quase não permite aos docentes e alunos refletirem sobre as práticas avaliativas. O processo de avaliação é estanque e fechado porque direciona docentes e alunos para um fosso: os momentos específicos do processo destinado às provas e às notas. Se o aluno é assíduo entende o conteúdo e se dá bem nas provas e, conseqüentemente, tem boas notas, então é considerado o bom aluno; caso contrário, está-se diante de um mau aluno. O conceito de

avaliação que pode-se extrair dos PP vigentes no curso aqui pesquisado, analisados os dois princípios norteadores da avaliação da aprendizagem, assiduidade e eficiência, é do tipo classificatório e somativo.

De Sordi (2008, p. 38) defende que a avaliação contemporânea

Deve estar a serviço de uma aprendizagem que favoreça o desenvolvimento e a autonomia intelectual, processo construído na conflitualidade de ideias e argumentos que devem circular livremente entre professor-alunos/alunos-alunos, visando construir conhecimento socialmente válido, especialmente no ensino superior, cujo compromisso é de formação profissional que inclui, em nosso ponto de vista, a dimensão da formação humana. Logo, a preocupação obsessiva com a nota e com as respostas certas – obtidas mediante memorização – e a classificação em comparação aos pares parecem pouco contribuir para a aprendizagem significativa, geradoras de efeitos educativos de longo alcance.

O PP de 2011, praticamente, reproduz, ao tratar de avaliação, o mesmo texto do projeto de 2005.

Desse modo, acredita-se que os projetos pedagógicos de 2005 e 2011 ao versarem sobre avaliação da aprendizagem, apresentam-se incoerentes quando comparados com as propostas de avaliação defendidas nesse trabalho, pois destoam das teorias que sustentam a avaliação crítica, reflexiva, democrática, formativa e contínua, na linha de pensamento de autores como Luckesi (1995, 1998, 2001), Estéban (1999), Hoffmann (1991, 1999, 2001), Perrenoud (1999), Moretto (2009), De Sordi (2008) e outros. Importante defender que é preciso avançar mais no tratamento da avaliação da aprendizagem no atual PP de 2011 do curso de Direito, deve-se pensar a avaliação não como uma forma mecânica, padronizada e fechada, que serve para controlar a assiduidade e aferir notas a quem assimilou determinado conteúdo que o professor entende ser o adequado porque foi escolhido, dentre tantas outras formas possíveis de refletir sobre um fato jurídico. A avaliação da aprendizagem como um processo contínuo, democrático, formativo, crítico e reflexivo exige mais dos docentes e alunos. Manda que se respeitem os limites e particularidades de cada aluno para, assim, proporcionar a extração do que de melhor eles têm a propor e não o que o professor pensa previamente como a proposta certa.

Nesse aspecto vale a lição de Chaves (2004, p. 55), que assevera:

Sendo assim, uma concepção de avaliação que pode responder às necessidades de uma universidade que vise a construção da cidadania aliada à formação do indivíduo e à formação profissional, deve estar calcada numa visão progressista e crítica de educação. Por isso mesmo é necessário redirecionar o ato pedagógico enquanto influência mútua entre desiguais,

onde cada um tem o seu papel específico. Esta redefinição do ato pedagógico implicará na consequente redefinição da avaliação da aprendizagem.

No mesmo sentido, Perrenoud (1999, p. 33) escreve que nossas atividades avaliativas são impregnadas por duas lógicas não necessariamente excludentes: a formativa e a somativa. De Sordi (2008, p. 58), por sua vez, afirma que a avaliação somativa:

Refere-se mais ao produto demonstrado pelo aluno em situações previamente estipuladas e definidas pelo professor e se materializa em nota, objeto de desejo e de sofrimento dos alunos, de suas famílias e até dos docentes. Predomina nessa lógica o viés burocrático que empobrece a aprendizagem, estimulando ações didáticas voltadas para o controle das atividades exercidas pelo aluno, não necessariamente geradoras de conhecimento. Tais ações tranquilizam o professor porque o fazem crer que, por ter ensinado, os alunos interessados e esforçados aprenderam.

A outra lógica, denominada formativa, segundo a mesma autora,

Preocupa-se com o processo de apropriação dos saberes pelo aluno, os diferentes caminhos que percorre, mediados pela intervenção ativa do professor a fim de promover a regulação das aprendizagens, revertendo a eventual rota de fracasso e reincluindo o estudante no processo educativo (DE SORDI, 2008, p. 40).

As duas lógicas convivem, contudo, a diferença está na atitude do docente diante delas, ou seja, a coragem de assumir sua identidade e sua autonomia na definição do que tem valor em avaliação. Não é fácil criar uma nova cultura na área da avaliação da aprendizagem; não é algo que se alcança por meio de lei, pois como alerta De Sordi (2008, p. 41) “É conquista pessoal, posto que expressa a disposição individual de se manter em campo produzindo as condições objetivas e subjetivas necessárias à mudança coletiva”.

É preciso descortinar o horizonte e permitir que o olhar do aluno seja o quanto mais abrangente possível. Os problemas sociais e jurídicos não devem ser resolvidos nos detalhes e, se o curso não proporcionar, ao acadêmico, uma visão alargada das situações, formar-se-ão cidadãos inaptos à resolução dos conflitos, alunos com uma silhueta que não se coaduna com o perfil proposto nos PP e, então, caminhar-se-á na contramão da estrada pavimentada pelos próprios construtores da instituição, docentes e alunos, bem como atendendo apenas a lógica capitalista na qual o Exame da OAB ocupa lugar central na perspectiva do curso de Direito, não sendo esse o objetivo do curso.

1.5 O ensino jurídico e os eventuais reflexos deste na prática docente do professor de direito

Contextualmente, os cursos jurídicos no Brasil surgiram em 1827, ou seja, dentro de um período histórico de formação de docentes descrito por Saviani (2008) como sendo os *Ensaio intermitentes de formação de professores*, iniciando-se com disposição da Lei das Escolas de Primeiras Letras, que obrigava os docentes a se instruir no método de ensino mútuo, às próprias expensas, estendendo-se até prevalecer o modelo das escolas normais. Nesse período, conforme análise de Saviani (2008, p. 30),

O que se pressupunha era que os professores deveriam ter o domínio daqueles conteúdos que lhes caberia transmitir às crianças, desconsiderando-se o preparo didático-pedagógico.

O Brasil, nesse período, vivia a fase imperial e as transformações mais profundas ocorreram no final do Século XIX, com a abolição total da escravidão, em 1888, a Proclamação da República, em 1889, o desenvolvimento da imigração e o nascimento de novos grupos de pressão sobre o campo da exportação (Saviani, 2008).

Nesse período o racionalismo técnico positivista predominava, pois se estava diante de um complexo ordenamento jurídico não sendo, porém, muito diverso nos dias atuais, e primou-se por ressaltar mais o aspecto legalista de ensino em detrimento do ensino lógico e sistemático, com prejuízos visíveis para qualquer projeto pedagógico de curso diante da incompatibilidade e incoerência entre a teoria e a prática. Assim, a maioria dos docentes da área do direito enfrentava, com bastante naturalidade, o fato de ensinarem por meio da mera transmissão do conteúdo por eles absorvidos sem, de fato, terem uma formação adequada para ensinar.

Pode-se afirmar que a compreensão didática do ensino jurídico, ressalvadas as exceções, ainda se apegava, à mesma metodologia da época do império, ou seja, remonta ao período da criação dos cursos jurídicos no Brasil. Considerável número de docentes, em razão da formação basicamente tecnicista, quase não possui, ou não tem nenhuma preparação didático-pedagógica e se limita a expor o tópico do dia, comentando artigos dos códigos, adotando um ou mais referenciais teóricos que serviriam de apoio para a elaboração de questões de prova.

O ensino jurídico ainda diverge entre formar advogados, públicos ou particulares, promotores, juizes, e outros profissionais cujo requisito específico é a

formação em direito ou formar juristas, que pressupõe a formação científica para o desempenho da pesquisa na área do direito. As políticas públicas de formação de docentes de Direito, mormente os cursos de pós-graduação *stricto sensu* em mestrado e doutorado, são parcas, comparando-se com outras áreas do saber. Além de poucos programas, os existentes não habilitam, didaticamente, os docentes para a docência.

Pesquisas realizadas no Brasil apontam a necessidade de maior transparência na legislação sobre a compreensão de preparação, segundo Ponce e Oliveira (2011):

A formação do docente do ensino superior ainda não tem se constituído de modo enfático em uma preocupação das políticas públicas, das instituições e do próprio docente. Os professores de Direito têm sido concebidos apenas como especialistas em áreas específicas, e não também como especialistas em ensino, como deveria ser.

Analisando 62 dos 67 cursos de pós-graduação em Direito no Brasil em nível de mestrado e doutorado, Ponce e Oliveira (2011) atestam que nenhum deles apresenta linhas de pesquisa vinculadas à educação, apenas 10% apresentam projetos de pesquisa com enfoque no ensino, 24% produziram teses e dissertações sobre ensino superior, 66% declaram ter como objetivo a formação de professores e 55% ofertam disciplinas pedagógicas com cargas horárias variadas e destes, 26% reúnem Metodologia de Ensino e Metodologia da Pesquisa na mesma disciplina, reduzindo a carga horária destinada às questões de ensino.

A partir deste cenário, pode-se considerar que pouco tem se efetivado para a formação dos docentes de Direito nos programas de pós-graduação no Brasil, especialmente quando se leva em consideração que esses programas são anunciados como responsáveis por essa formação. Portanto, se 45% dos programas não disponibilizam disciplinas pedagógicas, pode-se concluir que a formação de docentes nessa área ainda não é considerada importante.

Por outro viés, parece que existe um despertar para a reflexão sobre o tema, considerando-se que 55% dos programas oferecem disciplinas vinculadas à educação, o que pode ser avaliado sob um aspecto positivo.

A esse respeito Bastos (2000, p. 50) adverte que:

Em nenhum momento de nossa história imperial se incentivou ou viabilizou qualquer política para a formação de magistério jurídico, deixando que o pessoal docente, nem sempre formado em direito, se confundisse com os advogados e militantes da advocacia e, principalmente, da política e parlamentares, o que é, aliás, uma das características dos parlamentares do

império, principalmente das províncias de São Paulo e Recife. Era frequente as escolas admitirem lentes nem sempre concursados e que as administrações estivessem sempre subservientes às pressões das autoridades administrativas.

Historicamente, no Brasil, as políticas estatais de fomento à formação docente e à pesquisa jurídica, são quase que imperceptíveis, eis que não se aponta para o fortalecimento da profissão docente na área do direito, exceto as ações focalizadas e residuais com objetivos claros de estancar situações fáticas específicas. Existem profissionais, em algumas regiões do país, como as regiões Sudeste e Sul, que se firmam em pós-graduações, mas contrariamente, em outras regiões, como no caso do Centro-Oeste, mais especificamente no Mato Grosso Sul, onde não há nenhum curso público ou privado em nível de mestrado específico na área jurídica, e quem deseja seguir os estudos e níveis de pós-graduação (mestrado ou doutorado) deve fazê-lo em outros estados ou em outras áreas do saber diante da ausência de cursos vinculados à seara jurídica.

A graduação, somente, não é capaz de formar o professor, é preciso mais, é necessária uma visão humanista do mundo, dissociada do tecnicismo positivista no qual se alicerçam os cursos de direito e, conseqüentemente, os bacharéis neles formados. Contemporaneamente, a pessoa humana deve ser visualizada como elemento indispensável na organização social e política de um país, tendo como fundamento, para a consecução de tal desiderato, os direitos humanos, a educação reconhecida como um direito subjetivo inalienável e irrenunciável, capaz de estruturar uma nação e torná-la forte, autônoma e independente. Nada é mais legítimo do que o reconhecimento social e a aceitação das diferenças entre as pessoas para efetivar esses direitos e o professor, seja em que área desempenhar suas funções, é figura essencial nesse percurso. Nesse cenário, as constantes e reiteradas petições acerca da efetivação dos direitos humanos universais, devem consagrar políticas públicas – e não apenas governamentais - voltadas para tais concretizações.

Nesse sentido, a formação de docentes hoje deve estar centrada, também, nestas novas perspectivas, ou seja, abordando no currículo as questões referentes aos direitos de todos, sem distinções e não apenas compondo diretrizes, mas, acima de tudo, concretizando o acesso e a permanência daquelas pessoas que outrora, por uma condição ou característica, tiveram sua inclusão à educação negada pelo Estado.

Na atualidade, a exemplo das pessoas com algum tipo de deficiência permanente ou não, que lhe dificulte o aprendizado durante a formação acadêmica, deve-se atentar

para a inclusão de quem, por algum motivo, tenha o direito mitigado por uma omissão, ainda que parcial, do Estado. É essencial o papel da educação na efetivação de políticas públicas que, indubitavelmente, devem permear o ambiente escolar seja qual for o nível de ensino analisado. Questão não menos relevante na formação docente nos momentos atuais é aprender, para gerar

Uma prática que depende não apenas de conhecimentos e de competências cognitivas no ato de ensinar, mas também de valores e atitudes favoráveis a uma postura profissional aberta, capaz de criar e ensaiar alternativas para os desafios que se apresentam. (TEDESCO *apud* GATTI, 2011, p. 14)

Acredita-se que o docente de direito, hoje, deve ter na sua formação fundamentos pedagógicos que lhe permitam desamarrar-se de ultrapassadas práticas de avaliação, ou seja, modificar as relações entre docentes e discentes dos cursos de direito, especialmente a verificação da aprendizagem, que ainda se constitui um objeto de afirmação entre a classificação de fortes ou fracos, com instrumentos avaliativos fortemente centrados nos modelos clássicos de provas, somado a ideia da prática avaliativa voltada a preparar o aluno conforme as tendências mercantilistas dos concursos públicos e do próprio exame da OAB. Dessa forma, em se falando de avaliação, quase não há distinção entre a formação do bacharel em direito da época do império e a formação atual.

Conclui-se que o processo histórico da formação de docentes no Brasil é muito heterogêneo, não sendo diverso o processo da formação do docente de ciências jurídicas, assim como é o nosso próprio desenvolvimento cultural, social e político, daí o longo caminho percorrido, da colônia à democracia, e a constatação de que os problemas, embora com algumas particularidades, ainda persistem.

Dessa forma, é possível verificar que a avaliação da aprendizagem, conduzida sob um modelo que não mais se coaduna com as perspectivas pedagógicas atuais, ocorre porque o professor de ensino superior, no curso de direito, tem uma formação eminentemente técnico-positivista, centrada nos modelos de provas tradicionalmente impostos. Testes de plataforma conservadora que não permitem a reflexão crítica, muito embora tais conceitos sejam encontrados nas propostas pedagógicas dos cursos e nas Diretrizes Curriculares Nacionais relacionadas com a área do direito.

Nota-se, conseqüentemente, a impossibilidade de formar cidadãos críticos e reflexivos com a reprodução sistemática de uma avaliação padronizada voltada para o

sucesso no mercado do concurso público ou do acesso à habilitação de advogado, mediante o discutido exame da OAB que também precisa ser repensado.

3 O QUE SE TEM E O QUE SE ESPERA DA AVALIAÇÃO NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM NA PERCEPÇÃO DOS DOCENTES E DISCENTES DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM DIREITO

3.1 Método dialético e abordagem quanti-qualitativa

Nesta pesquisa, buscou-se investigar a avaliação da aprendizagem no Curso de Direito da UU de Dourados/UEMS, na visão dos docentes e discentes, do primeiro ao quinto ano do curso, no ano letivo de 2013, tendo como cenário os PP do curso, assim como a análise das bibliografias a respeito do assunto. Os depoimentos foram colhidos por meio de questionários, encaminhados por meio de correspondência eletrônica, acompanhados de um Termo de Esclarecimento e Livre Consentimento, para 23 docentes (21 efetivos e 02 convocados) e para todos os discentes do curso, que constituem o público-alvo da pesquisa, destinados por endereço eletrônico e as respostas recebidas da mesma forma.

As indagações propulsoras do trabalho apresentam-se com as inquietações, as práticas e as crenças no que se refere à avaliação da aprendizagem no curso de direito, local de exercício profissional do pesquisador. Analisar as concepções de avaliação e investigar se existe coerência entre a avaliação da aprendizagem defendida pelos teóricos e as propostas contidas nos PP do curso, os pensamentos pedagógicos contemporâneos acerca do tema, as práticas avaliativas dos docentes e a visão dos discentes a respeito, tornou-se um problema de pesquisa que aguçou o desejo de “avaliar” o modo como se avalia no Curso de Direito da UEMS.

Em sentido amplo, segundo Chizzotti (2005, p.11),

A pesquisa investiga o mundo em que o homem vive e o próprio homem. Para esta atividade, o investigador recorre à observação e à reflexão que faz sobre os problemas que enfrenta, e à experiência passada e atual dos homens na solução destes problemas, a fim de munir-se dos instrumentos mais adequados à sua ação e intervir no seu mundo para construí-lo adequado à sua vida.

Trata-se do método dialético por que, conforme Silva e Menezes (2005, p. 27), esse método:

Fundamenta-se na dialética proposta por Hegel, na qual as contradições se transcendem dando origem a novas contradições que passam a requerer solução. É um método de interpretação dinâmica e totalizante da realidade. Considera que os fatos não podem ser considerados fora de um contexto social, político, econômico etc.

Ao analisarmos a avaliação da aprendizagem praticada no curso pesquisado, juntamente com as consequências advindas da formação do bacharel em direito, as suas características no processo ensino-aprendizagem e, mais especialmente, na avaliação, encontramos contradições ideológicas e filosóficas entre a prática docente no curso analisado e as proposições das DCN e dos PP do curso. Além disso, pode-se afirmar que as práticas são contraditórias com as teorias pedagógicas defendidas no trabalho, especialmente a teoria da avaliação formativa.

Delimitamos o objeto da pesquisa com o intuito de compreender a concepção de avaliação da aprendizagem que consta no PP do Curso pesquisado e, a partir deste, analisar a prática avaliativa que se imprime aos discentes do Curso, na tentativa de compreender em que medida essa prática contribui na formação do bacharel em Direito como profissional e, sobretudo, como ser humano.

Para tanto, procuramos conhecer os conceitos, as metodologias e os instrumentos avaliativos utilizados pelos docentes do curso no processo ensino-aprendizagem, bem como, como e o que pensam os discentes sobre as práticas avaliativas das quais são sujeitos. Pretendemos desse modo, identificar os conceitos, as metodologias e os instrumentos utilizados no processo de avaliação da aprendizagem, na busca de relacionar ou não o curso com os PP em execução, não desvinculados das DCN.

Com relação à forma de abordagem, para Silva e Menezes (2005, p. 20), a pesquisa qualitativa:

Considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicos no processo de pesquisa qualitativa. Não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas. O ambiente natural é a fonte direta da coleta de dados e o pesquisador é o instrumento chave. É descritiva. Os pesquisadores tendem a analisar seus dados indutivamente. O processo e seu significado são os focos principais de abordagem.

A pesquisa qualitativa adotada busca compreender e interpretar fatos e ações a partir das crenças dos agentes pesquisados, no caso os alunos e docentes do curso. Nesse sentido, Alves-Mazzotti (*apud* ARAÚJO, 2006, p. 134) afirma que

As pesquisas qualitativas partem do pressuposto de que as pessoas agem em função de suas crenças, percepções, sentimentos e valores e que seu comportamento tem sempre um sentido, um significado que não se dá a conhecer de modo imediato, precisando ser desvelado.

Nesse aspecto, existe uma relação dinâmica entre o mundo real e os sujeitos. No processo de ensino-aprendizagem, há uma ligação inseparável entre a objetividade do mundo e o pensamento do sujeito, restando ao pesquisador buscar a interpretação dos acontecimentos e imputar-lhes os respectivos significados.

Assim, segundo Chizzotti (2005, p. 79):

O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações.

Além de ser qualitativa quanto à forma de abordagem, trata-se de estudo de caso, pois, de acordo com Chizzotti (2005, p. 102):

O estudo de caso é uma caracterização abrangente para designar uma diversidade de pesquisas que coletam e registram dados de um caso particular ou de vários casos a fim de organizar um relatório ordenado e crítico de uma experiência, ou avaliá-la analiticamente, objetivando tomar decisões a seu respeito ou propor uma ação transformadora. O caso é tomado como unidade significativa do todo e, por isso, suficiente tanto para fundamentar um julgamento fidedigno quanto propor uma intervenção.

O estudo de caso é útil na compreensão de um fenômeno complexo, como é o caso da análise da avaliação da aprendizagem no curso estudado. O pesquisador faz a opção por uma determinada parte para alcançar uma visão mais aprofundada e que possa ter um valor para o todo, de forma que estudar um caso não significa estar limitado ao evento em si, mas, sobretudo compreender o fenômeno e imaginar proposições para o conjunto. Como bem afirmam Laville e Dionne (1999, p. 156):

[...] pode-se crer que, se um pesquisador se dedica a um dado caso, é muitas vezes porque ele tem razões para considerá-lo como típico de um conjunto mais amplo do qual se torna o representante, que ele pensa que esse caso pode, por exemplo, ajudar a melhor compreender uma situação ou fenômeno complexo, até mesmo um meio, uma época.

A partir das referências bibliográficas utilizadas, associadas ao comportamento dos docentes, dos alunos e das suas ações, a pesquisa aponta problemas e contradições e sugere mudanças que servirão de base para novas ações. Por isso, a pesquisa é, também, revisão bibliográfica porque a produção do saber parte de obras já publicadas, de teorias conhecidas, como demonstradas nos referenciais teóricos expostos no trabalho.

Do mesmo modo, o trabalho utiliza-se da coleta de dados com questionários individuais para docentes e discentes, questionando-os, diretamente, por meio de perguntas objetivas e abertas e cujo comportamento – práxis na avaliação da aprendizagem - se quer conhecer. O questionário é a forma utilizada para coletar os dados. Para Chizzotti (2005, p. 55) esse instrumento:

Consiste em um conjunto de questões pré-elaboradas, sistemática e sequencialmente dispostas em itens que constituem o tema da pesquisa, com o objetivo de suscitar dos informantes respostas por escrito ou verbalmente sobre o assunto que os informantes saibam opinar ou informar.

Para executar essa ação é preciso que o pesquisador saiba quais informações procura, a finalidade da pesquisa e de cada uma das perguntas, o que e como pretende mensurar suas hipóteses (CHIZZOTTI, 2005, p. 55).

Além disso, houve a necessidade de analisar e compreender conteúdos documentais, como a LDB, as DCN, os PP vigentes no curso pesquisado, especificamente no que dispõem sobre as concepções didáticas e pedagógicas da avaliação da aprendizagem. Nesse aspecto, a documentação é parte importante do trabalho porque permite a obtenção de informações cruciais para o andamento da pesquisa, como exemplo, a concepção de avaliação da aprendizagem descrita nos PP do curso, ponto de partida da pesquisa.

A análise de documentos permite perceber distorções metodológicas existentes entre a realidade vivida no processo de avaliação da aprendizagem e os documentos que norteiam o curso. A avaliação da aprendizagem é tratada e entendida, basicamente, como instrumento e não como um processo, deixando somente aos docentes o encargo de reproduzir, com parâmetros previamente estabelecidos, os instrumentos avaliativos para o necessário movimento de verificação da aprendizagem escolar, nem sempre possibilitando, a partir dessa percepção, reflexões bilaterais para procurar novos mecanismos que permitam a prática efetiva da avaliação formativa.

A prática pedagógica no curso de direito, referente à avaliação da aprendizagem, tida como responsabilidade única do professor e da forma como é realizada, encaminha os discentes para o continuísmo das reproduções científicas, das cópias e do comodismo de obter ideias prontas e pré-concebidas, quando o ideal seria apontar para a independência intelectual, abrindo as portas da ciência para consolidar, a cada passo, a sua permanente e incessante busca do conhecimento pleno.

A racionalidade mecanicista, que permeou a formação de docentes, fundamentada numa metodologia técnica e normativa, construída sob a égide do positivismo, na qual o professor era conhecido como um mero técnico cumpridor das tarefas habituais, transmissor do conhecimento e arquiteto das condutas dos seus discípulos, acarretou práticas pedagógicas nocivas à formação científica. Para Demo (1997-b, *apud* ARAÚJO, 2006, p. 147), “nada é mais degradante na academia do que a cunhagem do discípulo, domesticado para ouvir, fazer provas e, sobretudo, ‘colar’. Marca o discípulo a atitude de objeto, incapaz de ter ideias próprias”.

As mudanças não acontecem da noite para o dia, mas, parafraseando Clarice Lispector, algumas mudanças são realizadas devagar, pois, mais importa a direção do que a velocidade. Se os resultados apontarem para uma direção, não importará a rapidez com que as mudanças acontecerão desde que o caminho trilhado seja na direção apontada.

3.2 A coleta dos dados

Para desenvolver a pesquisa, os dados foram coletados com a produção de questionários enviados e respondidos, eletronicamente, pelos docentes e pelos alunos, com questionamentos para o tema pesquisado.

Importante esclarecer que os levantamentos foram realizados no período de férias dos alunos, portanto, sem eventuais interferências que o período letivo pudesse comprometer, como em épocas de provas

Relativamente aos discentes, apresentou-se um questionário com algumas perguntas diretrizes acerca dos conceitos, da importância, da possibilidade de avaliar e ser avaliado, a clareza que os docentes possuem sobre avaliação, quais os instrumentos de avaliação utilizados, se é possível notar preferência dos docentes aos discentes que tiram boas notas, se acreditam que as notas e conceitos interferem nas relações familiares, se existe coerência entre os discursos dos docentes e as suas práticas avaliativas, a importância do projeto pedagógico para o curso e se o processo de avaliação praticado no curso contribui na formação do profissional e ética capaz de transformar a realidade em que vivem.

Concernente aos docentes, algumas questões foram levantadas: qual o conhecimento que têm de autores que discutem o tema avaliação da aprendizagem; o conceito de avaliação da aprendizagem que possuem; quais instrumentos e critérios de

avaliação da aprendizagem mais utilizados para constituir a nota ou conceito; quantas avaliações aplicam no decorrer do semestre/ano letivo; se conhecem o regimento da UEMS; se existe preferência pelos discentes que tiram boas notas; se acreditam que as notas e os conceitos obtidos pelos discentes podem interferir nas relações pessoais dos mesmos com os familiares, colegas e docentes; se podem afirmar que há coerência entre os discursos e as práticas avaliativas que realizam; se conhecem o PP do curso; se participou da elaboração do PP e comenta com os discentes algum aspecto do PP, principalmente sobre avaliação, e por último se acreditam que o exame da OAB é uma forma importante, coerente e justa de avaliação para os alunos egressos.

Laville e Dionne (1999, p. 11), acerca do trabalho do pesquisador, afirmam que:

De fato, o pesquisador é alguém que, percebendo um problema em seu meio, pensa que a situação poderia ser melhor compreendida ou resolvida, caso fossem encontradas explicações ou soluções para a mesma. Pensando dessa forma, já dispõe, em geral, de uma pequena ideia a respeito das explicações ou soluções plausíveis: algumas hipóteses. Mas resta confirmar se essas hipóteses são válidas, verificá-las na realidade, tirar as conclusões apropriadas de suas observações. A grosso modo, a pesquisa nas ciências humanas, como aliás, a pesquisa em geral, é isto: perceber um problema teórico ou prático a ser resolvido, formular uma hipótese, testá-la e tirar conclusões.

O propósito deste capítulo é analisar e interpretar com base no aporte teórico escolhido, os dados dos questionários respondidos pelos docentes e discentes sendo fidedigno com as informações neles prestadas. Nesse momento, apresentamos a reflexão crítica sobre o tema abordado, e comparamos a ideia contida nos referenciais teóricos que embasam a pesquisa com a prática anunciada nas respostas recebidas. Nesse sentido, Teixeira, Nitschke e Paiva (2008, p. 136) defendem que:

A análise dos dados representa a fase de reflexão crítica do trabalho investigativo, constituindo-se num caminho árduo e de grande responsabilidade, pois é por meio dela que vamos transformar tudo aquilo que nos foi confiado, através dos dados empíricos, em interpretações que se sustentam teoricamente. Com isso, não se pode perder a perspectiva de que a confiança e respeito às (aos) entrevistadas (os) são condições indispensáveis para a compreensão dos discursos.

Considerar os discursos transformando-os em textos escritos é algo que se deve fazer reconhecendo que esse processo é constituído de um caminho atravessado por um reviver de sentimentos, por uma revisão de valores e de convenções, inundado

por um processo de construção-desconstrução que o torna uma experiência preocupante, mas, principalmente, especial (TEIXEIRA et al, 2008, p. 136).

A proposta de qualquer pesquisa é, antes de tudo, construir conhecimentos sobre um determinado assunto, bem como estratificar experiências da maneira como este saber foi construído e revelado. A análise dos dados é o instante em que esta situação aparece de forma mais evidente, não significando dizer que, nesse momento, não haja incertezas, pois há. Há incerteza sobre o que fazer com os dados coletados, se os grupos extraídos para análise abarcam o referencial teórico escolhido, se englobam os discursos apreendidos e se, com eles, é possível produzir um novo conhecimento. O trabalho apenas se aproxima da certeza quando submetido à crítica, seja da banca examinadora, dos pares, dos leitores, das platéias etc.

O objetivo da análise de dados é, essencialmente, organizar, fornecer estruturas e retirar significados dos dados pesquisados, sendo uma tarefa desafiadora para o pesquisador, pois segundo (TEIXEIRA et al, 2008, p. 137),

Se desenvolve em três perspectivas, a primeira relativa ao fato de que não existem regras sistemáticas para análise e apresentação dos dados qualitativos. A segunda diz respeito à enorme quantidade de trabalho requerido para organizar e dar sentido ao material narrativo e a última, ou desafio final, de reduzir as informações para fins do relato, sem perder a essência e a riqueza dos originais.

O pesquisador deve ter o máximo de cuidado ao narrar os dados para não se deixar levar pela compreensão espontânea, como se a verdade transparecesse ao observador, ainda mais quando se trata de objeto que lhe é familiar, como no caso em análise. Para não perder a essência e a riqueza das narrativas, o pesquisador deve estar atento às hipóteses levantadas na pesquisa, pois a conformação ou a contestação delas deve fluir, naturalmente, na análise dos dados.

Assim, analisaram-se os dados de acordo com a lógica dos questionários. Primeiro as respostas discentes e, num segundo momento, as respostas docentes e, por último, uma comparação entre os dois discursos, a partir de algumas categorias. Registra-se aqui um fato preocupante, a ausência de respostas tanto de docentes quando de discentes. Dos vinte e três docentes questionados, apenas oito enviaram respostas e, de um total de duzentos e cinquenta alunos matriculados no curso pesquisado⁸, em 2013, trinta e dois responderam. Sobre esse aspecto, Chizzotti (2005, p. 84) conforta os

⁸ Fonte: Diretoria de Registro Acadêmico/UEMS.

pesquisadores ao afirmar que “na pesquisa qualitativa todos os fenômenos são igualmente importantes e preciosos: a constância das manifestações e sua ocasionalidade, a frequência e a interrupção, a fala e o silêncio”.

O baixo número de docentes e discentes que encaminharam os questionários respondidos pode ter como motivação várias razões, sejam nascidas dos próprios pesquisados como também, do pesquisador, por falha na estratégia. Nesse ponto, Laville e Dione (2005, p. 186) afirmam que:

Um problema importante no recurso aos questionários emerge da taxa amiúde muito baixa de retorno desses questionários, não se dando as pessoas o trabalho de respondê-los. Pode-se, todavia, estimular seu interesse por meio de uma carta de apresentação personalizada que, sem deixar sobre o anonimato do interrogado, explique-lhe as vantagens esperadas das consequências da pesquisa.

Percebe-se que o baixo número de respostas aos questionários não é fato exclusivo desta pesquisa. Anota-se que o número das amostras com relação às populações consultadas, não desqualifica a pesquisa. Como se trata de amostras probabilistas, às quais, segundo Laville e Dionne (2005, p. 168) “todos os elementos de uma população têm oportunidade conhecida e não-nula de fazer parte”, o limite de confiabilidade é a mesma se todos tivessem retornado às perguntas. Senão, vejamos o que ensinam a respeito Laville e Dionne (2005, p. 212):

A presença do limite de confiabilidade deveria provocar uma certa desconfiança crítica face ao que muitíssimas pessoas consideram como provas ‘estatísticas’ e que não são, na realidade, senão indicações numéricas do caráter razoável de certas conclusões. É preciso precaver-se de tomar muito rápido o exato por verdadeiro, pois, por mais aceitáveis que pareçam as relações medidas, nada afirma não terem sido esquecidos outros fatores que estariam mais ligados àqueles mantidos e essenciais a uma compreensão profunda dos fenômenos.

3.3 Olhares discentes sobre avaliação da aprendizagem a que são submetidos

3.3.1 Dos dados pessoais

Os questionários foram enviados para endereços eletrônicos de todas as turmas, do primeiro ao quinto ano, num total de 250 discentes, sendo que 32 (trinta e dois) discentes responderam os questionários aplicados. Desse número, 22 (vinte e dois)

são do sexo feminino e 10 (dez) do sexo masculino, correspondente a 75% e 25%, dos respondentes.

A faixa etária, para facilitar a compreensão dos dados, foi dividida em cinco grupos distintos: 16 a 20 anos; 21 a 25 anos; 26 a 30 anos; 31 a 35 anos e mais de 35 anos. Dos discentes que responderam, 86% estão na faixa etária correspondente ao segundo grupo, e 14% está no terceiro grupo. Portanto, trata-se de discentes jovens.

Com relação ao estado civil, 86% são solteiros e 14%, são casados ou convivem com outra pessoa.

3.3.2 Dados familiares

Quanto aos dados familiares, constatou-se que 37,5% reside com o pai e a mãe, 25% mora com outros, 25% mora sozinho e 12,5% reside com os avós.

Com relação à escolaridade dos pais, 86% dos discentes responderam que o pai tem ensino superior completo e, apenas, 14% respondeu que o pai tem ensino fundamental completo. Setenta por cento (70%) das mães dos discentes possui ensino superior completo e 30% possui ensino médio completo.

3.3.3 Dados profissionais

Dos discentes pesquisados, 58% afirma que trabalha, sendo que a maioria deles atua como estagiários e o restante, 42%, não trabalha e são mantidos na universidade com incentivo e auxílio financeiro dos pais e estágio remunerado. Vinte e oito por cento (28%) assegura que possuem renda familiar entre 10 e 20 salários mínimos, quarenta e quatro por cento (44%) com renda familiar entre 4 e 10 salários mínimos e vinte e oito por cento (28%) vivem com renda familiar acima de 20 salários mínimos.

3.3.4 Dados educacionais

Com relação à forma de ingresso na UEMS, 72% dos discentes responderam que ingressaram na universidade por meio da oferta das vagas gerais e 28% por meio das cotas para negros. Destes, 58% cursou o Ensino Fundamental em escolas públicas e 42% estudou em instituições privadas. Apenas 14% cursou o Ensino Médio em escola

pública e 86% cursou em escola privada. Todos os discentes (100%) responderam que não participam de projeto ou programa na UEMS, bem como não recebem nenhum tipo de bolsa da instituição.

Dos discentes, 28% asseguraram já terem reprovado em alguma disciplina no decorrer do curso e o restante deles, 72% afirmou nunca ter reprovado. Os motivos das reprovações, segundo os discentes, são: falta de dedicação, nível de dificuldade na matéria, a falta de tempo para estudar e a ausência nas aulas. Esses dados reforçam a ideia de que as práticas avaliativas devem ser repensadas, com novas metodologias e instrumentos que possibilitem mais interesse discente e uma maior interação entre os atores processo.

3.3.5 Do tema da pesquisa: a avaliação da aprendizagem

Neste item, elaborou-se dez questões, abertas e fechadas. As respostas foram as mais variadas possíveis.

Relacionado à pergunta n. 5.1, que indaga sobre qual é a primeira ideia que vem na sua cabeça quando ouve a palavra avaliação, as respostas foram: *“Forma utilizada para verificar o nível de aprendizagem de determinada pessoa em um determinado assunto”*; *“Uma ideia de ser testado”*; *“prova para poder saber algo”*; *“Prova, demonstração de conhecimento, notas”*; *“Preocupação com a nota da avaliação”*; *“Forma de medição da aprendizagem”*; *“Motivo de redobrar o estudo”*.

Notamos, a partir do entendimento dos discentes, que a palavra avaliação está relacionada à verificação da aprendizagem, em ser testado, ser provado, demonstrar conhecimento, sofrer pressão psicológica, tirar notas, além de ser um motivo para estudar. O pensamento dos discentes indica uma prática avaliativa de quantificação e classificação no curso pesquisado, voltada para a emissão de conceitos e/ou notas, característica responsável por uma imagem do curso na instituição de ensino como um lugar próprio de “prova” que aprova ou “reprova”, que hierarquiza e seleciona os discentes, taxando-os em fortes e fracos.

A avaliação classificatória, segundo Estéban (2012, p. 87):

Não é somente um elemento justificador da inclusão/exclusão, ela está constituída pela lógica excludente dominante em nossa sociedade. Lógica que define apenas alguns saberes e percursos como válidos, determinando, por conseguinte, quais sujeitos serão, pela escola, validados.

É possível, contudo, diante da autonomia que possui a instituição de ensino, ações emancipatórias de avaliação. Segundo Estéban (2012, p. 87) “é preciso dar visibilidade aos nós que atam as práticas escolares aos processos de inclusão/exclusão e aos fios que tecem as possibilidades emancipatórias no cotidiano escolar”. Assim, o professor pode, a partir do conhecimento que possui ou venha a possuir sobre avaliação da aprendizagem e da sua autonomia docente, usar instrumentos avaliativos que provoquem sentimentos que libertem o pensamento que, no nosso entendimento, é encarcerado pelas práticas avaliativas classificatórias.

Ao analisarmos as questões n. 5.2, que solicita qual é o conceito que os discentes têm de avaliação, obtivemos as seguintes respostas: “*Maneira de verificar a capacidade de aprendizagem dos alunos e constatar a efetividade do método de ensino aplicado em sala de aula*”; “*é uma forma de avaliar os conhecimentos mínimos adquiridos ao longo da ministração da disciplina dentro da capacidade de cada aluno*”; “*prova para saber o nível de aprendizagem que o aluno tem sobre o tema*”; “*no âmbito da educação, vejo a avaliação da aprendizagem como uma maneira, usualmente, utilizada para avaliar se o aluno possui conhecimento suficiente em determinada matéria, ou se será necessário a este aluno estudar tal matéria novamente*”; “*Avaliação de aprendizagem é o procedimento pelo qual se examina a quantidade e qualidade de conhecimento adquirida pelo aluno em um determinado período de tempo*”; “*serve como parâmetro para que o professor verifique um mínimo de aprendizagem esperado entre seus alunos, e como base para futuras mudanças no modo de avaliação ou mesmo no plano de ensino, caso haja necessidade*”; “*Avaliação é uma forma que você é obrigado a fazer, depois que ficou meses estudando e lembrar tudo em um único dia*”.

Dentre as respostas, percebem-se conceitos-chave utilizados pelos discentes como, por exemplo, “*verificar a capacidade de aprendizagem do aluno*”, cuja conotação guarda vínculo com o mérito. Observou-se, também, a ideia de “*constatar a efetividade do método de ensino*”, relacionado à metodologia/didática do docente; pode-se visualizar, ainda, a vinculação de avaliação com a ideia de reprovação, quando se afirma que, dependendo do resultado, o discente poderá estudar novamente. Encontrou-se, também, a ideia de avaliação diagnóstica que serve de base para “*futuras mudanças no modo de avaliação*”. Ainda pode-se anotar a ideia de obrigação, ou obrigatoriedade vinculados à questão da “*decoreba*” onde consta: “*lembrar tudo em um único dia*”.

Questionados se estão aptos a avaliar o trabalho dos docentes, os discentes foram unânimes em responder que sim. As justificativas são as mais diversas, por exemplo: *“muitas vezes os professores não possuem firmeza ou didática na ministração do conteúdo”*; outro afirmou que *“tem interesse em seguir na docência e, por isso, presta atenção nas questões que dizem respeito ao ensino no meu curso”*; *“pelo resultado das minhas notas também atribuo a minha falta de conhecimento ao professor, pois vejo (em alguns) total falta de didática, é nítido que, apenas, são bons advogados, porém, sem sabedoria para lecionar”*; *“seria hipócrita afirmar que alunos não avaliam professores durante todo o curso. Tanto em relação às atitudes, atrasos, falta de comprometimento com a turma e a matéria e, principalmente, em relação à segurança passada durante as aulas”*; *“tendo convivido e estudado com a maioria dos professores do curso, por já estar no último ano, pude verificar certas qualidades importantes no corpo docente, bem como alguns defeitos recorrentes”*; *“avaliar é um ato que deve ser feito com responsabilidade, ética e moral. Creio eu que sou capaz pelos critérios”*; *“A partir do momento em que convivemos com os professores e os conhecemos, podemos emitir um parecer, ao menos superficial, sobre o exercício de suas atividades em sala de aula”*.

Assim como são avaliados, os discentes acreditam que estão habilitados para avaliar seus docentes sob as mais inconsistentes justificativas. Surgem preocupações com a metodologia de ensino dos docentes, eclodem interesses profissionais, com a qualidade do ensino refletida no conhecimento do discente, a ausência de formação docente e, também, questões que envolvem responsabilidade, ética e moral.

Quando questionados se os docentes têm clareza do conceito e significado de avaliação da aprendizagem, as respostas foram: *“sim, todos aplicam e submetem seus alunos a algum meio de avaliação, para assim, poder embasar suas futuras aulas”*; *“nem todos, pois tem professores que enrolam durante todas as aulas, e ensinam bem substancialmente e depois vem com prova de questões da OAB para responder”*; *“sim, no geral os professores do curso têm um bom conceito de avaliação, tendo em vista que, quando ocorreu de a maioria dos alunos não ter um bom desempenho em algum tipo de prova, os professores buscaram outras formas de ministrar o conteúdo e de avaliar os alunos”*; *“Não em sua totalidade, infelizmente alguns professores se utilizam das avaliações de aprendizagem como uma forma de punição, exigindo conteúdos não vistos em aula, ou exigindo respostas seguindo teorias próprias”* (grifou-se).

Detectou-se que alguns discentes informaram que os docentes aplicam instrumentos de avaliação incoerentes com a prática do ensino. Destaca-se, ainda, a avaliação entendida como “*forma de punição*”, pois alguns docentes exigem nas avaliações conteúdos não estudados em sala de aula, ou “*exigindo respostas seguindo teorias próprias*”, o que não deixa de ser preocupante porque os discentes estão enxergando conceitos avaliativos que não se coadunam com as concepções de avaliação da aprendizagem defendidas na pesquisa e as expressas no PP.

A esse respeito, a avaliação da aprendizagem praticada como forma de punição demonstra o uso do poder, da violência psicológica como mecanismos de avaliação. Providenciais são os ensinamentos de Luckesi (1998, p. 24) sobre a pedagogia do medo, para ele:

O castigo é o instrumento gerador do medo, seja ele explícito ou velado. Hoje não estamos mais usando o castigo físico explícito, porém, estamos utilizando um castigo muito mais sutil – o psicológico. A ameaça é um castigo emancipado, provavelmente mais pesado e significativo do que o castigo físico, do ponto de vista do controle.

Acerca dos instrumentos ou formas de avaliação, todos os alunos assinalaram a alternativa que continha as provas escritas como os instrumentos mais utilizados de avaliação da aprendizagem. Alguns alunos ainda anotaram seminários e trabalhos, debates e júris simulados. Observou-se que as provas escritas são as formas de avaliação mais utilizadas pelos docentes e isso demonstra que a avaliação da aprendizagem é estanque, não contínua, não sendo trabalhada como um processo, mas como algo pontual. Uma ausência de conhecimento pedagógico.

A avaliação não deve ser visualizada pelos docentes do curso pesquisado da forma simplista como vem sendo, pelo contrário, Fernandes (2010, p. 15) entende que:

A avaliação da aprendizagem é uma prática social que pode contribuir para caracterizar, compreender, divulgar e ajudar a resolver uma grande variedade de problemas que afetam as sociedades contemporâneas tais como o acesso à educação, à prestação de serviços à saúde, a distribuição de recursos e a pobreza. Trata-se de um domínio científico que tem vindo a consolidar-se e a afirmar-se de forma inquestionável e que interessa aos mais variados setores da sociedade (e.g., acadêmicos, políticos, decisores e utilizadores dos serviços públicos).

Relativamente à pergunta que indagou os discentes se os docentes têm alguma preferência por discentes que tiram boas notas, as respostas foram quase que uníssonas: 86% dos discentes afirmaram que os docentes não possuem preferência pelos discentes que atingem notas boas nas avaliações e 14% afirmou que sim, embora, nessa

afirmativa, o discente alertou: “*sem dúvida nenhuma, muitos ainda citam na hora da entrega da prova quem foram os melhores alunos*”. Inclusive, 100% dos discentes questionados responderam que o resultado das avaliações pode influenciar na autoestima do estudante.

Quando questionados se as notas ou conceitos obtidos no curso interferem nas relações familiares, no estabelecimento de amizades e nas expectativas de sucesso pessoal ou profissional, 71% dos discentes responderam que sim e 29% acreditam que as notas ou conceitos obtidos não interferem nessas relações. Alguns discentes entendem que o baixo desempenho escolar pode ser atribuído à falta de esforço pessoal (71%), ao mesmo tempo anotam que o fato ocorre por falta de interesse pela disciplina ou pelo curso (57%), outros asseguram que o baixo desempenho acontece em razão da forma com que os docentes ensinam os conteúdos (43%), 28% atribuem à baixa performance, aos instrumentos de avaliação utilizados pelos docentes do curso, 28% asseguram que o desinteresse de muitos docentes pelos discentes, sua história de vida e suas dificuldades é a causa o baixo rendimento e 28% alegaram o desconhecimento, por parte da maioria dos docentes do curso, das diferentes metodologias de ensino e avaliação da aprendizagem como o motivo das notas baixas nas avaliações.

Perguntados se há coerência entre os discursos e as práticas avaliativas dos docentes, observou-se, nas respostas, certa coerência, como regra, havendo exceções. Uma das respostas chegou a afirmar que “*muitos professores dão uma aula que apresenta um conteúdo fácil, porém na avaliação aparece com questões difíceis retiradas de outros concurso o que, às vezes, não está no nível das aulas do professor*”. Percebemos que alguns docentes ainda se utilizam da avaliação da aprendizagem como instrumentos de poder, surpreendendo pelo medo e pelo terror psicológico que a metodologia Comeniana acarreta aos discentes.

Finalmente, questionados a respeito do PP do curso pesquisado, 71% dos discentes alegaram desconhecimento e, apenas, 29% afirmaram conhecer o PP. Esse dado é preocupante porque, como demonstrado, a maioria dos discentes passa pelo curso sem conhecê-lo essencialmente, sem saber o perfil do profissional, os objetivos, a vocação, as competências e as habilidades do curso, as concepções de avaliação da aprendizagem, enfim os caracteres especialíssimos do curso que o PP identifica. Embora este esteja disponível na página do curso, no site da UEMS, grande parte dos discentes não conhece e, portanto, é incapaz de reconhecer a presente identidade discente e a futura identidade profissional.

Perguntados se algum docente já comentou algum aspecto do PP, especialmente sobre avaliação da aprendizagem e, 57% dos discentes afirmaram que sim e 43% deles atestaram que não, demonstrando que grande parte dos docentes não comenta sobre o PP do curso, mais especialmente, quando se trata de avaliação da aprendizagem. Acerca do grau de importância do PP do curso, 72% dos alunos pesquisados acreditam que é muito importante e 28% consideram que o PP é pouco importante.

Finalmente, os discentes foram questionados se o processo de avaliação praticado no curso contribui na formação de um profissional ético e capacitado ao exercício das realidades sociais, bem como na formação do cidadão na sua plenitude. Responderam afirmativamente 57% dos discentes, negando a contribuição do processo de avaliação, 28% dos discentes, e afirmando não saber responder apenas 15%. Nesse sentido, a maioria dos discentes pesquisados acredita que o processo de avaliação contribui na formação do profissional ético e apto ao exercício das realidades sociais e na formação plena do cidadão.

Acreditamos que o processo de avaliação contribui, decisivamente, na formação do profissional ético, os resultados dependem da forma como a avaliação é praticada. A avaliação da aprendizagem voltada para a reprodução, a cópia, a cola, sem instigar o discente ao raciocínio reflexivo, colabora, negativamente, na formação do profissional ético, que reproduzirá textos de outros autores sem a devida citação e sem refletir para produzir o seu próprio texto. Esse não é o perfil da formação profissional descrita no PP do curso. Ao passo que se a avaliação for trabalhada por um viés reflexivo, crítico, aberto, contínuo e democrático, a probabilidade de se efetivar os PP do curso, conforme o perfil do profissional lá descrito é muito maior.

3.4 Olhares docentes sobre a prática da avaliação da aprendizagem exercida

3.4.1 Dos dados pessoais

Dos questionários remetidos eletronicamente para um total de vinte e três docentes do curso pesquisado, dos quais vinte e um efetivos e dois não efetivos, apenas oito deles responderam.

3.4.2 Quanto à formação acadêmica

Todos os docentes que se prontificaram a responder os questionários atestaram possuir graduação em direito, o nível de especialização completa, um deles alegou ter o curso de mestrado incompleto e dois disseram ter mestrado completo.

3.4.3 Dados profissionais

Questionados se trabalham em outra instituição ou somente na UEMS, apenas um afirmou trabalhar em outra instituição, três responderam que possuem regime de exclusividade (Tempo Integral) na UEMS e dois responderam que não possuem regime de exclusividade com a instituição, embora com uma carga horária de 40h enquanto um docente disse ter carga horária de 20h. Sete docentes são efetivos, aprovados em concurso público, um com 15 anos instituição, outro com 14 anos, um com 12 anos, dois deles com 10 anos, um com 09 e o último com 08 anos. Um deles é convocado, há sete anos, na situação de contratado.

Os docentes efetivos pesquisados trabalharam nos cursos de Administração de Empresas, Ciências Contábeis, Direito e Turismo na UEMS em 2013. No curso de Direito da UU de Dourados, um deles lecionou as disciplinas de Direito Internacional Público e Privado e Direito Empresarial. Outro, lecionou a disciplina de Psicologia Geral e Jurídica e o outro a disciplina Direito Processual penal – Parte Especial. O docente convocado ministrou aulas nos cursos de Administração de Empresas, Direito e Engenharia Ambiental e, no curso de Direito, trabalhou com as disciplinas Direito das Coisas e Direito de Família e Sucessões.

Questionados se desenvolveram algum projeto no curso nos últimos três anos, quatro docentes responderam que sim, dois deles nos campos da pesquisa e do ensino e os outros nos campos da pesquisa e da extensão, e três afirmaram que não desenvolveram nenhum projeto no curso no período correspondido. O docente convocado também afirmou não ter desenvolvido nenhum projeto.

Quanto à atuação no Núcleo de Prática Jurídica e na coordenação do curso pesquisado, nenhum deles atua junto àquele e, apenas, um respondeu que já atuou como coordenador do curso, outros dois nunca foram coordenadores do curso.

3.4.4 Do tema da pesquisa: da avaliação da aprendizagem

A primeira pergunta sobre o assunto objeto da pesquisa foi se os docentes conhecem um ou mais autores que discute/m o tema avaliação da aprendizagem. Dois dos entrevistados, ou seja, 25%, afirmaram conhecer um autor que trata do tema, outros 75% alegaram não conhecer nenhum autor. Um deles informou que possui “*apenas breves leituras superficiais*”, embora não tenha indicado o nome do autor lido. Esse resultado informa que a grande maioria dos docentes que respondeu os questionários não possui um referencial teórico para a prática avaliativa na respectiva disciplina, fato preocupante, pois revela o conhecimento empírico que os profissionais têm sobre o tema abordado – suas práticas avaliativas.

Perguntados sobre qual o conceito de avaliação da aprendizagem que eles têm e exercitam na sua prática avaliativa, um deles deixou a resposta em branco e os outros apontaram as seguintes concepções: “*envolve: metodologia, didática e, principalmente, quando a relação ensino – aprendizagem com o acadêmico promove mudanças comportamentais e cognitivas*”; “*a avaliação de aprendizagem que possuo e exercito anualmente está voltada a, especificamente, em uma avaliação formativa, elaborada por meio das matérias discutidas amplamente em sala de aula, porém, utilizo como critérios de bonificação a participação dos discentes em aula, especialmente a presença*”; “*Avaliação de aprendizagem é o instrumento utilizado para aferir a assimilação do conteúdo e a capacidade do aluno em aplicá-lo em situações práticas, feito de forma coerente com o que foi ensinado, com dois objetivos, saber se o aluno aprendeu e se o professor conseguiu ensinar*”.

Uma resposta interessante aduziu que o conceito “*consiste em manter uma avaliação periódica do aluno a cada aula, extraindo o máximo possível do mesmo, mantendo registro de desempenho do aluno durante as aulas e comparando com as avaliações escritas realizadas, buscando indicar os pontos em que possa ajudar o aluno a melhorar o aprendizado*”.

Também encontramos o seguinte conceito: “*instrumento capaz de aferir o desempenho do acadêmico*”, indicando uma noção de avaliação meramente instrumentária, sendo que o instrumento é apenas uma parte da avaliação.

Extrai-se, das respostas, o exemplo de concepção de avaliação formativa, embora o professor tenha afirmado, logo acima, que não conhece e não utiliza nenhum autor específico que trabalha a avaliação da aprendizagem. Afirma, ainda, o mesmo docente numa clara contradição que utiliza “*como critérios de bonificação a participação dos discentes em aula, especialmente a presença*”, premiando os discentes

mais efetivos na sala de aula e excluindo os menos ativos. Daí pergunta-se: como se trata de um curso presencial, a presença na aula não é uma obrigação do discente? Porque e para quê premiar o discente que, apenas cumpre sua obrigação de estar presente e participar das aulas?

Não é aceitável numa visão docente que pratica uma avaliação formativa de aprendizagem que o discente presente e participativo seja premiado e tenha um lugar de destaque por isso. Essa é uma forma classificatória e inconsistente de avaliar, pois, de acordo com Estéban (2010, p. 66):

A avaliação trabalha com as relações de visibilidade/invisibilidade e silêncio/voz. Para avaliar é preciso que o sujeito avaliado se expresse, mesmo havendo forte controle dessa expressão, traz marcas da cultura como produção multifacetária, entrelaçada às relações de poder. Essa dinâmica afeta especialmente a avaliação educacional, pois, simultaneamente expõe inconsistência da avaliação classificatória para o processo *aprendizagem ensino* e amplifica sua presença na regulação do trabalho escolar para enquadrá-lo nos padrões produtivistas de qualidade, no qual se definem lugares onde posicionar cada estudante.

Outra resposta anuncia que a avaliação é instrumento utilizado para “*aferir a assimilação do conteúdo e a capacidade do aluno em aplicá-lo em situações práticas*” e conclui que os objetivos da avaliação são “*saber se o aluno aprendeu e se o professor conseguiu ensinar*”. De uma forma empírica também se nota uma relação com a avaliação diagnóstica.

Acerca dos instrumentos de avaliação utilizados pelos docentes, todos eles (100%) afirmaram usar provas escritas, bem como se utilizam de trabalhos como resumos, resenhas etc. (50%), seminários (25%), provas orais (25%), debates (25%) e outros, como “meditação”, dinâmicas de socialização, filmes, documentários etc (25%).

A partir dos estudos realizados sobre os instrumentos de avaliação, não encontramos a meditação como uma das possibilidades metodológicas de avaliar. Portanto, esse instrumento avaliativo é incompatível com a avaliação da aprendizagem proposta nos PP do curso e demais documentos que versam sobre o tema.

Em resposta à questão sobre quais os critérios mais utilizados para constituir a nota ou conceito do discentes ou aluna nas atividades avaliativas na disciplina, um deles não respondeu à pergunta, outro assentou serem “*assiduidade, pontualidade, interesse pelo conteúdo e participação em sala de aula*”; “*ter demonstrado conhecimento dos temas apresentados em sala e sua efetiva participação nas aulas*”; “*Como utilizo provas e trabalhos escritos, o critério e a quantidade de acerto, tendo como base o gabarito*”.

Estas respostas são bastante interessantes, na medida em que apresentam critérios ao mesmo tempo semelhantes e distintos. A assiduidade, pontualidade e participação em sala de aula evidenciam uma premiação pelo comportamento, indicando o exercício do poder pelo docente, que se utiliza de mecanismos de ameaça psicológica para manter a disciplina, como se dissesse: os discentes assíduos, pontuais, interessados e participativos são premiados, aqueles desidiosos, desinteressados e não participativos, não terão a mesma sorte.

Observamos com as respostas, a avaliação como forma de controle social pelo poder exercido pelo docente.

Outra resposta também evidencia o poder do docente para manter a disciplina e enaltece o critério do mérito ao alegar que, se o discente demonstrar conhecimento relativamente aos temas abordados em sala e tiver uma efetiva participação nas aulas, será recompensado. Por fim, há a aplicação da teoria da avaliação que exalta o acerto e despreza os erros, pedagogia considerada equivocada por vários autores comentados neste trabalho, como Estéban (2010, p. 92) que assevera:

Não se trata de culpabilizar o professor ou professora pelo erro do estudante. Apenas, há a compreensão de que o erro não é um resultado negativo a ser evitado; o erro, assim como o acerto, é a expressão do conhecimento que está sendo tecido na relação pedagógica, indica o que já se avançou, o que já está consolidado e o que está em elaboração, pelos sujeitos em interação no cotidiano da sala de aula, na realização de um projeto coletivo de trabalho, sem apagar a ação singular de cada um dos participantes da atividade.

À pergunta sobre quantas avaliações são aplicadas pelo docente no decorrer do ano letivo, 50% responderam que trabalham 04 (quatro) avaliações e 50% afirmaram que aplicam 03 (três) avaliações anuais. Segundo as normas da UEMS, o docente está obrigado a aplicar, no mínimo, duas avaliações anuais, significando que os docentes cumprem, efetivamente, o regimento universitário, tanto que 100% dos docentes entrevistados responderam conhecer o Regimento da Instituição no concernente a avaliação da aprendizagem.

Questionados se são capazes de afirmar se possuem alguma preferência em relação aos discentes e alunas que tiram boas notas nas avaliações, 100% afirmaram que não, embora nas justificativas haja respostas como *“logicamente, é preferível que os alunos tirem boas notas, mas isso não pode e não deve influenciar no processo ensino aprendizagem dos demais”*; *“mas passo a analisar melhor o comportamento deles durante o ano, especialmente a participação efetiva nas aulas, pois, na minha análise a nota boa nem sempre significa o conhecimento que o curso de direito exige”*. Parece

que a resposta negativa não é sinônimo absoluto da não preferência dos docentes por discentes que tiram boas notas, pelo contrário, há contradições nos discursos.

Quando perguntamos se os resultados das avaliações podem influenciar na autoestima dos discentes ou alunas, 100% dos docentes responderam sim. Inclusive, o mesmo percentual de docentes afirma que as notas e conceitos obtidos no curso podem interferir nas relações familiares, no estabelecimento de amizades, na relação com os docentes e nas expectativas de sucesso pessoal ou profissional. Essas respostas evidenciam uma incoerência com as respostas que negaram essa preferência. Ora, se não há preferência porque as notas e conceitos influenciam nas relações entre docentes e discentes.

Observa-se aqui a relação entre conhecimento e poder. Acreditam os docentes que os resultados positivos são sinônimos de conhecimento e os discentes que obtêm sucesso nas avaliações, conseqüentemente, terão sucesso nas suas relações com o mundo exterior. Nessa linha de pensamento, Foucault (2003, p. 23) afirma que:

Se quisermos realmente conhecer o conhecimento, saber o que ele é, apreendê-lo em sua raiz, [...], devemos compreender quais são as relações de luta e de poder. E é somente nessas relações de luta e de poder que – na maneira como os homens entre si se odeiam, lutam, procuram dominar uns aos outros, querem exercer, uns sobre os outros, relações de poder – que compreendemos em que consiste o conhecimento.

Nesse raciocínio, obteve-se uma resposta interessante que transparece o que pode ser denominado “ranking social”: *“Porque a sociedade, como um todo, costuma ranquear as pessoas e a nota pode influenciar nisto”*. Esse discurso é bastante influenciado pelo que podemos chamar de *ranking* das universidades, na medida em que as instituições de ensino jurídico recebem um “selo” da OAB, conforme aprova ou reprova os discentes nos exames anuais desse órgão de classe. Novamente, concretiza-se a clara e equivocada ideia da avaliação classificatória, que separa os melhores dos piores, os mais fortes dos mais fracos, os inteligentes dos desprovidos de sabedoria. Nesse aspecto, Sá e Antunes (2010, p. 136) alertam que:

É muito clara a percepção de que vivemos uma conjuntura em que as regras do jogo permeiam aqueles que melhor se adaptarem e souberem fazer o necessário para que os resultados apareçam, o que, de resto, não está ao alcance de muitos. Algumas medidas são indicadas, quase como se tratasse dos mandamentos para alcançar uma boa posição no *ranking*[...]

Se existe coerência entre os discursos e as avaliações praticadas, 100% dos docentes responderam sim. Porque, segundo dois deles, *“E exigido estritamente o conteúdo ministrado e às reflexões em sala de aula”*; *“pois faço questão de destacar nas aulas os pontos mais importantes da matéria, citando exemplos, os quais são mais cobrados nas avaliações”*.

Sobre os PP do curso pesquisado, todos os docentes (100%) afirmaram conhecê-los e 50% deles participaram de forma efetiva na construção do PP, sendo que um não respondeu e outro afirmou não ter participado. Dos pesquisados, 50% responderam que já comentaram com os discentes aspectos sobre avaliação da aprendizagem expressos no PP, outros 50% que não, embora todos, 100%, acreditem que o PP é muito importante para o curso.

No que se refere às indagações se o processo de avaliação praticado no curso pesquisado contribui para a formação do profissional ético e apto ao exercício das realidades sociais, bem como na formação do cidadão pleno, 100% dos docentes afirmaram que sim, justificando as respostas, como: *“Penso que o sucesso do curso de direito da UEMS, se deve a um conjunto de fatores, tais como: o processo de avaliação, o projeto pedagógico, ao alto grau de envolvimento dos docentes e discentes dentre outros”*.

Finalmente, 100% dos docentes questionados acreditam que o exame da OAB é uma forma importante, coerente e justa de avaliação dos egressos do curso. Nesse assunto, encontramos justificativas como: *“Infelizmente, na falta de uma forma mais justa e coerente com o conhecimento e as práticas do aluno, no modelo jurídico brasileiro, atualmente, esse modelo de exame é o mais adequado”*. Nota-se que a resposta do docente é clara ao afirmar que o exame da OAB não é justo tampouco coerente como os saberes e as práticas dos discentes, mesmo tendo assinalado “sim” para a pergunta.

3.5 Análise comparativa: avaliação da aprendizagem nos olhares discentes e docentes

Confrontadas as respostas dos docentes e discentes, algumas hipóteses conclusivas foram encontradas e também certas incoerências entre os discursos, senão vejamos.

Alguns docentes não possuem clareza sobre o conceito e o significado da avaliação da aprendizagem, considerando que foram unânimes ao afirmarem não

conhecer nenhum teórico que trabalha com o tema proposto: pode-se concluir que os conceitos e significados que eles possuem são confeccionados a partir das próprias experiências vivenciadas no trajeto da sua formação acadêmica e extraídas, a ferro, no exercício da profissão docente. Essas conclusões são reforçadas pelas opiniões dos discentes, uma vez que uma boa parte deles afirmou perceberem que nem todos os docentes possuem clareza do conceito e do significado de avaliação.

Embora alguns docentes tenham respondido, ao seu modo, sobre o conceito de avaliação, as concepções defendidas esvaziam-se ante a ausência de referenciais teóricos relativos ao assunto.

Outra certeza da falta de conhecimento sobre a avaliação da aprendizagem que se pode extrair dos discursos refere-se aos instrumentos de avaliação aplicados pelos docentes. O uso, quase absoluto, de provas escritas é uma realidade universal, reforçando a ideia do modelo de avaliação voltado para o exame, uma metodologia pontual e estanque, separada da ideia de diagnóstico e de continuidade.

Outro aspecto importante a ser observado é a atenção dos docentes para as denominadas “bonificações” vinculadas às participações dos discentes em sala de aula, enfatizados por alguns pela ênfase ao que se pode chamar de “ranqueamento social”, com vistas à promoção ou não dos discentes de acordo com as notas e conceitos por eles obtidos. De acordo com Luckesi (1998, p. 20), “o sistema social se contenta com as notas obtidas nos exames”.

Luckesi (1998, p. 18), nesse aspecto, preocupa-se com as práticas avaliativas no ensino, ao afirmar que:

Pais, sistemas de ensino, profissionais da educação, professores e alunos, todos têm suas atenções centradas na promoção, ou não, do estudante de uma série de escolaridade para outra. O sistema de ensino está interessado nos percentuais de aprovação/reprovação do total dos educandos; os pais estão desejosos de que seus filhos avancem nas séries de escolaridade; os professores se utilizam permanentemente dos procedimentos de avaliação como elementos motivadores dos estudantes, por meio da ameaça; os estudantes estão sempre na expectativa de virem a ser aprovados ou reprovados e, para isso, servem-se dos mais variados expedientes. O nosso exercício pedagógico escolar é atravessado mais por uma pedagogia do exame que uma pedagogia do ensino/aprendizagem.

Detectou-se incongruências nas falas quando o assunto é (in) coerência entre o discurso dos docentes e as suas práticas avaliativas. Os docentes foram unânimes em afirmar que existe uma lógica entre o que discorrem em sala de aula e o que é aplicado/cobrado nas avaliações, muito embora boa parte dos discentes tenha relatado o

contrário. As palavras dos discentes confirmam uma preocupação que pode ser simetricamente transferida para a realidade do ensino superior e do Curso de Direito pesquisado.

Ocorre que as práticas avaliativas, muitas vezes, são verdadeiras armadilhas preparadas com a finalidade de surpreender o discente, como relata um deles: “*que muitos professores dão uma aula e apresenta um conteúdo fácil, porém na avaliação aparece com questões difíceis retiradas de outros concurso o que, às vezes não está no nível das aulas do professor*”. Em análise crítica sobre essa questão Luckesi (1998, p. 23) pondera no sentido de que:

A avaliação de aprendizagem escolar, além de ser praticada com uma tal independência do processo ensino-aprendizagem, vem ganhando foros de independência da relação professor-aluno. As provas e exames são realizados conforme o interesse do professor ou do sistema de ensino. Nem sempre se leva em consideração o que foi ensinado. Mais importante do que ser uma oportunidade de aprendizagem significativa, a avaliação tem sido uma oportunidade de prova de resistência do aluno aos ataques do professor.

Assim, a relação social no âmbito do processo de avaliação, que deveria ser harmônica, democrática, participativa e interativa entre o docente e o discente, passa a ser semelhante a um campo de batalha, com as nocividades e insalubridades de um ambiente belicoso. Os resultados são, portanto, indesejáveis. Luckesi (1998, p. 25-26) assinala três consequências inerentes ao que ele denomina de pedagogia do exame:

Pedagogicamente, ela centraliza a atenção nos exames; não auxilia a aprendizagem dos estudantes. A função verdadeira da avaliação de aprendizagem seria auxiliar a construção da aprendizagem satisfatória; porém, como ela está centralizada nas provas e exames, secundariza o significado do ensino da aprendizagem como atividades significativas em si mesmas e superestima os exames.

Psicologicamente, é útil para desenvolver personalidades submissas. O fetiche, pelo seu lado não transparente, inviabiliza tomar a realidade como limite de compreensão e das decisões da pessoa.

Sociologicamente, a avaliação da aprendizagem, utilizada de forma fetichizada, é bastante útil para os processos de seletividade social.

O processo avaliativo mal conduzido produz malefícios nessas três ordens. A avaliação da aprendizagem, enquanto estiver centralizada em exames, conforme Luckesi (1998, p. 26), “não cumprirá a sua função de subsidiar a decisão da melhoria da aprendizagem”.

Outra característica percebida nos discursos dos docentes é a preocupação com o que Luckesi (1998, p. 21) chama de “uso da avaliação da aprendizagem como

disciplinamento social dos alunos”. Quando utilizam da “assiduidade”, “pontualidade”, “interesse pelo conteúdo” e “efetiva participação”, como critérios definidores de notas e conceitos, traduzindo-os como formas de controle.

Uma preocupação emergente na pesquisa realizada relaciona-se ao envolvimento dos docentes e discentes com o PP do curso pesquisado. Uma parte deles afirmou não ter conhecimento do PP quando o assunto é avaliação da aprendizagem. A conclusão a que se chega é que a avaliação da aprendizagem praticada, muitas vezes não é espelhada na forma de avaliação constante do PP do curso, o que não deixa de ser contraditório, porque o PP é que deve nortear o curso, inclusive quando se trata de avaliar a aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciamos esta pesquisa percorrendo a linha evolutiva da avaliação da aprendizagem, desde os tempos mais remotos, até encontrarmos os pensamentos mais recentes sobre o tema e que fundamentam o trabalho, incluindo a ideia multidimensional presente na tarefa de avaliar a aprendizagem. Sobre esse assunto, Hoffmann (2012, p. 47), afirma:

Penso que esteja cada vez mais claro para os professores que não é possível se reduzir esse compromisso ao simples preenchimento dos três pontinhos: o aluno aprendeu que... Não é preenchendo essa frase com itens de conteúdo (o aluno aprendeu que os mamíferos são classificados em selvagens e domésticos...) que iremos responder a tais perguntas com seriedade e significado. Também não se pode acreditar que se possa descrever e analisar o complexo processo de aprendizagem a partir de registros numéricos ou conceituais oriundos de um ou dois testes realizados pelos estudantes.

Identificamos no percurso algumas modalidades de avaliação, desde as percepções mais conservadoras, como no caso da avaliação classificatória, até as concepções mais contemporâneas de avaliação, como a avaliação formativa e a diagnóstica, além das definições e características de avaliação da aprendizagem, na esfera de pensamento de diversos autores e autoras como Luckesi, Hoffmann, Moretti, Estéban, Villas Boas, entre outros.

Analizamos, também, os discursos e as práticas evidenciadas nos instrumentos de avaliação e percebemos alguns encontros e desencontros, principalmente na análise dos dados extraídos dos questionários aplicados aos docentes e discentes do Curso de Graduação em Direito da UU de Dourados/UEMS.

Posteriormente, fizemos uma reflexão sobre o ensino jurídico e os reflexos deste na prática docente realizada no curso de direito, evidenciando-se que a formação do bacharel em direito tem influências importantes na sua atividade como docente.

Antes da abordagem realizada na legislação específica sobre o tema, fez-se necessário analisar alguns aspectos acerca do currículo para, depois, tratarmos, de forma especial, sobre a Constituição Federal de 1988, a Lei n. 9.394/96 - Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, as Diretrizes Curriculares Nacionais - DCN, os Projetos Pedagógicos (2005 e 2011) vigentes no curso pesquisado.

Algumas considerações foram realizadas relativamente à metodologia empregada na pesquisa do tipo estudo de caso, dentro de uma abordagem qualitativa. Pode-se dizer que as dificuldades foram muitas. Simplesmente, num primeiro momento,

quase não se teve respostas dos discentes, tampouco dos docentes como era esperado, quase inexistindo espírito de colaboração entre discentes e pesquisador e, até mesmo, entre os colegas docentes e pesquisador.

Com os dados colacionados, conclui-se que estas dificuldades mostram que ainda são necessárias profundas reflexões acerca do tema pesquisado, principalmente na área do Direito e que, ainda, se necessita refletir sobre o processo avaliativo posto à disposição, ou seja, pensar criticamente sobre a formação de cidadãos éticos, críticos e não meros bacharéis reprodutores de instrumentos avaliativos que não se coadunam mais com os anseios sociais. Além disso, é preciso discutir as práticas de ensino na instituição pesquisada. Nesta, a forma de avaliar apresenta-se no modelo classificatório, portanto, incoerente com a avaliação proposta no PP do curso e defendida nessa pesquisa. Urge democratizar o ensino do direito, não somente no curso pesquisado, para retirá-lo de uma elitização que se arrasta desde os tempos imperiais, mas que na prática se mostra ilusória.

Sugerimos que o Estado brasileiro precisa incentivar e implementar mais políticas públicas de oferta de cursos de pós-graduação em nível de mestrado e de doutorado na área do direito, especialmente nas regiões carentes destes cursos, como no caso de Mato Grosso do Sul. Acreditamos, certamente, que por esse caminho haverá mudanças de pensamentos e das práticas de ensino ainda exercidas no ambiente acadêmico na área do direito, pois a formação, incluindo a pesquisa, contribui para que os profissionais do ensino superior compreendam o aspecto socializante das salas de aula e, a partir desta compreensão, comecem a exercer práticas de ensino mais coerentes e participativas, nas quais as relações entre docentes e discentes não se esgotem entre as paredes da sala de aula ou no momento pontual de uma prova ou exame. Serão estas práticas que farão com que a relação interpessoal seja perene, frutifique e se concretize no contexto educativo, pois esta é uma das faces da verdadeira função do ensino.

Desse modo, é preciso defender a ideia da necessidade de avançar no tratamento da avaliação da aprendizagem no PP do curso de direito analisado e pensar a avaliação, não como uma forma mecânica, padronizada e fechada, que serve para controlar a assiduidade e aferir notas a quem assimilou determinado conteúdo por entender ser o adequado, porque se escolheu empiricamente como o correto, dentre tantas outras formas possíveis de refletir sobre um fato jurídico, mas é necessário que se advogue a ideia de uma avaliação da aprendizagem voltada para a reflexão crítica, com característica formativa, diagnóstica, contínua e democrática.

A avaliação da aprendizagem com estas características exige mais dos docentes e discentes. Exige que se respeitem os limites e as particularidades de cada um e, assim, possa proporcionar a extração do que de melhor o discente tem a propor e não o que o docente pensa, previamente, como a proposta certa. Como alerta Hoffmann (2010, p. 55):

É preciso atingir um ponto de equilíbrio. Buscar estabelecer parâmetros avaliativos referentes ao objetivo de o aluno aprender a aprender, planejando como observá-lo individualmente e longitudinalmente nesse sentido, oportunizando-lhe a elaboração de tarefas escritas, relatórios de pesquisa, análise de dados de experimentação e outras tarefas avaliativas que visem ao acompanhamento das noções e conceitos científicos a serem aprendidos por ele ao longo do tempo, construídos gradativamente.

A avaliação da aprendizagem praticada como um instrumento no processo de busca constante do saber, da produção autônoma, da reflexão tem função preponderante no ensino e na pesquisa, contrariamente, a avaliação tradicional, vestida no modelo classificatório, presta-se a coibir o desenvolvimento do livre pensamento. Assim, a avaliação da aprendizagem pode interferir na pesquisa acadêmica porque se o discente está acomodado em receber tudo pronto do docente, produzirá um texto sem a autonomia intelectual desejável e, talvez, não fará uma reflexão crítica a respeito do assunto que escreve. Podemos afirmar, portanto, que se o pensamento científico inicia-se a partir do instante que os discentes são instigados a refletir e se manifestar intelectualmente sobre determinado tema, com a personalidade despreendida das reproduções, então a avaliação aprendizagem praticada de forma construtiva, democrática, diagnóstica, enfim, pode contribuir, decisiva e afirmativamente, na produção acadêmica e, conseqüentemente, para o desenvolvimento científico.

Nessa linha de pensamento, a avaliação não seria apenas um instrumento que aprova ou reprova alunos, mas, acima de tudo, um mecanismo de diagnóstico da sua situação, definindo encaminhamentos adequados para a aprendizagem. Se um aluno encontra-se em situação de defasagem, não deve ser função do ensino, simplesmente, reprová-lo e mantê-lo na situação de diferença com relação aos alunos aprovados.

Para tanto, é preciso que os docentes reflitam mais profundamente as suas práticas avaliativas, busquem conhecer as teorias relacionadas com a avaliação da aprendizagem, para que possam rever os conceitos do PP do curso pesquisado, a fim de transformar, efetivamente, as práticas de ensino do curso, especialmente revolucionar as práticas avaliativas de acordo com os pensamentos contemporâneos de avaliação, ou

seja, voltados para o aprimoramento do ensino e o pleno desenvolvimento da pessoa humana.

Comungamos do pensamento de Hoffmann (2012, p. 56) que defende três princípios universais da avaliação mediadora. Primeiro, é preciso “conceber a avaliação como um projeto de futuro”, ou seja, a aprendizagem para toda a vida deve ser uma garantia para o estudante, de forma que é necessário considerar “jeitos e tempos diferentes de aprender a aprender e a aprender sobre a vida”. Segundo, urge a necessidade de “entender que o valor e/ou qualidade da aprendizagem são parâmetros sempre subjetivos e arbitrários”, importando dizer que os temas propostos devem ser sempre, pensados coletivamente, sendo que os “parâmetros precisam ser considerados mutáveis, contextuais e éticos, condizentes com as concepções defendidas em cada área do conhecimento”. Finalmente, faz-se necessário “acreditar que toda a aprendizagem se dá na relação de saber consigo mesmo, com os outros e com os objetos do saber”, para desenvolver uma “prática avaliativa de modo a privilegiar a expressão própria do pensamento dos alunos”.

Luckesi (1998, p. 31) afirma que “atual prática da avaliação da aprendizagem não democratiza o ensino, pelo contrário, apresenta um ensino cada vez menos democrático tanto no que concerne à expansão quanto à sua qualidade”. Para tanto, o autor propõe a mudança da avaliação classificatória para a avaliação diagnóstica pois, para ele,

A avaliação deverá ser assumida como um instrumento de compreensão do estágio de aprendizagem em que se encontra o aluno, tendo em vista tomar decisões suficientes e satisfatórias para que possa avançar no processo de aprendizagem. Se é importante aprender aquilo que se ensina na escola, a função da avaliação será possibilitar ao educador condições de compreensão do estágio em que se o aluno se encontra, tendo em vista poder trabalhar com ele para que saia do estágio defasado em que se encontra e possa avançar em termos dos conhecimentos necessários.

É possível concluir que a avaliação da aprendizagem é um direito público subjetivo do discente e, assim, caso percebam práticas incoerentes com as propostas pedagógicas, não condizentes com as Diretrizes Curriculares Nacionais e com a legislação pertinente, podem reivindicar da instituição a qual estejam vinculado ações que supram eventuais equívocos identificados.

Diante desses paradigmas, sem a pretensão de exaurir o tema, propõe-se a formação continuada dos docentes, que pode se efetivar por meio de cursos ministrados por profissionais estudiosos do tema no ambiente da própria UEMS, com o

envolvimento direto das diversas áreas, especialmente o Direito e a Educação. Sugere-se, também, que os docentes pesquisem a literatura sobre o tema, objetivando a concretização de instrumentos mais condizentes com a avaliação formativa. Trata-se de um contorno simples, mas salutar, para aprender sobre um assunto essencial nas práticas pedagógicas. É preciso entender a avaliação da aprendizagem com a razão que ela merece. Para isso, as teorias estão aí, basta conhecê-las, compreendê-las e, efetivamente, aplicá-las, afinal essa é uma das tarefas da docência.

REFERÊNCIAS

- ABRECHT, R. **A avaliação formativa**. Rio Tinto: Portugal, Asa, 1994.
- ABREU, M. C. e MASETTO, M. T. **O professor universitário em aula**. São Paulo: MG, 1990.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith e GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais; pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira Thomson Learn, 2001.
- ARAUJO, Elson Luiz de. **A monografia na formação do aluno no Curso de Direito**. 2002. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2002.
- ARAUJO, Elson Luiz de. ARAUJO, Doracina Aparecida de Castro (Org.). **Pesquisa em educação: concepções, trajetórias e memórias**. Uniderp: 2006, p. 127-157.
- BACHELARD, Gaston. **A formação do espírito científico**. RJ: Contraponto, 1996.
- BASTOS, Aurélio Wander. **Ensino Jurídico no Brasil**. Rio de Janeiro: Lúmen Juris, 2000.
- BLOOM, Benjamin S. **Taxonomia dos objetivos educacionais. Domínio cognitivo**. Porto Alegre: Globo, 1972.
- BOFF, Leonardo. **A Águia e a Galinha**. São Paulo: Vozes, 1997.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. São Paulo: Saraiva, 2013.
- BRASIL. Presidência da República. **Lei n. 9.394/1996: estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC/SEF, 2004.
- BRASIL. Resolução/CNE n. 09, de 29 de setembro de 2004.
- CARVALHO, Mirtes Gonçalves Honório de. CARVALHO, Marlene Araújo. **Avaliação da aprendizagem: uma evolução história**. Artigo publicado GT – Ensino Médio e Educação Profissional, UFPI, 2002.
- CHAVES, Sandramara M. **Avaliação da Aprendizagem no Ensino Superior: Realidade, complexidade e possibilidades**. Artigo publicado GT: Didática n. 04, UFG, 2004.
- CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. São Paulo: Cortez, 2001.
- CNJ. Conselho Nacional de Justiça. <<http://www.cnj.jus.br>>. Acesso em 26 de dezembro de 2013.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **A educação básica como direito**. 2008.

DEPRESBITERIS, Léa. **O desafio da avaliação da aprendizagem: dos fundamentos a uma proposta inovadora**. São Paulo: EPU, 1989.

DE SORDI, Mara Regina Lemes. CASTANHO, Sérgio e CASTANHO, Maria Eugênia (Orgs.) **Alternativas Propositivas no campo da avaliação: Por que não? Temas e Textos em metodologia do ensino superior**. Campinas: Papyrus, 2008.

ECO, Umberto. **Como se faz uma tese**. São Paulo: Perspectiva, 2007.

ESTEBAN, Maria Teresa. **A avaliação no cotidiano escolar**. In: ESTEBAN, M. T. (Org.). **Avaliação: Uma prática em busca de novos sentidos**. RJ, DP&A, 1999.

ESTEBAN, Maria Teresa. **Pedagogia de projetos: entrelaçando o ensinar, o aprender e o avaliar à democratização do cotidiano escolar**. In: SILVA, Janssen Felipe da; HOFFMANN, Jussara; ESTEBAN, Maria Teresa (Org). **Práticas avaliativas e aprendizagens significativas em diferentes áreas do currículo**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

FERNANDES, Domingos. **Acerca da articulação de perspectivas e da construção teórica em avaliação educacional**. ESTEBAN, Maria Teresa; AFONSO, Almerindo Janela (Orgs). **Olhares e interfaces: reflexões críticas sobre avaliação**. São Paulo: Cortez, 2010.

FOUCAULT, Michel. **A verdade e as formas jurídicas**. Rio de Janeiro: Nau, 2003.

GATTI, Bernadette Angelina. SÁ BARRETO, Elba Siqueira de. ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo de Afonso. **Políticas Docentes no Brasil – um estado da arte**. UNESCO, 2011.

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

GRONLUND, Norman E. **A elaboração de testes de aproveitamento escolar**. São Paulo: Editora pedagógica e Universitária, 1974.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. Porto Alegre: Mediação, 1999.

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

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mito e desafio: uma perspectiva construtivista de avaliação**. Porto Alegre: Mediação, 1991.

IOCOHAMA, Celso H. **Posturas reflexivas para uma avaliação de aprendizagem no curso de direito**. Educere, Umuarama, v. 4, n. 2, p. 117-139, jul/dez 2004.

LAVILLE, C. DIONNE, J. **A Construção do Saber: manual de metodologia de pesquisa em ciências humanas**. Belo Horizonte: UFMG, 1999.

LIBÂNEO, J.C. **O ensino de graduação na universidade: a aula universitária.** Goiânia: UCG, 2003.

LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. **Bachelard: o filósofo da desilusão.** In **Cad. Cat. Ens. Fis.** Vol. 13, n. 03, 1996, p. 248-273.

LUCKESI, Carlos C. **Avaliação da aprendizagem escolar.** SP: Cortez, 1998.

LUCKESI, Carlos C. **Avaliação da aprendizagem escolar: uma opção pela vida.** Simpósio Nacional de Educação – educação – novos caminhos de um novo milênio, Natal, RN: 2001.

LUCKESI, Carlos C. **Avaliação de aprendizagem escolar: estudos e proposições.** São Paulo: Cortez, 1995.

MAGER, Robert F. **Medindo os objetivos educacionais.** Porto Alegre: Globo, 1977.

MENDES, Walter José de Aguiar. **A constitucionalidade do exame da ordem e o ensino jurídico no Brasil.** Disponível em www.revistadir.mcampos.br. Acesso em 26 de dezembro de 2013.

MODA, Márcia de Castro e Sicca et al. (Orgs.) **Questões curriculares: políticas e práticas escolares.** Florianópolis: editora insular, 2007, p. 135-150.

MORETTO, Vasco Pedro. **Prova, um momento privilegiado de estudo, não um acerto de contas.** RJ: Lamparia, 2009.

NOLL, Victor. **Introdução às medidas educacionais.** São Paulo: Pioneira, 1965.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. PACHECO, Dirceu Castilho. ESTÉBAN, Maria Tereza (Org.). **Escola, currículo e avaliação.** São Paulo: Cortez, 2003, p. 119-136.

OLIVEIRA, Nelci Silvério. **Introdução ao Estudo do Direito.** Goiânia: AB, 1999.

PERRENOUD, P. **Avaliação: Da excelência à regulação. Entre duas lógicas.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

PONCE, Branca Jurema; OLIVEIRA, Juliana Ferrari de. **A Docência Universitária e as Políticas Públicas de Formação: O Caso dos Cursos de Direito no Brasil.** Artigo publicado na Revista Eletrônica Pesquisaeduca. v.03, n 06. P. 201-219, jul.-dez. 2011.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Do contrato social.** <www.dominiopublico.gov.br

SACRISTÁN, J. Gimeno e GÓMEZ, A. I. **Comprender e transformar o ensino.** Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática.** Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SAMPAIO, Carmem Sanches. **Avaliar o processo de aquisição da escrita: desafios para uma professora pesquisadora**. Esteban, Maria Teresa (Org). Escola, Currículo e Avaliação. Cortez Editora, 2003, p. 160.

SANT'ANNA J. M. e MENGOLLA, M. **Didática: aprender a ensinar – técnicas e reflexões pedagógicas para formação de formadores**. São Paulo: Loyola, 1989.

SAUL, Ana M. **Avaliação emancipatória: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo**. São Paulo: Cortez, 1995.

SAVIANI, Demerval. **Formação de professores: Aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro**. 31ª ANPEd, Caxambu/MG, 16 a 20 de outubro de 2008.

SAVIANI, Nereide. **Saber escolar, currículo e didática**. Campinas: Autores Associados, 2006.

SCRIVEN, M. e STUFFLEBEAN, D. **Avaliação educacional II: perspectivas, procedimentos e alternativas**. Petrópolis: Vozes, 1978.

SILVA, Edna Lucia da. e MENEZES, Estera Muszkat. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. Florianópolis: UFSC, 2005.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

STF. Supremo Tribunal Federal. <<http://www.stf.jus.br>>. Acesso em 26 de dezembro de 2013.

TEIXEIRA, Marizete Argolo. NITSCHKE, Rosane Gonçalves. PAIVA, Mirian Santos. **Análise dos dados em pesquisa qualitativa: um olhar para a proposta de Morse e Field**. Salvador: UFBA, 2008.

TYLER, R. W. **Princípios Básicos de currículo e ensino**. Tradução de Leonel Valtrando. Porto Alegre. Rio de Janeiro: Globo, 1986.

UEMS. Resolução COUNI-UEMS n. 227, de 29/11/2002. Disponível em <http://www.uems.br>. Acesso em: 20 de setembro de 2013

UEMS. Projeto Pedagógico do Curso de Direito 2005. Disponível em <http://www.uems.br>. Acesso em: 20 de setembro de 2013.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. **Avaliação formativa: em busca do desenvolvimento do aluno, do professor e da escola**. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro e FONSECA, Marília (Orgs.). As dimensões do projeto político-pedagógico. Campinas: Papirus, 2003.

VASCONCELOS, C. dos S. **Superação da lógica classificatória e excludente da avaliação – do é “proibido reprovar” ao preciso garantir a aprendizagem**. São Paulo: Libertad, 1998.

VASCONCELOS, Celso dos S. **Avaliação: concepção dialética libertadora do processo de avaliação escolar**. São Paulo: Libertad, 1994.

VIGOTSKI, Lev S. **A formação social da mente**. SP: Martins Fontes, 1999.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE PARANAÍBA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE ESCLARECIMENTOS E LIVRE CONSENTIMENTO

Você está sendo convidado/a a participar, voluntariamente, da pesquisa intitulada – **A AVALIAÇÃO DE APRENDIZAGEM NO CURSO DE DIREITO DA UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE DOURADOS/UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL: OLHARES DOCENTES E DISCENTES**. Caso concorde em participar da pesquisa, favor assinar este documento ao final.

Sua participação não é obrigatória, e, a qualquer momento, poderá desistir de participar e retirar seu consentimento.

Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone dos pesquisadores responsáveis, podendo tirar dúvidas do projeto e de sua participação.

ESCLARECIMENTOS SOBRE A PESQUISA:

Título do Projeto: A AVALIAÇÃO DE APRENDIZAGEM NO CURSO DE DIREITO DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL DE DOURADOS: OLHARES DOCENTES E DISCENTES.

Pesquisadores Responsáveis: Joaquim Carlos Klein de Alencar
 Maria José de Jesus Alves Cordeiro

Instituição a que pertencem os pesquisadores responsáveis: Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS

Curso: Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação

Local da Pesquisa: Unidade Universitária de Dourados.

Nós, Joaquim Carlos Klein de Alencar e Maria José de Jesus Alves Cordeiro, responsáveis pela pesquisa - **A AVALIAÇÃO DE APRENDIZAGEM NO CURSO DE DIREITO DA UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE DOURADOS/UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL: OLHARES DOCENTES E DISCENTES** - estamos fazendo um convite para você participar, voluntariamente, deste estudo.

Esta pesquisa pretende compreender a concepção de avaliação de aprendizagem expressa no Projeto Pedagógico do Curso de Direito da UEMS, Unidade universitária de Dourados, e analisar a prática de avaliação da aprendizagem no Curso para compreender, tendo a Ciência do Direito como principal eixo de análise, em que medida essa prática contribui na formação do bacharel em Direito. Buscaremos conhecer a concepção, a metodologia e os instrumentos avaliativos utilizados pelos docentes no processo ensino-aprendizagem, bem como o que pensam os/a alunos/a acerca da concepção, metodologia e instrumentos avaliativos utilizados no Curso. A finalidade precípua do trabalho é responder se o processo de ensino-aprendizagem no curso de

Direito da Unidade Universitária de Dourados/UEMS contribui ou não para o ideal do curso e para a formação, não apenas de um bom profissional, mas, sobretudo, na formação de pessoas aptas ao exercício pleno da cidadania e, conseqüentemente, contribuindo para o bem-estar social. Durante o período da pesquisa você tem o direito de tirar qualquer dúvida ou pedir qualquer outro esclarecimento, bastando, para isso, entrar em contato, com algum dos pesquisadores. A principal investigadora é a Profa. Dra. Maria José de Jesus Alves Cordeiro, que pode ser encontrada no endereço: Unidade Universitária de Dourados - UEMS, curso de Pedagogia, telefones (67) 3902-2681 e (67) 9628 7180, além do docente Joaquim Carlos Klein de Alencar, que pode ser encontrado no endereço da Unidade Universitária de Dourados – UEMS, Coordenação do curso de Direito, (67) 3902-2677 e (67) 9603 – 2904. As informações desta pesquisa serão confidenciais, e serão divulgadas, apenas, em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação.

AUTORIZAÇÃO

Eu, _____, após a leitura deste termo e ter a oportunidade de conversar com os pesquisadores responsáveis por telefone, *e-mail* ou pessoalmente, para esclarecer todas as minhas dúvidas, acredito estar suficientemente informado/a, ficando claro para mim que minha participação é voluntária e que posso retirar este consentimento a qualquer momento. Estou ciente, também, dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos aos quais serei submetido, dos possíveis danos ou riscos deles provenientes e da garantia de confidencialidade e esclarecimentos sempre que desejar. Diante do exposto expresso minha concordância de espontânea vontade em participar deste estudo.

Dourados, ____ / ____ / ____

Nome e Assinatura _____

Declaro que obtive, de forma apropriada e voluntária, o Consentimento Livre e Esclarecido deste/a participante (ou de seu representante legal) para a participação neste estudo.

- Testemunha 01 (não ligada à equipe de pesquisadores)

Nome: _____

RG: _____ Assinatura: _____

- Testemunha 02 (não ligada à equipe de pesquisadores)

Nome: _____

RG: _____ Assinatura: _____

Dourados/MS, ____ de _____ 2012.

Assinatura do pesquisador responsável



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE PARANAÍBA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

Título do Projeto: A AVALIAÇÃO DE APRENDIZAGEM NO CURSO DE DIREITO DA UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE DOURADOS/UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL: OLHARES DOCENTES E DISCENTES.

Pesquisadores: Joaquim Carlos Klein de Alencar

Maria José de Jesus Alves Cordeiro

Instituição de Ensino: Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS

Curso: Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação

Local da Pesquisa: Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS – Unidade Universitária Dourados.

Nós, abaixo assinados, nos comprometemos a manter a confidencialidade de todas as informações dos alunos questionados, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS – Unidade Universitária de Dourados, cujos dados serão obtidos por meio de questionário. Ressaltando, igualmente, que todas as informações serão utilizadas, unicamente, para a execução da presente pesquisa, podendo, as mesmas, serem divulgadas somente anonimamente. As informações serão mantidas em arquivo pessoal, por período de, aproximadamente, 2 (dois) anos e, ultrapassado tal período, os dados serão destruídos.

Dourados,.....dede 2013.

Joaquim Carlos Klein de Alencar
CPF: 436.652.411-20
Pesquisador

Maria José de Jesus Alves Cordeiro
CPF: 271.909.601-63.
Pesquisadora

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE PARANAÍBA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL PARA COLETA DE DADOS

Ilmo. Sr. Gerente da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Dourados.

Nós, Joaquim Carlos Klein de Alencar e Maria José de Jesus Alves Cordeiro, pesquisadores responsáveis pela pesquisa intitulada: **A AVALIAÇÃO DE APRENDIZAGEM NO CURSO DE DIREITO DA UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE DOURADOS/UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL: OLHARES DOCENTES E DISCENTES**, por meio deste instrumento, solicitamos a Vossa Senhoria autorização para realizar a coleta de dados, junto aos docentes do curso de Direito, desta Unidade Universitária.

Esta pesquisa pretende compreender a concepção de avaliação de aprendizagem expressa no Projeto Pedagógico do Curso de Direito da UEMS, Unidade Universitária de Dourados, e analisar a prática de avaliação da aprendizagem no Curso para compreender, tendo a Ciência do Direito como principal eixo de análise, em que medida essa prática contribui na formação do bacharel em Direito. Buscaremos conhecer a concepção, a metodologia e os instrumentos avaliativos utilizados pelos docentes no processo ensino-aprendizagem, bem como o que pensam os/a alunos/a acerca da concepção, metodologia e instrumentos avaliativos utilizados no Curso. A finalidade precípua do trabalho é responder se o processo de ensino-aprendizagem no referido curso contribui ou não para o ideal do curso e para a formação não apenas de um bom profissional, mas, sobretudo, na formação de pessoas aptas ao exercício pleno da cidadania e, conseqüentemente, contribuindo para o bem estar social.

Desde já, nos colocamos à disposição para esclarecimentos de qualquer dúvida que possa surgir.

Antecipadamente agradecemos a colaboração.

Dourados, ____ de _____, 2013.

 Joaquim Carlos Klein de Alencar
 Pesquisador Responsável

 Profª Drª Maria José de Jesus Alves Cordeiro
 Pesquisadora Responsável

Autorizo (<input type="checkbox"/>) Não autorizo (<input type="checkbox"/>) ____ / ____ / ____	_____
--	-------



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
 UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE PARANAÍBA
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL PARA COLETA DE DADOS

Ilmo. Sr. Coordenador do Curso de Direito, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Dourados, André Martins Barbosa.

Nós, Joaquim Carlos Klein de Alencar e Maria José de Jesus Alves Cordeiro, pesquisadores responsáveis, pela pesquisa intitulada: **A AVALIAÇÃO DE APRENDIZAGEM NO CURSO DE DIREITO DA UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE DOURADOS/UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL: OLHARES DOCENTES E DISCENTES**, por meio deste instrumento, solicitamos a Vossa Senhoria autorização para realizar a coleta de dados, junto aos docentes do curso de Direito, desta Unidade Universitária.

Esta pesquisa pretende compreender a concepção de avaliação de aprendizagem expressa no Projeto Pedagógico do Curso de Direito da UEMS, Unidade de Dourados, e analisar a prática de avaliação da aprendizagem no Curso para compreender, tendo a Ciência do Direito como principal eixo de análise, em que medida essa prática contribui na formação do bacharel em Direito. Buscaremos conhecer a concepção, a metodologia e os instrumentos avaliativos utilizados pelos docentes no processo ensino-aprendizagem, bem como o que pensam os/a alunos/a acerca da concepção, metodologia e instrumentos avaliativos utilizados no Curso. A finalidade precípua do trabalho é responder se o processo de ensino-aprendizagem no curso de Direito da UEMS de Dourados contribui ou não para o ideal do curso e para a formação não apenas de um bom profissional, mas, sobretudo, na formação de pessoas aptas ao exercício pleno da cidadania e, conseqüentemente, contribuindo para o bem-estar social. Desde já, nos colocamos à disposição para esclarecimentos de qualquer dúvida que possa surgir.

Antecipadamente agradecemos a colaboração.

Dourados, _____ de _____, 2013.

 Joaquim Carlos Klein de Alencar
 Pesquisador Responsável

 Profª Drª Maria José de Jesus Alves Cordeiro
 Pesquisadora Responsável

Autorizo ()
 Não autorizo ()
 ____/____/____



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE PARANAÍBA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Título da pesquisa: A Avaliação de Aprendizagem no Curso de Direito da Unidade Universitária de Dourados/Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul: Olhares Docentes e Discentes.

Caros colegas professores e professoras!

Meu nome é Joaquim Carlos Klein de Alencar, professor do Curso de Direito da Unidade de Dourados e, como sabem, aluno do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* - Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Paranaíba, sob a orientação da Profª Drª Maria José de Jesus Alves Cordeiro. Para que a pesquisa acima citada possa gerar dados confiáveis e consistentes, contamos com sua essencial colaboração no sentido de responder ao questionário abaixo, sem identificação pessoal, no qual poderá expressar suas concepções sobre o tema. Desde logo, agradecemos sua disponibilidade, participação e veracidade nas informações. Muito obrigado.

I. DADOS PESSOAIS

1.1. Sexo: Masc. () Fem. ()

1.2. Idade: _____

1.3. Estado civil: Solteiro/a () Casado/a () Convivente () Separado/a () Divorciado/a () Viúvo/a ()

II – FORMAÇÃO ACADÊMICA

2.1. Graduação: () Bacharelado: _____ ()
 Licenciatura: _____

2.2. Pós-Graduação:

2.2.1. _____ Especialização ()
 Curso: _____

2.2.2. Mestrado () completo () incompleto () Curso: _____

2.2.3. Doutorado () completo () incompleto ()
 Curso: _____

III – DADOS PROFISSIONAIS

3.1. Atualmente você trabalha em outra instituição ou somente na UEMS? Qual?

3.2. Você pertence ao quadro: efetivo () convocado () Há quantos anos?

3.3. Qual seu regime de trabalho na UEMS? () 20h () 40h () TI

3.4. Em 2013, você ministrou aulas em quais cursos da UEMS?

_____ 3.5. Quais as disciplinas que ministrou em 2013 no curso de Direito da Unidade
Universitária de
Dourados _____

3.6. Você desenvolveu projetos no curso nos últimos 3 anos ? () sim () não

De: () Ensino () Pesquisa () Extensão

Título:

3.7. Se a resposta anterior foi SIM, você teve bolsistas no seu projeto? () sim () não
Quantos? _____

3.8. Você atua no Núcleo de Prática Jurídica? () sim () não

3.9. Você já atuou na coordenação do curso ou do Núcleo de Prática Jurídica? () sim () não

IV – DO TEMA DA PESQUISA: AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

4.1. Você conhece **autores que discutem** o tema “avaliação da aprendizagem”? Quais?

4.2. Dos teóricos citados acima, **qual ou quais deles você utiliza** como referencial para sua _____ prática _____ avaliativa _____ nas disciplinas? _____

4.3 Qual **o conceito** de “avaliação de aprendizagem” que você possui e exercita na sua prática docente?

4.4. Quais são **os instrumentos de avaliação** você mais utiliza em suas disciplinas?

- a) provas escritas
 - b) provas orais
 - c) seminários
 - d) trabalhos (resumos, resenhas, artigos, etc)
 - e) debates
 - f) júris simulados
 - g) autoavaliação
 - h) outros. Cite:
-

4.5. Quais **os critérios mais utilizados** por você para constituir a nota ou conceito do aluno ou aluna nas atividades avaliativas de sua disciplina?

4.6. Quantas avaliações você aplica no decorrer do semestre/ano letivo?

- 1 2 3 4 5 mais que 5

4.6. Você conhece o Regimento dos cursos de Graduação da UEMS, especificamente, as exigências relacionadas ao processo de avaliação da aprendizagem? sim não
Considera que cumpre o Regimento? sim não

4.7. Você é capaz de afirmar que possui alguma preferência em relação aos alunos e alunas que tiram boas notas nas avaliações?

- sim não

Justifique sua resposta:

4.8. Você acredita que os resultados obtidos nas avaliações podem influenciar na autoestima do aluno ou aluna? sim não

4.9. Você acredita que os conceitos ou notas obtidas no curso podem interferir nas relações familiares dos alunos e alunas, no estabelecimento de amizades na sala de aula, nas relações com professores e nas expectativas de sucesso pessoal e profissional?

- sim não

Justifique sua resposta:

4.10. Refletindo sobre as aulas e avaliações já ministradas no curso de Direito da UEMS de Dourados, você afirma que existe coerência entre os seus discursos e as suas práticas avaliativas? Por quê?

5. Todo curso superior tem um Projeto Pedagógico - PP que rege toda dinâmica do curso, dos objetivos até o perfil dos egressos que irá formar. Nele estão contidas as disciplinas, conteúdos e formas de avaliação da aprendizagem. Todos os planos de ensino dos docentes devem ser elaborados em consonância com o PP e as demais normas da graduação na UEMS. É dever dos professores conhecer o PP e dever da coordenação de curso publicizá-lo e zelar pelo seu cumprimento. Tudo isso influi na avaliação externa do curso e da universidade, bem como, na aprendizagem dos alunos e alunas.

5.1 Você conhece os Projetos Pedagógicos do Curso de Direito de Dourados que estão em execução? () sim () não

Participou de forma efetiva da construção de algum PP do curso? () sim () não

5.2. Você já comentou sobre algum aspecto do PP do curso, principalmente sobre a avaliação? () sim () não

5.3. Qual o grau de importância que você atribui ao PP do curso?

() muito importante () pouco importante () nenhuma importância

5.4. Em sua opinião, o processo de avaliação praticado no curso de Direito da UEMS de Dourados, contribui na formação de um profissional ético e apto ao exercício das realidades sociais, bem como na formação do cidadão na sua plenitude?

() sim () não

Justifique sua resposta.

5.4. Você considera o Exame da Ordem dos Advogados do Brasil – OAB como uma forma importante, coerente e justa de avaliação dos egressos? () sim () não

Justifique sua resposta.

6. OBSERVAÇÕES GERAIS:

Nome

(Opcional): _____

Telefone ou e-mail para contato (Opcional): _____

OBRIGADO PELA CONTRIBUIÇÃO!

Joaquim Carlos Klein de Alencar
Pesquisador

Prof^ª Dr^ª Maria José de Jesus Alves Cordeiro
Orientadora



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
 UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE PARANAÍBA
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Título da pesquisa: **A Avaliação de Aprendizagem no Curso de Direito da Unidade Universitária de Dourados/Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul: Olhares Docentes e Discentes.**

Caros Alunos e Caras Alunas!

Meu nome é Joaquim Carlos Klein de Alencar, professor do Curso de Direito da Unidade de Dourados e aluno do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* - Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Paranaíba, sob a orientação da Prof^a Dr^a Maria José de Jesus Alves Cordeiro. Para que a pesquisa acima citada possa gerar dados confiáveis e consistentes, contamos com sua essencial colaboração no sentido de responder ao questionário abaixo, sem identificação pessoal, no qual poderá expressar suas concepções sobre o tema. Desde logo agradecemos sua disponibilidade, participação e veracidade nas informações. Muito obrigado.

I. DADOS PESSOAIS

1.1. Sexo: Masc. () Fem. ()

1.2. Idade: _____

1.3. Estado civil: Solteiro/a () Casado/a () Convivente () Separado/a () Divorciado/a () Viúvo/a ()

II – DADOS FAMILIARES

2.1 Reside com: pai e mãe () somente com a mãe () somente com o pai () com avós () sozinho () outros _____

2.2 Escolaridade do pai:

2.2.1 sem instrução ()

2.2.2 Fundamental () completo () incompleto ()

2.2.3 Médio () completo () incompleto ()

2.2.4 Universitário: () completo () incompleto ()

2.2.5 Qual curso? _____

2.2.6 Pós-Graduação:

2.2.7 Especialização ()

2.2.8 Mestrado () completo () incompleto ()

2.2.9 Doutorado () completo () incompleto ()

2.3 Escolaridade da mãe

2.3.1 sem instrução ()

2.3.2 Fundamental () completo () incompleto ()

2.3.3 Médio () completo () incompleto ()

2.3.4 Universitário: () completo () incompleto ()

2.3.5 Qual curso? _____

2.3.6 Pós-Graduação:

- 2.3.7 Especialização ()
 2.3.8 Mestrado () completo () incompleto ()
 2.3.9 Doutorado () completo () incompleto ()

III – DADOS PROFISSIONAIS

- 3.1 Atualmente você está trabalhando? Sim () Não ()
 3.2. Se sim, em qual Profissão: _____
 3.3 Se não trabalha como faz para se manter na Universidade?

 3.4 Faixa Salarial:
 3.4.1 Até 01 salário mínimo () 01 a 03 salários mínimos () 04 a 10 salários mínimos ()
 10 a 20 salários mínimos () acima de 20 salários mínimos ()
 3.5. Renda familiar:
 3.5.1 Até 01 salário mínimo () 01 a 03 salários mínimos () 04 a 10 salários mínimos ()
 10 a 20 salários mínimos () acima de 20 salários mínimos ()

IV - DADOS EDUCACIONAIS

- 4.1. Ano de ingresso no curso: _____ Série que cursou em 2013: _____
 4.2. Forma de ingresso: () vagas gerais () cota para negros () cotas para indígenas
 4.3. Cursou o ensino fundamental em: escola pública () particular ().
 4.4. Cursou o ensino médio em: escola pública () particular ().
 4.5. Você participou ou participa de algum projeto ou programa na UEMS? Sim ()
 Não ()
 4.5.1. _____ Qual?

 4.6. Recebe (eu) algum tipo de bolsa da Universidade Sim () Não ()
 Qual? _____

 4.7. Durante o curso você reprovou em alguma disciplina? () sim () não
 4.7.1. Cite o ano do curso e as disciplinas em que já reprovou:

- 4.8. Se já reprovou, enumere pelo menos 02 motivos que julga ter sido a causa da reprovação:

V – DO TEMA DA PESQUISA: AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

- 5.1. Qual é a primeira ideia que vem na sua cabeça quando ouve a palavra AVALIAÇÃO? _____

5.2. De acordo com o conhecimento adquirido e sua experiência como aluno ou aluna, conceitue “Avaliação da Aprendizagem”.

5.3. Avaliações compõem as relações entre pessoas. Desse modo, podemos esperar que não apenas sejamos avaliados, mas também possamos exercer a função de avaliadores. Nesse sentido, você sente-se capaz de avaliar o trabalho de seus avaliadores (professores)?

Sim Não - Justifique sua resposta.

5.4. Você acredita que seus professores do curso de Direito tem clareza do conceito e significado da Avaliação da Aprendizagem? Por quê?

5.5. Quais são os instrumentos ou formas de avaliação que os professores do seu curso mais utilizam?

- a) provas escritas
- b) provas orais
- c) seminários
- d) trabalhos (resumos, resenhas, artigos, etc)
- e) debates
- f) júris simulados
- g) outros. Cite:

5.6. No seu olhar ou percepção os professores e professoras do seu curso revelam alguma preferência em relação aos alunos e alunas que tiram boas notas nas avaliações?

sim não

Justifique sua resposta:

5.7. Você acredita que os resultados obtidos nas avaliações podem influenciar na autoestima do discente? sim não

5.8. Os conceitos ou notas obtidas no curso interferem nas suas relações familiares, no estabelecimento de amizades e nas suas expectativas de sucesso pessoal e profissional?

sim não

Justifique sua resposta:

5.9. Em sua opinião, a que você atribui o baixo desempenho escolar de alguns alunos e alunas?

- a) () falta de esforço pessoal;
 b) () falta interesse pela disciplina ou pelo curso;
 c) () falta capacidade pessoal para aprender;
 d) () a forma como os docentes ensinam os conteúdos (metodologia);
 e) () os instrumentos de avaliação usados pelos docentes do curso;
 f) () desinteresse de muitos docentes em relação aos alunos, suas histórias de vida e suas dificuldades;
 g) () desconhecimento por parte da maioria dos docentes do curso das diferentes metodologias de ensino e avaliação da aprendizagem.

5.10. Refletindo sobre as aulas e avaliações que já fez no seu curso, pode afirmar se existe coerência entre os discursos e as práticas avaliativas dos docentes? Explique.

6. Todo curso superior tem um Projeto Pedagógico - PP que rege toda dinâmica do curso, dos objetivos até o perfil dos egressos que irá formar. Nele está contido as disciplinas, conteúdos e formas de avaliação da aprendizagem. Todos os planos de ensino dos docentes devem ser elaborados em consonância com o PP e as demais normas da graduação na UEMS. É direito do aluno e aluna conhecer o PP e dever da coordenação de curso, publicizá-lo e zelar pelo seu cumprimento. Tudo isso influi na avaliação externa do curso e da universidade.

6.1. Você conhece o Projeto Pedagógico do seu Curso? () sim () não

6.2. Algum professor ou professora já comentou sobre algum aspecto do projeto pedagógico do curso, principalmente sobre a avaliação? () sim () não

6.3. Qual o grau de importância que você atribui ao Projeto Pedagógico do curso a partir da explicação acima?

() muito importante () pouco importante () nenhuma importância

6.4. Em sua opinião, o processo de avaliação praticado no seu curso, contribui na formação de um profissional ético e apto ao exercício das realidades sociais, bem como na formação do cidadão na sua plenitude?

() sim () não () não sei

Justifique sua resposta.

7. OBSERVAÇÕES GERAIS:

Nome
(Opcional): _____
Telefone ou e-mail para contato (Opcional):

OBRIGADO PELA CONTRIBUIÇÃO!