**EIXO TEMÁTICO: Currículo, Avaliação e Formação Docente**

**A RESSIGNIFICAÇÃO DA AVALIAÇÃO TRADICIONAL NO ENSINO JURÍDICO COM O USO DA AVALIAÇÃO FORMATIVA**

Carla Priscilla B. Santos CORDEIRO1, Priscila Vieira do NASCIMENTO2

1 Professora do curso de Direito da Faculdade Cesmac do Agreste 2 Professora e Diretora do curso de Direito da Faculdade Cesmac do Agreste.

**RESUMO:** Este artigo realiza uma análise das práticas avaliativas nos cursos de Direito no país, a partir de uma revisão bibliográfica sobre a temática. Como problema da pesquisa, questiona-se se é possível alterar a forma como a avaliação da aprendizagem tem acontecido tradicionalmente nestes cursos, para que assuma um viés formativo e, deste modo, emancipador e crítico. Para realizar essa análise, como mencionado, partiu-se de uma revisão bibliográfica a partir de autores que estudam a avaliação da aprendizagem e o ensino jurídico. Como resultado, pode-se perceber que é necessário ressignificar as práticas avaliativas nos cursos jurídicos, a fim de permitir o melhor desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem e a emancipação de todos os sujeitos envolvidos.

**Palavras-chave:** Avaliação. Ensino. Direito.

**INTRODUÇÃO**

A avaliação da aprendizagem tem sido relevada a segundo plano dentro do processo de ensino e aprendizagem, nos cursos jurídicos como um todo. Essa afirmação toma como base as tradicionais práticas avaliativas realizadas nesse curso, como a realização de provas ao final do período letivo ou outros instrumentos, mas com caráter somativo.

Deste modo, investiga-se se é possível alterar o perfil tradicional assumido pela avaliação da aprendizagem nos cursos jurídicos, em que ela é realizada de forma descontínua em etapas avaliativas e não ao longo do processo de ensino e aprendizagem. Resumida aos seus principais instrumentos, a avaliação da aprendizagem não tem recebido a atenção devida no planejamento e ação docente nos cursos de Direito, motivo que deu origem a este estudo.

Como objetivo geral, realizou-se uma análise da avaliação, das ideias errôneas que a envolvem e o conceito de avaliação formativa. Como objetivo específico, foi investigado que perfil a avaliação assume nos cursos de Direito e como é possível alterar o mesmo para que todo o processo de ensino e aprendizagem assuma um viés processual – ou seja, que a avaliação aconteça a todo momento com o processo de ensino.

**MATERIAIS E MÉTODO**

Esta pesquisa partiu de uma metodologia qualitativa, uma vez que foi realizada uma revisão de literatura da temática da avaliação da aprendizagem e sua aplicação no ensino jurídico.

Em relação às fontes, realizou-se uma pesquisa bibliográfica, em que foram analisados alguns dos principais autores da esfera da avaliação. A partir de um levantamento realizado nos escritos dos autores, foi realizada uma reflexão sobre a avaliação e sua realização no ensino jurídico.

**Resultados e discussão**

**1 AS VISÕES EQUIVOCADAS SOBRE A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM**

O ensino superior brasileiro vem passando por inúmeras crises na última década. Um dos efeitos mais visíveis dessa crise, no campo didático-pedagógico, é a forma como a avaliação da aprendizagem tem ocorrido no âmbito da educação superior.

A visão equivocada do que seja a avaliação da aprendizagem, que a reconhece sob um prisma classificatório, é percebida em diversos âmbitos do ensino superior: através das práticas docentes que reproduzem o modelo de educação bancária narrada por Paulo Freire, baseado na verticalidade em sala de aula. Nesta ótica, o professor está em uma hierarquia fixa e pré-definida e os alunos são meros receptáculos do conhecimento, que aprendem a reproduzir aquilo que lhes é repassado. Nas palavras de Freire (2005, p. 68), “o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente; o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados”. Assim ocorre em muitas salas de aula, em que alunos e professores ocupam espaços que historicamente foram criados com o sentido de hierarquizar e excluir indivíduos a partir de sua capacidade de reprodução do sistema.

Neste sentido, Hoffman (1995, p. 19) bem traduz o espírito das práticas docentes dentro da educação brasileira:

Sentenças irrevogáveis. Juízes inflexíveis. Réus, em sua maioria, culpados. O professor cumpre penosamente uma exigência burocrática e o aluno, por sua vez, sofre o processo avaliativo. Ambos perdem nesse momento e descaracterizam a avaliação de seu significado básico de investigação e dinamização do processo de conhecimento.

No ensino jurídico, a educação do tipo bancária se percebe com bastante intensidade, tanto no âmbito das práticas de ensino quanto de avaliação. Por isso, é preciso ressignificar as práticas tradicionais que ainda são percebidas em muitas salas de aulas dos cursos de Direito para que a avaliação possa assumir um caráter formativo, que permita ao professor, de um lado, avaliar de forma permanente e contínua o aprendizado do aluno, desprendendo-se da ideia que a avaliação só pode acontecer no momento da aplicação de uma prova, de um teste, da realização de um trabalho, etc. De outro, permite ao discente que compreenda sua própria evolução dentro de cada disciplina, para que a construção do seu conhecimento ocorra de forma consciente e crítica.

Diante dessas questões, uma pergunta acaba vindo à tona. Afinal, o que é uma avaliação formativa?

**2 A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM**

A palavra “avaliação” remete a vários tipos diferentes de compreensão ou medida de algo. Rodrigues (1999) explica que a avaliação pode ser vista de diferentes ângulos: dos alunos; dos sistemas educativos e de inovação; dos professores, dos currículos. Desta maneira, ao mencionar a avaliação dos alunos, refere-se à observação de como ocorre o processo de aprendizagem e a produção de conhecimentos. De outro lado, pontua que é possível avaliar, nos sistemas educativos e da inovação, tudo aquilo que vai além do processo de aprendizagem, como os cursos em si, os métodos educativos, políticas educacionais, currículos etc. É possível, também, estudar aspecto docente, que vai das características de sua personalidade até a forma como ele conduziu o processo educativo. O autor enfatiza a avaliação curricular como um processo auxiliar à avaliação do ensino e aprendizagem, pois considera que a fixação de objetivos prévios ao ensino, relacionados ao currículo, é tão importante quanto o processo em si de avaliação, pois é a partir deles que se torna possível atestar se houve ou não a construção do aprendizado dos conteúdos e habilidades pretendidas ao curso.

Desta maneira, ao se falar em avaliar, genericamente, muitas possibilidades podem vir à tona, uma vez que é possível afirmar que quem avalia tenta observar a realidade a partir de um determinado prisma, buscando satisfazer a uma dada proposta ou interesse, para atestar a um fato ou conjunto de fatos dessa mesma realidade, o que pode ser aplicado a órgãos ou repartições públicas, entidades privadas, organizações sem finalidade lucrativa, ao ensino em escolas ou universidades, dentre tantas outras possibilidades (HAYDT, 2006). Por isso, não é incomum que o termo possa gerar confusões conceituais, pois pode se referir a qualquer área que envolva alguma espécie de atuação humana. É sob esta ótica que alguns dos teóricos que se debruçam sobre a temática a conceituam de inúmeras maneiras. Neste sentido, pontua Vianna (2000, p. 29-30):

A atividade do avaliador torna-se bastante complexa, exigindo o emprego de técnicas sofisticadas, quando se considera que um construto precisa ser comparado a outros para que se possa determinar se o novo construto representa, efetivamente, algum avanço em relação ao anterior; por outro lado, é preciso testar a aplicabilidade de suas conclusões na explicação dos fenômenos e comparar o constructo a outros anteriormente comprovados confirmando sua veracidade ou positivando sua falsidade. O problema implícito, no campo da avaliação, estaria na comprovação da validade ou dos instrumentos que supostamente estariam medindo ou características definidas nos constructos.

Percebe-se, desta maneira, que a realização da avaliação passa pela compreensão de procedimentos específicos, que irão variar a cada tipo de ensino que se pretende. Neste sentido, pode ser conceituada da seguinte forma:

A avaliação é entendida aqui como uma etapa do processo educacional que tem por fim comprovar, de modo sistemático, em que medida se alcançam os resultados pelos objetivos especificados com antecedência (LAFOUCADE, 2010, p. 18).

Avaliar consiste, essencialmente, em determinar em que medida os objetivos previstos estão sendo realmente alcançados. Portanto, a avaliação é funcional, pois se realiza em função dos objetivos estabelecidos (HAYDT, 2004, p. 29).

A avaliação do ensino e aprendizagem é o procedimento docente que atribui símbolos a fenômenos cujas dimensões foram medidas, a fim de lhes caracterizar o valor, por comparação com padrões prefixados (ROMÃO, 2011, p. 83-84).

Percebe-se, com isso, que não se trata de um processo que, *a priori*, se esgota em um único momento. Ao contrário, exige reflexão, planejamento, procedimentos adequados para sua realização, escolha de instrumentos avaliativos, análise de dados, análise de resultados, ação transformadora, dentre outras etapas. Não pode ser realizada de qualquer modo, uma vez que uma ação descoordenada de objetivos pedagógicos perde toda a essência do processo educativo. Torna-se urgente, deste modo, no atual contexto em que se encontram os cursos superiores brasileiros, superar grandes dicotomias que ainda permeiam o estudo da avaliação do ensino e aprendizagem, como a utilização do viés positivista em detrimento de uma abordagem construtivista. É preciso compreender que toda avaliação deve ser processual, deve estar envolta no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que faz parte desse processo de maneira inseparável.

**3 A AVALIAÇÃO FORMATIVA**

A avaliação formativa, como o nome indica, tem em sua base a ideia de que o processo de aprendizagem se volta ao desenvolvimento do aluno em todos os momentos. Parte do pressuposto de que mesmo a ocorrência dos “erros” são indicativos de como os alunos podem melhorar, progredindo dentro do espaço de aprendizagem, pois eles levariam à identificação de dificuldades e problemas que cada indivíduo apresenta. Situa-se no quadro geral de avaliações que não medem quantitativamente o conhecimento, uma vez que se centra no trabalho do professor por meio de *feedbacks* qualitativos aos alunos, com o objetivo de auxiliá-los no caminho da aprendizagem.

Conforme narra Abrecht (1994), a ideia de uma avaliação desse tipo foi desenvolvida por Scriven (1967) e a expressão propriamente dita foi cunhada por Landsheere (1997). Em análise do pensamento dos dois autores, pode-se observar a gênese do que contemporaneamente se compreende por uma avaliação formativa. Para Scriven, ela é utilizada como uma forma de desenvolver e melhorar programas educacionais. A ideia foi desenvolvida em contraposição a de avaliação somativa, cujo objetivo é medir o aprendizado do aluno em relação ao programa, punindo aqueles que não corresponderam às expectativas de aprendizagem. Em resposta a este tipo, foi desenvolvido por Scriven (1967) um tipo de avaliação com foco no processo e não no resultado, embasada no trabalho contínuo de professores e alunos. Por seu turno, Landsheere (1997) defende que o erro deve ser visto como um momento, dentro do processo de aprendizagem, que serve a resolução de problemas, falhas ou dificuldades dos alunos. O ensino, deste modo, deverá se adequar às necessidades dos alunos, e as diferenças individuais não podem ser utilizadas como motivo para escalonar ou hierarquizar os alunos. Ao professor cabe a missão de acompanhar cada um e garantir que eventuais deficiências ao longo do processo sejam sanadas.

Algumas ideias podem ser remetidas à avaliação formativa. Trata-se de um tipo que observa as dificuldades do aluno, permitindo que o professor possa auxiliá-lo no processo de aprendizagem. Além disso, permite o acompanhamento do processo educacional e de seu resultado, o que significa que esse tipo mede qualitativamente o que foi apreendido de conhecimento por parte dos alunos. O seu objetivo geral é, assim, medir e impulsionar o progresso do aluno na aprendizagem que se nasce a partir da sala de aula, permitindo que se desenvolvam estratégias eficientes que ampliem o acesso à produção do conhecimento. Por isso, o aluno se torna o protagonista de sua aprendizagem, na medida em que vai aprimorando aquilo que sabe por meio do reconhecimento de suas deficiências e falhas, durante o processo. Periodicamente e a partir do programa de curso, os professores colhem informações que subsidiem um retorno positivo em relação à aprendizagem de seus alunos. Neste sentido, o autor explica que são características desse tipo:

* A avaliação formativa é dirigida ao aluno, a quem diz respeito em primeiro lugar;
* Tornando-o consciente da sua própria aprendizagem, leva-o a implicar-se, cada vez mais, nela;
* Não vem interromper, mas antes faz parte da própria aprendizagem;
* Procura adaptar-se às situações individuais; deve, pois, mostrar-se flexível e estar aberta à pluralidade e diversidade;
* Revela-se tão interessada nos processos como nos resultados, naquilo que observa e nas informações que procura;
* Não se limita a observar, mas liga a observação à ação 9sobre a aprendizagem e/ou o ensino;
* Para tal, dá importância às dificuldades, procura situá-las para as atenuar, tentando descobrir-lhes as causas e não sancioná-las, como se de uma avaliação do tipo prova ou exame se tratasse;
* Pode concluir-se, também, que se a avaliação formativa se destina a ajudar o aluno, pode, igualmente, ser útil para levar os professores, através de múltiplos *feedbacks,* a orientar o ensino com eficácia e flexibilidade, e a dispor de pontos de referência para a aplicação de “estratégias” pedagógicas de determinada amplitude (ABRECHT, 1994, p. 32-33).

A avaliação formativa remonta a avaliação por objetivos, uma vez que é a partir do programa que o professor estabelece as metas que pretende alcançar com os alunos, tomando-as como parâmetro de observação para a identificação das dificuldades individuais. Por isso, como afirma Abrecht (1994), estruturas escolares rígidas, que preveem determinada ordem ou forma das disciplinas e atividades que devem realizar a cada ano, tornam-se prejudiciais aos alunos, pois cada um terá tempo diferente para a compreensão dos conteúdos de um programa, o que significa que poderiam avançar mesmo antes do período comum ou mesmo o inverso, o que torna crucial a ação do professor na percepção dessa realidade. Uma compreensão mais abrangente desse tipo de avaliação passa pela noção de que cada aluno tem um ritmo diferenciado de aprendizado. É natural que os indivíduos demonstrem diferentes capacidades e formas de enxergar o mundo. Assim, são inúmeros os fatores e causas que levam às disparidades no aprendizado, e ao professor caberia essa percepção, auxiliando cada aluno a encontrar o seu caminho, atingindo ao final, a aprendizagem.

Verifica-se que a avaliação formativa foi pensada como um instrumento, por assim dizer, com múltiplos usos, destinado a ser útil tanto a quem aprende como a quem ensina, podendo servir quer para fazer o ponto da situação, quer para encontrar meios de combater falhas e resolver problemas. Serve, também, como contrapeso da avaliação somativa – inevitável, tantas vezes, dadas as necessidades institucionais –, evitando de algum modo certos “efeitos perversos” que esta avaliação comporta (ABRECHT, 1994, p. 35).

Sua realização acontece com um planejamento focado no programa do curso, com a reflexão sobre os objetivos que se pretendem para a aprendizagem. Quem formata o plano de ensino e escolhe os objetivos é o professor, a partir de reflexões teóricas prévias que embasarão sua ação. Isso significa que ele deve trabalhar nesta etapa prévia a partir da escolha de uma linha teórica que deve embasar toda a sua ação pedagógica, especialmente no que diz respeito aos objetivos pretendidos para o programa.

**CONCLUSÕES**

O que se percebe, das tradicionais práticas pedagógicas que ensejam o uso da avaliação dos cursos de Direito, é que as técnicas utilizadas para subsidiar a verificação da aprendizagem, como testes, podem não produzir resultados totalmente confiáveis, quer seja porque o professor pode não compreender o que está medindo, quer seja porque o instrumento de medida nem sempre é utilizado de maneira correta. Isso significa, em outras palavras, que mesmo uma avaliação que busque identificar o domínio de um dado conteúdo pelos alunos (de viés quantitativo) pode acabar não servindo ao seu propósito.

Além disso, deve-se olhar com cautela para os padrões de aprovação/reprovação que são adotados nesse modelo. Um aluno é considerado apto a avançar em seus estudos quando atinge uma determinada quantidade de pontos, geralmente obtida a partir de uma média aritmética ou do somatório de pontos dos testes e atividades realizados. Essa espécie de medida leva a decisões arbitrárias, que indicam o quão preparado está um aluno a partir de seus erros e acertos. A nota se torna, então, o elemento central de um ensino do tipo tradicional, bastando que o aluno atinja uma quantidade mínima de pontuação em uma disciplina para que avance.

Isso leva a inúmeras distorções no sistema: os alunos passam a estudar em função de uma nota, pois ela lhe classifica em uma hierarquia social superior dentro do espaço educacional. Deixa-se de lado a capacidade de produção de conhecimentos, de reflexão crítica, de correlação entre teoria e prática, o diálogo com a realidade, o olhar analítico do sistema, dentre outras coisas que levariam o aluno a romper com seu próprio *status* intelectual e cultural.

O ensino jurídico necessita dessa mudança, pois, embora muitos docentes já tenham avançado no sentido de superar práticas tradicionais de avaliação como as mencionadas nesta pesquisa, ainda há um longo caminho a ser trilhado no sentido de alterar de maneira permanente a forma como a avaliação se realiza, para que ela de fato permita a emancipação crítica dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem e não a mera reprodução de saberes.

Por isso, a avaliação formativa se apresenta como um instrumento muito útil nesse processo de ressignificação do ensino jurídico, pois permite que professores e alunos possam dialogar de forma aberta ao longo do processo de ensino, compreendendo juntos as suas dificuldades e não se limitando às provas como instrumentos de avaliação.

**REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

ABRECHT, Roland. **Avaliação formativa.** Tradução de José Carlos Tunas Eufrásio. Rio Tinto/Portugal: Edições Asa, 1994.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

HAYDT, Regina C. C. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem.** São Paulo: Ática, 2004.

HAYDT, Regina C. C. **Curso de Didática Geral.** São Paulo: Ática, 2006.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação:** Mito & Desafio. 16.ed. Porto Alegre: Educação e Realidade, 1995.

LAFOURCADE, P. D. **Planejamento e avaliação do ensino:** teoria e prática da avaliação do aprendizado. 2.ed. São Paulo: IBRASA, 2010.

LANDSHEERE, V. de. L’evaluation formative au servisse d’une ecole sans echec. *In* **Revue Informations Pédagogiques**, Liege, FR, n. 38, dec. 1997.

RODRIGUES, Pedro. A avaliação curricular. *In* ESTRELA, Albano; NÓVOA, Antonio (Orgs.). **Avaliações em educação:** novas perspectivas. Porto: Porto Editora, 1999.

ROMÃO, José Eustáquio. **Avaliação dialógica**: desafios e perspectivas. 9.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SCRIVEN, M. The methodology of evaluation. In Tyler, R. W.; Gagne, R. M.; SCRIVEN, M. (Eds.). **Perspectives on curriculum evaluation:** AERA Monograph Series on Curriculum Evaluation. Chicago, IL: Rand McNalley, 1967.

VIANNA, Heraldo Marelim. **Avaliação educacional**: Teoria-planejamento-modelos. São Paulo: IBRASA, 2000.