

FUNDAMENTOS DA AVALIAÇÃO DE APRENDIZAGEM SUPERIOR PARA CURSOS JURÍDICOS

FUNDAMENTALS OF PERFORMANCE ASSESSMENT FOR DEGREE IN LAW

MÁRCIO BARBOSA ZERNERI¹

RESUMO: Na presente revisão bibliográfica, observou-se que para analisar a avaliação do desempenho acadêmico no contexto do ensino jurídico, seria necessário transpor os limites das teorias sobre avaliação que pertencem aos domínios da pedagogia e da psicologia. Estabeleceu-se assim, uma correlação paradigmática entre os conteúdos referidos e os elementos fundamentais do pensamento jurídico. A justiça, a interpretação e a formulação de juízos como método e o homem ético como sujeito do Direito. Nesse sentido, apresenta-se a idéia de que os fundamentos do direito se aproximam dos fundamentos das teorias sobre avaliação. Para tanto, como requisito basilar, surgiu a necessidade de admitirmos como objeto central do direito o princípio da igualdade, tendo como método, a interpretação e a elaboração de juízos cognitivos que permitissem diferenciar, no caso do direito, o lícito do ilícito e no caso da avaliação, o certo do errado. Em ambos os casos, destaca-se que essa construção deve ocorrer pela via da mediação com compromisso ético.

Palavras-chave: Avaliação. Ensino Jurídico. Mitos e Preconceitos

ABSTRACT: In this literature review, I noted that the analysis of the evaluation of academic performance in the context of legal education, needs to overcome the limits of theories about assessment pertaining to the fields of pedagogy and psychology. Established a correlation between the content listed paradigm and the fundamental elements of legal thinking. Justice, interpretation and making judgments as a method and ethical man as a subject of law. I introduced the idea that the foundations of the law are close to the foundations of theories about assessment. Therefore, as basilar requirement, you must admit as the central object of the law the principle of equality, with the method, interpretation and elaboration of cognitive judgments allowing to differentiate, in the case of the law, the licit and the illicit in case of evaluation, right from wrong. In both cases, it is emphasized that this construction occurs by way of mediation with ethical commitment.

Key-words: Evaluation. Legal Education. Myths and Prejudices.

¹Professor do Curso de Direito da Universidade Estadual de Londrina – UEL
Doutorando em Direito na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP

1 INTRODUÇÃO

Por mais de 20 anos o ensino jurídico consta como tema oficial na pauta dos congressos de Direito, porém o problema da avaliação da aprendizagem no curso de direito não é mencionado e praticamente não aparece nos diagnósticos da OAB e da Academia. Quando emerge, manifesta-se timidamente e de maneira incidental, tanto nos projetos de pesquisa dos docentes, como nas discussões internas dos colegiados, onde falhas são registradas mas poucos estudos de natureza científica são estimulados ou desenvolvidos de forma sistemática para se construir uma autêntica metodologia de avaliação de aprendizagem dos conteúdos jurídicos.

Apesar do avanço da legislação constitucional/educacional na defesa do princípio da igualdade no Brasil e na educação que este sistema produz, no ambiente do conhecimento formal alguns esteriótipos ainda resistem, seja pelo belo, pelo feio, pelo diferente, pelo extravagante, pelo quieto, pelo participativo.

Nossa proposta no presente trabalho, é justamente discutir um instrumento de fundamental importância na desconstrução dos esteriótipos, a contradição dos seus próprios mitos. O momento privilegiado de conhecer além dos preconceitos e contemplar o educando na beleza das suas habilidades criativas e na fragilidade de suas dificuldades em compreender o saber novo, ou seja, as avaliações de desempenho acadêmico.

A verificação de conhecimentos é uma ação antiga, sempre revestida por um linguajar técnico que se preocupa intensamente com a simetria e a aferição dos seus objetos. Sua feição rígida pode remontar tanto a disciplina do poder pela força, quanto pela dureza da vida monástica arcaica, entretanto no universo institucional da escola a rigidez revelou-se marcada pela voz que cala a voz do outro.

No Brasil, além dessa perspectiva autoritária, viveu-se assim como em outros países, a clausura do positivismo, a promessa do cientificismo e outros modismos que aqui desembarcaram, com a inusitada missão de comprovar a qualidade da aprendizagem.

Na presente revisão bibliográfica, observou-se que para analisar a avaliação do desempenho acadêmico no contexto do ensino jurídico, seria necessário transpor os limites das teorias sobre avaliação que pertencem aos domínios da pedagogia e da psicologia.

Estabeleceu-se assim, uma correlação paradigmática entre os conteúdos referidos e os elementos fundamentais do pensamento jurídico. A justiça, a interpretação e a formulação de juízos como método e o homem ético como sujeito do Direito. Nesse sentido, apresenta-se a idéia de que os fundamentos do direito se aproximam dos fundamentos das

teorias sobre avaliação. Para tanto, como requisito basilar, surgiu a necessidade de admitirmos como objeto central do direito o princípio da igualdade, tendo como método, a interpretação e a elaboração de juízos cognitivos que permitissem diferenciar, no caso do direito, o lícito do ilícito e no caso da avaliação, o certo do errado. Em ambos os casos, destaca-se que essa construção deve ocorrer pela via da mediação com compromisso ético.

Este trabalho oferece elementos sobre a trajetória histórica da avaliação. Entretanto, sua intensa preocupação dar-se-á entorno dos novos pensadores que propõem mudanças na teoria e na prática das avaliações, que abalam mitos e preconceitos.

A expectativa final, é demonstrar como esse processo pode contribuir tanto para melhorar as condições da avaliação de aprendizagem no curso de direito, quanto para promover o equilíbrio nas relações intersubjetivas, ou em outras palavras, produzir justiça social.

2 FUNDAMENTOS DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM SUPERIOR

A relevância da avaliação educacional costumeiramente é destacada pelos membros da comunidade acadêmica, entretanto até bem pouco tempo atrás, a avaliação estava limitada à medição do desempenho escolar ou ainda era determinada de forma simplista, baseada na descrição de diretrizes comportamentais, criação e utilização de instrumentos, estudos dos resultados e realização de um relatório final. Sem dúvida, todas essas atividades estão incluídas na avaliação, mas a elas esta não se limita, porque os seus objetivos são ainda mais amplos.

Atualmente, a ideia de avaliação transcende o foco do indivíduo e dos seus problemas de aprendizagem, pois sem deixar esses interesses, ampliou a observação para a análise do grupo e deste para o próprio sistema educacional, onde a ideia de microavaliação passa a manter uma sintonia com a de macroavaliação.

Muitos foram os fatores que contribuíram para essa modificação, entre eles destaca-se a autocrítica de educadores que diante da enorme diversidade da população de alunos deram valor à utilização de pesquisas e avaliações na resolução dos problemas que emergiam, exigindo pronta solução.

Além disso, a insatisfação dos mestres quanto a currículos e métodos de ensino, aplicados de maneira autoritária ao meio educacional, sem maiores reflexões sobre seus efeitos junto a população a eles submetida, fez com que surgisse ou se acentuasse uma “consciência crítica” entre os educadores, que passaram a se perguntar se tudo o que era

chamado de avaliação, realmente tinha as características desse processo.

O pesquisador do INEP/MEC VIANNA (1989)², autor de vários trabalhos sobre avaliação educacional, ensina que a avaliação da aprendizagem somente adquiriu um perfil científico a partir da década de 40, com os trabalhos de Tyler³. Na década de 60 ampliou-se essa atividade graças às contribuições de Cronbach (1963); Scriven e Stake (1967) (apud VIANNA, 1989, p. 19).⁴

As múltiplas linhas teóricas desses autores, sobre diretrizes em avaliação educacional, contribuiu para a formulação de diversos conceitos nessa área.

O conceito mais difundido de avaliação é aquele que a relaciona com um “processo de medida”. A disseminação dessa ideia em parte pode ser atribuída às obras de cientistas com formação inicial da área de psicometria, entre eles Thorndike e Ebel, lembrados por VIANNA (1989)⁵. As análises das características individuais, acabaram por construir a crença, alias bastante aceita, de que avaliar no contexto educativo é mensurar os resultados do desempenho escolar.

Diante disso, as expressões avaliação e medida do rendimento acadêmico, passaram a ser usadas de forma análoga, o que gerou uma série de equívocos. Segundo VIANNA (1989)⁶, medir é um procedimento quantitativo, onde são atribuídos índices numéricos segundo diretrizes pré-estabelecidas, a caracteres individuais, com objetivo de identificar o quanto detém dos mesmos.

O resultado da quantificação obtido por meio dessa medida, revela o status do indivíduo. Com relação a avaliação, a medida torna-se uma etapa inicial, em alguns casos bem relevante, mas não se confunde com uma situação necessária e muito menos suficiente, para que a avaliação se concretize.

Casualmente, a medida pode conduzir a avaliação, porém esta só se realizará, quando forem expressos juízos de valor. Nesse sentido podemos afirmar que avaliar é revelar o valor de alguma coisa para um fim determinado.

No âmbito do rendimento escolar, os instrumentos de medida utilizados atualmente segundo VIANNA (1989)⁷, apresentam diversos níveis de qualidade técnica, mas que na maioria predomina a carência de requisitos técnicos.

Essa questão da qualidade é considerada grave, pois exerce profunda

²VIANNA, Heraldo Marelím. **Introdução à avaliação educacional**. São Paulo: IBRASA, 1989.

³TYLER, 1942 apud VIANNA. 1989, p.19.

⁴VIANNA, op. cit., p.19.

⁵Ibid.

⁶VIANNA, op. cit.

⁷ Ibid.

influência no processo de aprendizagem, ou seja, estimula o conhecimento do efêmero e do factual, constituindo-se num momento de frustração para o estudante. Entretanto, de forma contrária, quando os instrumentos de medida, independentemente do seu aspecto formal, são bem construídos, ocasionam um estímulo para o aprendiz e um desafio que fomenta o seu interesse e a sua curiosidade intelectual.

Esse problema já foi intensamente debatido pelos estudiosos da educação nos últimos cinquenta anos, sabemos portanto, que existem boas provas de dissertação, assim como bons testes objetivos, ou seja, não é o tipo de prova que leva ao baixo desempenho, mas sim a inexistência do domínio da tecnologia dos procedimentos de medidas escolar. Esse cenário se repete no ensino superior, conforme podemos observar no estudo denominado Avaliação da Aprendizagem no Ensino Superior⁸, onde fica claro que a realidade muitas vezes surpreende o professor, não são raros os momentos em que os planejamentos chocam-se com as particularidades das turmas e com as reais condições de estudos dos alunos.

O estudo citado teve como ambiente de pesquisa a Universidade Estadual de Londrina por intermédio de projetos onde foram analisados dados e questões teóricas, em cinco dimensões investigativas: dimensão pedagógica; dimensão estrutural; dimensão emocional; dimensão ética e dimensão corporal/ritual.

Na dimensão pedagógica, é natural que as questões girem em torno da prática de ensino do professor e da intimidade que emerge da sua relação com o grupo, portanto uma forma de superar uma investigação predominantemente formal, onde normalmente se analisa projeto pedagógico da disciplina e os resultados de desempenho, foi aplicar um questionário aos alunos sobre as características do processo avaliativo.

No primeiro conjunto de respostas, as preocupações estavam direcionadas para o tratamento dado ao conteúdo na avaliação, os alunos apontaram aspectos positivos e negativos sobre a sintonia entre o ensinado e o avaliado, os objetivos da avaliação e sobre a relevância da ligação entre teoria e prática para as suas próprias vidas. No segundo conjunto de respostas, o enfoque foi para a forma de ensinar e de avaliar, repetidamente o problema da sintonia surgiu, assim como a lembrança da importância de uma metodologia estimulante e do preparo para a avaliação da aprendizagem. Existiram ainda, outros grupos de respostas que remeteram a assuntos similares. Essa dimensão, apresenta um interessante material de pesquisa, à medida que oferece ao docente a grande oportunidade de ouvir o outro, ou seja aquele que participa de um projeto pedagógico e também quer contribuir para elaboração e

⁸BERBEL, Neusi Aparecida Navas...[et al.]. **Avaliação da aprendizagem no ensino superior**. Londrina: Ed. UEL, 2001.

melhoramento do mesmo, evitando uma situação de anacronismo, ou de abandono do real.

A dimensão estrutural, tem uma preocupação com o sistema operacional da aprendizagem, mantendo a articulação com sistemas de ensino mas ao mesmo tempo, proporcionando uma avaliação sobre as diversas modelagens de avaliações. Nesse sentido, o sistema avaliativo pode ser agrupado em três categorias: provas, trabalhos e outros procedimentos. Surpreendentemente a questão central e sintonizada com a maior preocupação dos alunos pesquisados, não está enfocada numa mera preferência diante das inúmeras modalidades, que podem ser sintetizadas em: escritas, não escritas, com consulta ou sem, orais, com apresentações, em casa ou nas aulas; mas sim revela um interesse no envolvimento do docente e da sua capacidade em manter sintonizado o instrumento de avaliação com os conteúdos e a prática de ensino, possibilitando a formação de uma compreensão crítica, da relevância desse processo em que o aluno está atuando e determinando sua formação com qualidade para enfrentar os desafios do espaço social.

No tocante a dimensão emocional, a pesquisa revelou que existe uma carência de estudos em torno dos aspectos psicológicos, tanto do ponto de vista do aluno, quanto do professor, em relação aos momentos que antecedem a avaliação e aos que ocorrem durante o procedimento avaliativo. As alterações psicológicas sofridas ao longo da avaliação, podem causar angustias tanto ao avaliador quanto ao ser avaliado, porém com acentuado índice no cotidiano dos alunos. As atitudes do professor podem influir de maneira negativa no processo de avaliação, mas quando isso ocorre na maioria das vezes se repete também na sua prática de ensino.

Os fatores de pressão são bem variados, indo desde os alertas no início da disciplina, passando pelas ameaças em torno do alto índice de cobrança das provas e finalmente concretizando-se no dia da prova, com rispidez, descaso e incoerência na correção. Esse quadro contribui para uma criação simbólica no imaginário do aluno, onde avaliação sempre significa ameaça e vingança por não saberem alguns assuntos do conteúdo. Porém, quando de forma contrária, o professor desenvolve trabalho orientado demonstrando respeito pelos alunos, a pressão exercida ocorre de forma positiva, que auxilia na compreensão do teste e na formação de um ambiente com a tranquilidade necessária para realizá-lo aproveitando todo o potencial adquirido durante o curso, sendo também nesse momento o processo avaliativo um exercício de autoestima e autoconceito, onde o aprendiz se sente capaz de tomar decisões frente aos novos desafios.

Diante disso, é importante que o avaliador esteja realmente empenhado em propiciar um treinamento adequado para o tipo de avaliação que irá desenvolver,

considerando a possibilidade dos aprendizes demonstrarem o seu conhecimento por meio de uma multiplicidade de habilidades, podendo usufruir tanto do seu relacionamento com o meio cultural quanto do formalismo acadêmico. O mais importante nesse momento é o professor ter segurança no método escolhido e estar consciente de que está envolvido não numa relação de poder, mas sim numa relação de troca.

Como todo processo de avaliação envolve um julgamento, não poderia ser outro o objeto da dimensão ética, que não fosse a base moral das avaliações. Nessa dimensão a pesquisa concentrou-se nas implicações éticas que são exigidas e esperadas do professor no momento da avaliação.

O professor no exercício da liberdade de cátedra recebe de fato um grande poder, mas em via contrária e de igual intensidade recebe também o dever. No mundo jurídico existe até uma expressão para essa situação, é o chamado “poder-dever”, que pode ser sintetizado como a obrigação de exercer o poder da forma mais útil para todos e com compromisso ético. No contexto da educação, a obrigação de tratar os alunos com respeito, não está distante do pressuposto jurídico, pois a sua base reside no princípio da valorização da relação humana, que é baseado na confiança e no respeito pelo outro.

Quando o professor transita com transparência pelas diretrizes éticas, isto logo é captado pelos alunos, que passam a reproduzir esse tipo de conduta, que adquire uma importância maior quando transcende os limites da ética profissional, pois começam a compreender que valorizar o outro é em última instância valorizar a si próprio.

No âmbito da avaliação, essa compreensão adquire fundamental importância, pois se torna visível que qualquer competição em termos de notas, que embora institucionalmente possa ter valor, o importante é que o grupo possa encontrar condições para realizar com qualidade o conjunto de provas, demonstrando que seus desafios forem baseados em critérios éticos, as soluções apresentadas deverão refletir o mesmo compromisso.

Em sentido contrário, desnecessário se faz discorrer longamente, porém a título de ilustração destaca-se que a ausência dos pressupostos éticos geram uma série de problemas: como a quebra ou a inexistência do contrato de avaliação; dúvidas em torno da competência do professor; sentimento de injustiça por parte dos alunos; frustração quando confrontados com a nota dos outros colegas; arbitrariedade e uso da prova como fator de controle ou punição e enfim a incapacidade de se produzir justiça por meio da atividade docente.

A dimensão corporal/ritual, foi a última etapa enfocada no trabalho realizado na Universidade Estadual de Londrina (UEL), de certa maneira ao se escolher como

objeto de estudos as inter-relações de professores e alunos em momentos específicos de avaliação de aprendizagem, considerando aspectos ligados às linguagens corporais, gestuais, espaço temporais e rituais, muitos dos problemas que emergiram nas outras dimensões acabam também revelando importância para esta dimensão.

Os conflitos e o desprazer da avaliação surgiram como situações negativas, merecendo destaque a chamada avaliação que “castiga o corpo”, nessa linha a avaliação traduz-se num obstáculo intransponível, que não necessita sequer do acompanhamento do professor, visto que os alunos ao realizarem a leitura do problema, nada compreendem e nada produzem, restando aos mesmos somente somatizar problemas orgânicos de várias ordens produzidos pelas angústias e frustrações.

Os gestos do avaliador acabam sendo sacralizados, pelo transporte dos pacotes de provas e por uma expressão facial sisuda, pouco amistosa. O ritual da avaliação, por vezes se torna mais importante do que o próprio conteúdo, como é o caso dos significados burocratizados ou das regras para confecção dos trabalhos.

Exemplo disso, é a prova em que o “tempo vale mais do que o ouro”, nessa avaliação o avaliador está sempre muito apressado e as questões devem ser respondidas em poucos minutos. Restam ainda, as provas onde são realizadas humilhações públicas ou outros tipos de punições.

Por outro lado, a pesquisa demonstra que pode existir harmonia e também o prazer de ser avaliado, que constituem situações positivas para a avaliação da aprendizagem.

Nesse sentido, estão enquadradas as avaliações onde o tempo não prende ou retrai o corpo do avaliado, apenas flui como um acontecimento natural presente em qualquer atividade. Muitas vezes, até o espaço é alterado a atividade pode ser realizada em casa ou na própria universidade, mas fora da sala de aula.

Ainda nesse contexto e para concluir esse tópico, registra-se a mensagem de que a avaliação pode ser representada por um vetor que em nosso entender deve estar presente em qualquer uma das dimensões que se possa criar sobre a questão da verificação da aprendizagem, o “estar junto”. Se fosse necessário sacralizar alguma postura para o avaliador e para o avaliado, esta deveria ser a grande meta, pois quando a cooperação e a participação, transformam-se num método, o resultado com certeza será prazeroso para todos os envolvidos.

3 MITOS E PRECONCEITOS NA AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO ACADÊMICO

No universo da aprendizagem⁹ podemos refletir sobre inúmeros assuntos, todos de grande importância em nosso cotidiano, pois não há ser humano que não a tenha encontrado, seja em nível informal - na família ou na convivência social – ou em nível formal – ambiente escolar – de qualquer maneira esse grupo de conhecimentos sempre estará em sintonia com o contexto dos aprendizes.

No ambiente informal, podemos argumentar em diversas direções: do plantio a colheita; do bem e do mal; da ética a etiqueta, da regra e da exceção, ou seja construímos uma visão da família e da sociedade com base em erros e acertos, como se fossem pequenos e constantes julgamentos sobre as relações do dia a dia. Entretanto, muitos desses raciocínios já estão prontos e posicionados no que podemos chamar de ambiente cultural.

Em alguns momentos, algumas dessas idéias tornam-se tão consistentes, que formaram pensamentos hegemônicos ou dominantes, que por sua vez, produzem um sistema prévio de cognição, cujo código de comunicação é composto por mitos e preconceitos, que são ilusões sobre o conhecimento.

Estas imagens, quando analisadas com profundidade, não representam o verdadeiro conhecimento do novo, mas sim um estado de comodidade onde são mantidos certos julgamentos, que poderiam até existir numa fase provisória da descoberta (intuição/hipótese), para logo em seguida serem alterados completamente ou ratificados, porém sempre à luz dos fatos.

Num (No) estado de comodidade, tais idéias são mantidas apenas pela ocorrência da repetição continuada, contida em um determinado espaço de tempo social de uma determinada cultura. Quando isso ocorre, determinamos nossas ações apenas pela influência de mitos e preconceitos, portanto estaremos agindo em uma dimensão diferente da realidade que nos cerca, processo chamado de anacronismo.

Nesse processo, fica difícil a construção de uma identidade, que possa refletir o eu autêntico de cada um. Esse fenômeno, que alguns poderiam chamar de problema, reflete com exatidão o momento atual de um movimento civilizatório que construiu um mundo de símbolos, composto de linguagens complexas que tornam difícil sua compreensão

⁹VALLE, Maria Cristina Carreira do. **Padrões de comportamentos disciplinares do aluno:** dificuldades associadas aos processos interacionais no cotidiano escolar. Londrina, 1995. 180f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Comunicação e Artes. Universidade Estadual de Londrina. p.1-8.

desvelada, ou seja existe em função de uma crença na sua existência simbólica e não porque comprovou-se de fato sua existência ou qualquer manifestação real que pudesse defini-lo.

Se essa situação ocorre no âmbito do conhecimento informal, o reino do senso comum, pode-se inferir que no ambiente da educação formal, por hipótese, esse tipo de raciocínio não poderia ocorrer.

Notadamente, foi difundido que, nesse ambiente são sistematizados e reconhecidos apenas os conhecimentos com validade científica, porém são diversos os sintomas de que também na escola persistem alguns mitos e preconceitos, pois seus professores, alunos e funcionários não deixam em suas casas o seu portfólio de intersubjetividade ou seja sua característica mais marcante, a descoberta da alteridade.

Nessa importante relação intersubjetiva existe um momento privilegiado que é justamente o da avaliação. Segundo MELCHIOR (1999)¹⁰, com a chegada do movimento denominado Escola Nova, muito intérpretes acreditavam que a nova teoria rejeitava os conteúdos tradicionais, para dar importância somente aos assuntos pelos quais os alunos demonstrassem maior interesse.

Ao que parece, o mesmo equívoco cometido com relação aos conteúdos, vem sendo praticado com relação a avaliação, pois muitos quando defendem a necessidade de mudanças no formato e na metodologia das avaliações da atualidade, acreditam que seriam necessário a sua própria eliminação nas escolas, como fonte da verdadeira transformação.

Em parte, isto tem a ver com a constante dos professores em atribuir notas aos alunos, um trabalho que pode ser tedioso, quando não se compreende que o principal aspecto da avaliação não é o valor numérico do resultado, mas sim o significado que pode ser extraído dele.

Para MELCHIOR (1999)¹¹ esse é um indício de que a maioria dos professores não possui uma visão clara com relação a questões simples como: O que é avaliar? E por que avaliar?

Partindo-se da premissa de que os indivíduos edificam seus conhecimentos com base nas relações dialogais¹² que são constituídas por contradições, argumentações, trocas e caminhos solidários, podemos admitir que avaliação da aprendizagem é fundamental tanto para o aluno quanto para o professor.

Do ponto de vista do aluno, é relevante conhecer os resultados de seu

¹⁰MELCHIOR, Maria Celina. **Avaliação pedagógica: função e necessidade**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1999.

¹¹Ibid.

¹²ROMÃO, José Eustáquio. **Avaliação dialógica: desafios e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 1998. p.85-113.

empenho e esforço, não só pelo prazer da aprendizagem, mas principalmente pelo significado do conhecimento de suas habilidades para o desafio de novas aprendizagens.

Nesse sentido, a avaliação permite que os alunos descubram lições importantes, pois quando percebem que para resolver determinados problemas sozinhos vão precisar de orientação e estudo para obter as soluções, pois além do desenvolvimento intelectual, serão necessários ainda a socialização e o aprimoramento moral.

O momento da discussão dos resultados tem propiciado um bom relacionamento entre professor-aluno e aluno-aluno, favorecendo tanto o desenvolvimento da sociabilidade como de respeito mútuo entre todos os integrantes do processo.

Do ponto de vista do professor a avaliação também é importante, pois quando analisa os resultados dos seus alunos, o professor realiza sempre uma autocrítica da eficácia do seu desempenho.

Diante dessa reflexão, o professor passa a melhorar sua compreensão das formas de aprendizagem dos alunos, podendo ao longo do processo transformar gradativamente seu parecer sobre determinado aluno, pois ficarão mais claras as potencialidades e limitações do aprendiz.

O ponto principal não está em saber se o aluno merece receber esta ou aquela nota, mas sim em desafiar-lo a encontrar a resposta correta para o problema proposto.

Diante disso, podemos admitir que as atividades avaliativas auxiliam o professor a verificar não só o que o aprendiz não sabe, mas principalmente, o porque dele não saber quais são suas dificuldades. Assim sendo, o erro é sempre transformado em instrumento de melhoria e crescimento, quando isso ocorre atingimos o verdadeiro significado da avaliação no processo ensino-aprendizagem.

Segundo o que se infere das lições de HOFFMANN (1991)¹³, o grande mito que emerge desses conflitos teóricos parece não ser exclusividade do curso de direito. Destaca-se, que as questões que o referido autor deixou para reflexão, são pertinentes a todas as áreas do ensino superior:

Em que medida os professores são conscientes dessas influências teóricas em sua prática? E, se as percebem, de que fundamentos se valerão para redimensionar sua prática contrária a essa postura autoritária e sentenciosa?

¹³HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação**: superação da lógica classificatória e excludente. São Paulo: Libertad, 1998, p.91.

4 A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO CURSO DE DIREITO

A utilização da expressão avaliação, enquanto sinônimo de processo avaliativo, surgiu durante a revisão bibliográfica como um conceito mais adequado no âmbito da educação (em relação a sinônimo de medida).

Atualmente, o sistema educativo é visto não de forma isolada, mas como um parceiro obrigatório do grande projeto nacional de políticas sociais públicas, com compromisso de minimizar a exclusão e conseqüentemente melhorar a distribuição de renda no país.

A ação do avaliador, quando pretender cumprir o seu dever ético, deve assumir um compromisso nessa parceria institucional, pois a avaliação revelou-se na presente pesquisa como o elemento chave da práxis transformadora. Seu posicionamento vai muito além da idéia de instrumento técnico, sendo na verdade o momento da construção da consciência crítica de um grupo de indivíduos, o que também pode ser considerado a missão-função *lato senso* do Direito.

A superação do paradigma da lógica classificatória e excludente, emerge como o grande mito a ser derrubado, conforme ensina VASCONCELLOS (1998)¹⁴. Porém, sobre esta questão, cumpre-nos destacar que o professor ao fazer a transição de um modelo autoritário para um sistema democrático, que tenha como meta a aprendizagem e não a reprovação, deve ser criterioso, para não cair no equívoco da avaliação frouxa. Aquela que não proporciona ao aluno a possibilidade de superar o desafio do conhecimento novo e que acaba aprovando todos indiscriminadamente.

No caso da avaliação em direito, a superação desse paradigma torna-se uma necessidade irrefutável, pois conforme demonstrou-se, a sua fundamental preocupação é a defesa do justo, que nesse caso pode ser tanto a aprovação quanto a reprovação. O verdadeiro compromisso, é permitir a real possibilidade da aprendizagem, com igualdade e com qualidade para todos os alunos.

Uma boa alternativa de avaliação, para qualquer curso de nível superior, aparece nos trabalhos de vários autores e com especial cuidado na obra da professora HOFFMANN (1991)¹⁵. Esses autor, defendem a chamada avaliação mediadora que pode ser

¹⁴VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Avaliação:** superação da lógica classificatória e excludente. São Paulo: Libertad, 1998.

¹⁵HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação:** mito e desafio: uma perspectiva construtivista. Porto Alegre: Mediação, 1991.

definida como a iniciativa do professor em criar e gerir um projeto de avaliação contínua para sua disciplina.

Nesse caso, não se dispensa a elaboração de critérios transparentes para o desenvolvimento da ação avaliadora, porém ela irá se desencadear desde o primeiro dia de aula até o final da disciplina.

Por meio de uma série de atividades ligadas a prática de ensino do professor, cria-se um ambiente onde são valorizados as experiências culturais de cada indivíduo do grupo e também as particularidades regionais de que este faz parte. Nesse sentido, os resultados da aprendizagem são analisados constantemente, às vezes até de maneira informal.

Entretanto, um dos elementos que adquire uma vital importância para o funcionamento do sistema, é o “erro”¹⁶.

Quando o professor detecta o resultado errôneo, ele imediatamente realiza uma ação mediadora que mobiliza e orienta o aluno para a compreensão do seu erro, que em seguida é transformado em caminho para a descoberta da solução correta.

O principal objetivo temático desse artigo, foi demonstrar que a avaliação no curso de direito poderia ser desmistificada¹⁷. Mesmo quando considera-se a avaliação formadora como uma forma de utopia promissora, devemos reconhecer que a sua orientação programática é uma realidade, que podemos captar em todas as nossas aulas.

No entanto, não pretendemos de maneira ingênua, menosprezar a terrível realidade sócio-cultural brasileira que pesa tanto na formação do professor quanto na história de vida dos alunos.

As transformações na educação sempre foram lentas, que por si só, não representam apenas dificuldades, mas também oportunidades para aprofundar as investigações e a criação de novas diretrizes¹⁸.

Portanto, no caso do curso de direito podemos superar o mito dos julgamentos totalmente subjetivos recorrendo ao trabalho cooperativo para construção dos instrumentos avaliativos.

Dessa forma, é mantida a sintonia entre os conteúdos e as práticas de ensino, por meio do uso de padrões relativos de julgamentos, que são determinados pelo

¹⁶HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação mediadora**: uma prática em construção da pré escola à universidade. Porto Alegre: Mediação, 1993. p.59-86.

¹⁷HADJI, Charles. **Avaliação desmistificada**. Porto Alegre: ARTMED Ed, 2001. p. 9-15.

¹⁸RABELO, Edgar Henrique. **Avaliação**: novos tempos, novas práticas. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 9 20.

comportamento do grupo de indivíduos (sistema referencial).

Procedendo dessa forma, estariam os professores do curso de direito combatendo uma série de problemas que ocorrem em várias áreas sujeitas ao processo avaliativo.

Destacamos adiante, os mais citados nas pesquisas sobre avaliação no ensino superior: a) atividade de criação dos instrumentos avaliativos é quase sempre realizada as pressas e sob pressão, às vezes na própria hora do exame; b) os instrumentos sendo mal planejados raramente possuem validade de conteúdo, por não oferecerem uma amostra representativa de múltiplos conhecimentos e habilidades relevantes; e c) um número significativo de instrumentos enfatiza o trivial, o detalhe irrelevante, sem considerar habilidades educacionalmente importantes.

Um outro objetivo que foi agregado ao presente trabalho, na verdade representa uma necessidade cultural de incluir-se em todo projeto científico, uma preocupação ética.

Esse objetivo, emergiu com intensidade também no ramo específico da avaliação. No curso de direito, as discussões éticas são freqüentes e necessárias para a compreensão da idéia de bem comum.

De forma providencial, verificamos que nas teorias sobre avaliação estão presentes não só os fundamentos éticos, mas inúmeras possibilidades de se produzir e realizar ações éticas.

Talvez esta seja a grande lição para os professores de direito de todos os tempos. Nessa ótica, um grande e famoso preconceito universitário pode ser quebrado, o do “aluno que não está a altura das exigências mínimas do curso”.

CONCLUSÃO

Ao longo desse trabalho, revisou-se elementos fundamentais da avaliação no ensino superior e seus reflexos no magistério jurídico, promovendo uma espécie de oxigenação desses conteúdos à luz do contexto sócio-jurídico-educacional.

Procurou-se desvelar sua essência atual, destacando a importância crucial do repensar do processo avaliativo, no âmbito da consolidação dos conteúdos e das descobertas. Verificou-se muitas afinidades no processo de tomada de decisões presente no estudo do

direito, com relação à avaliação da aprendizagem como práticas de mudanças¹⁹.

Constatou-se que a expressão medida, enquanto sinônimo de avaliação, não atende as exigências sociais impostas sobre o processo educativo hodierno. No entanto, é possível em alguma fase do procedimento avaliativo utilizar-se dos métodos de medida de rendimento escolar.

Observou-se que o compromisso que o professor assume dentro do processo avaliativo, não é exclusivamente o de identificar fragilidades no conhecimento do aluno, mas ao contrário, a partir da constatação do déficit, inicia-se o verdadeiro trabalho do avaliador.

O aluno deve ser orientado na compreensão exata dos seus problemas e convencido de que pode superar esses desafios. Quando o professor, não procede dessa maneira e simplesmente deixa claro para o aluno de que ele está abaixo do nível do grupo, estabelece-se um tratamento desigual, pois não permite a mesma chance que todo o aprendiz deve ter para melhorar os seus conhecimentos no futuro, aliás essa perspectiva de crescimento é a base do pensamento construtivista.

Essa ação discriminatória²⁰ deve ser banida do rol das justificativas sobre o baixo rendimento de alguns alunos. Pois, além de possibilitar a ocorrência de uma patologia educacional, denominada de profecia auto-realizadora, caracteriza-se também como uma infração ética marcada pelo preconceito.

Em linhas gerais, demonstrou-se ótimos fundamentos para a construção de um modelo avaliativo para o curso de direito, com atuação em duas frentes simultâneas: a defesa de um movimento contínuo de observação, análise e interação, na consolidação dos conteúdos; e a formação de um ambiente adequado para a construção de uma visão crítica de mundo, que proporcione ao orientando a compreensão do propósito educativo e do seu próprio papel social.

¹⁹VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Avaliação da aprendizagem: práticas de mudanças**. São Paulo: Libertad, 1998. p.11-16.

²⁰VALLE, Maria Cristina Carreira do. **Padrões de comportamentos disciplinares do aluno: dificuldades associadas aos processos interacionais no cotidiano escolar**. Londrina, 1995. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Comunicação e Artes – Universidade Estadual de Londrina. p.33-39.

REFERÊNCIAS

BERBEL, Neusi Aparecida Navas...[et al.]. **Avaliação da aprendizagem no ensino superior**. Londrina: Ed. UEL, 2001.

HADJI, Charles. **Avaliação desmistificada**. Porto Alegre: ARTMED Ed, 2001.

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

_____. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. Porto Alegre: Mediação, 1993.

MELCHIOR, Maria Celina. **Avaliação pedagógica: função e necessidade**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1999.

RABELO, Edgar Henrique. **Avaliação: novos tempos, novas práticas**. Petrópolis: Vozes, 1998.

ROMÃO, José Eustáquio. **Avaliação dialógica: desafios e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 1998.

TYLER, R. W. General statement on evaluation. **Journal of Educational Research**, n. 35, 1942.

VALLE, Maria Cristina Carreira do. **Padrões de comportamentos disciplinares do aluno: dificuldades associadas aos processos interacionais no cotidiano escolar**. Londrina, 1995. Dissertação (Mestrado em Educação), CECA – Universidade Estadual de Londrina.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Avaliação da aprendizagem: práticas de mudanças**. São Paulo: Libertad, 1998.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Avaliação: superação da lógica classificatória e excludente**. São Paulo: Libertad, 1998.

VIANNA, Heraldo Marelim. **Introdução à avaliação educacional**. São Paulo: IBRASA, 1989.