

POSTURAS REFLEXIVAS PARA UMA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO CURSO DE DIREITO

Celso Hiroshi Iocohama*

IOCOHAMA. C. H. Posturas Reflexivas para uma Avaliação da Aprendizagem no Curso de Direito. EDUCERE. Umuarama, v.4, n.2, p. 117-139, jul./dez., 2004.

RESUMO: Considerando a importância que a avaliação tem para o processo de ensino-aprendizagem, o artigo apresenta uma relação de comportamentos envolvendo a prática do educador, a partir dos quais estabelece questionamentos com o intuito de permitir uma maior reflexão sobre a criação do instrumento de avaliação, sua aplicação e o *feedback* dele resultante. Alertando para os problemas que envolvem o tempo e os desvios para tornar a avaliação um instrumento de coação ou de comodismo para o avaliador, demonstra-se a importância da transparência e clareza que devem envolver sua aplicação, bem como o objetivo maior de diagnosticar a eficácia do processo de aprendizagem, exigindo do avaliador uma postura de atenção para com os resultados obtidos.

PALAVRAS-CHAVE: Avaliação; aprendizagem; instrumento.

REFLEXIVE BEHAVIOR FOR A LEARNING EVALUATION IN THE LAW COURSE

ABSTRACT: Considering the importance that the evaluation has for the teaching-learning process, the article presents a relation of behaviors involving the educator's practice, from which questions are established with the objective to allow a wider reflection about the creation of an evaluation instrument, its application and its resultant feedback. To alert for the problems which involve the time and the deviations to make the evaluation an instrument of coercion or facility for the evaluator, it shows the importance of the transparency and clearness which must involve its application, as well as the bigger objective of diagnosing the efficacy of the learning process, demanding an attention behavior from the evaluator towards the obtained results.

KEY WORDS: Evaluation; Learning; Instrument.

* Advogado. Mestre em Direito pela Universidade Estadual de Londrina. Doutor em Direito pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Como professor, perante a Universidade Paranaense - UNIPAR é titular da disciplina de Direito Processual Civil I na graduação em Direito (Sede). Na Especialização, leciona a disciplina de Teoria Geral do Direito e Hermenêutica Jurídica, bem como de Metodologia do Ensino Superior. No Curso de Mestrado em Direito Processual e Cidadania (Universidade Paranaense), é responsável pela disciplina de Metodologia do Ensino Superior Jurídico. (celso@unipar.br).

1. Introdução

O ensino jurídico tem se sujeitado a um processo de amadurecimento em inúmeros aspectos, com o crescimento de reflexões que começam a permanecer mais constantes nos pensamentos de quem o observa.

Ainda que este processo seja lento (as discussões já percorreram décadas), parece que a realidade e a experiência atual do ensino jurídico começam a abrir seus portões para esse ponto principal, que é *parar para refletir*.

Assim, a proposta desta oportunidade segue este caminho, e o que se propõe para reflexão é o *ato de praticar a avaliação*.

Para tanto, é preciso superar a visão simplista de que a avaliação é um ato isolado. De plano é preciso deixar claro que a *prova* (como é comumente denominada), se reveste de algo mais do que formular questões, aplicar, corrigir e pontuar. É claro que uma avaliação pode ser feita desta forma simples. Isso já ocorreu no passado, ocorre no presente e, certamente, perdurará por muito tempo.

Porém, algo mais se exige deste ato, porque algo mais se exige do professor, do aluno e da educação. Partindo destas premissas é que se propõe relacionar diversas considerações sobre a avaliação, com as quais se espera permitir ao leitor alguma experiência a mais, na tentativa de colaborar com o processo de ensino-aprendizagem, na melhoria constante do ensino jurídico.

2. Metodologia

As reflexões apresentadas pelo presente relato foram produzidas a partir de experiências obtidas pelo envolvimento do autor na Coordenação Pedagógica do Curso de Direito, na qualidade de Coordenador, de onde surgiram discussões sobre situações possíveis de serem observadas no cotidiano universitário.

O relato de experiências acontecidas em determinado momento histórico não foi objeto de uma análise específica do presente estudo. Trabalhou-se de forma indutiva com acontecimentos caracterizados por possíveis, representados por comportamentos vividos não necessariamente por um ambiente local, mas plausivelmente localizados em uma ou outra realidade universitária.

Com o resgate de uma construção teórica a respeito da avaliação, é possível propor considerações sobre as práticas muitas vezes adotadas, viabilizando seu questionamento ou consideração.

De fato, essa vinculação entre o que se vive e o que se concebe, é importante para a abordagem científica. Perin (1989, p. 27) explica que o *concebido* “constitui o discurso articulado que procura determinar o eixo do saber a ser promovido e divulgado”, enquanto que o *vivido* “é formado tanto pela vivência

da subjetividade dos sujeitos quanto pela vivência social e coletiva dos sujeitos num contexto específico”.

Logo, a consciência destas duas situações é necessária para a compreensão das representações do cotidiano, partindo-se para reflexões que possam abranger e transformar, ainda que em parte, uma realidade universitária.

A reflexão, por outro lado, apresenta-se como uma atividade oportuna e necessária não somente para a compreensão do fenômeno estudado, mas para revê-lo e viabilizar que se o questione para o futuro.

Saviani (1996, p. 16) registra que “refletir é o ato de retomar, reconsiderar os dados disponíveis, revisar, vasculhar numa busca constante de significado”. A proposta de reflexão para o presente estudo é levada para o ponto de considerar os momentos que envolvem a *criação, aplicação e verificação da avaliação*. Assim, permite-se analisar o que se está fazendo e o que mais é possível obter com o envolvimento pedagógico sobre este importante momento da aprendizagem que é a avaliação.

A revisão bibliográfica vem incorporar elementos teóricos para as considerações, registrando a conotação doutrinária aplicável sobre as problematizações apresentadas.

3. Desenvolvimento

3.1. O que é uma avaliação?

Dentre as diversas noções possíveis para a expressão “avaliação”, pode-se por ela pretender, basicamente, a caracterização de uma oportunidade para diagnosticar a atividade que foi produzida. É certo que o ato de avaliar não está limitado à Ciência da Educação, figurando-se presente em inúmeras outras atividades, porque se perfaz com a observação e compreensão de uma situação de fato, instruindo, por exemplo, tomadas de decisões em planos administrativos, psicológicos, jurídicos etc.

Contudo, o foco da presente análise limita-se à preocupação com a prática envolvendo o processo de ensino-aprendizagem, onde há muitos questionamentos a serem feitos e diagnósticos a serem realizados.

Como salienta Luckesi (2002, p. 175), é importante que o foco da avaliação esteja “na sua função ontológica (constitutiva), que é de diagnóstico”, pois 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”.

Assim sendo, um primeiro alerta ao professor deve ser dado: sua avaliação deve produzir um diagnóstico; deverá ser capaz de demonstrar o que está sendo feito de suas aulas, para a formação do conhecimento de seus alunos.

Dentro desta característica diagnóstica, a avaliação produz então um *feedback*. Ela deve projetar para o avaliado o que ele deveria esperar de seu conhecimento e, para o professor, o que produziu de seus ensinamentos.

Neste ponto, Vasconcelos (1998, p. 83) destaca seu desejo em ver a avaliação servir “para que o professor capte as necessidades do aluno em termos de aprendizagem, e/ou as suas próprias necessidades em termos de ensino”, além de visar “outras necessidades relacionadas à escola, ao sistema de ensino, à sociedade”, visando sua superação.

Além disso, numa perspectiva *formativa*, a avaliação deve ser também um instrumento para crescimento/formação. Ela deve ser capaz de fomentar a aprendizagem.

Assim, não se pode pensar que se ensinou até o momento que antecedeu à avaliação. Ensina-se também quando se avalia. Ensina-se ética, a pensar, a ordenar o pensamento, a confirmar o ensinamento anterior e também para a vida. A avaliação, portanto, não é mero ato de se atribuir uma nota.

Por certo, o momento da avaliação é fundamental para que o avaliado possa conscientizar-se de seu conhecimento e capacidade, reforçando as informações que foram submetidas para sua aprendizagem no momento em que as expõe para análise de seu educador.

Decorrente dessa característica, está a de favorecer o desenvolvimento individual do aluno, dando à avaliação “a possibilidade de atuar como fator que estimula o crescimento do aluno, para que se conheça melhor e desenvolva a capacidade de auto-avaliar-se” (SOUZA, 1995, p. 35).

Entretanto, pode-se ousar dizer que, na maioria das vezes, a avaliação leva a um caminho aparentemente único: caracteriza-se por ser o momento crucial de decisão da vida para um acadêmico, correspondendo ao limiar de seu sucesso ou de seu fracasso; é o momento de dizer se ele aprendeu alguma coisa ou não; é a hora de apontar se irá progredir para outra série ou não.

Não é por outro motivo que os momentos de avaliação são transformados em momentos de angústia ao avaliado, como na história que Vasconcelos (2000, p. 103) apresenta através da cópia de um manuscrito de um aluno, narrando a preocupação que antecede a prova, acompanhando-o na hora de brincar, na hora de assistir televisão, na hora de dormir, na hora de saber da nota... e depois, quando vê que foi bem, tranqüiliza-se por pouco tempo, até saber que outra prova virá, recomeçando toda a preocupação.

Na verdade, a avaliação, como vem sendo praticada, parece trazer mais angústia do que satisfação. Se conhecimento é fator positivo, parece que a avaliação não se enquadra nesta oportunidade.

Desta maneira, propõe-se um primeiro exercício mental: em que lugar, como avaliadores, estamos colocando nossa avaliação? Como um instrumento

diagnóstico, capaz de demonstrar nosso trabalho como docente e a eficácia da aprendizagem, servindo para redirecionar (se for o caso) a aprendizagem e o crescimento do aluno ou como um instrumento de pânico?

3.2. Quem é o professor na avaliação?

No processo de ensino-aprendizagem, como deve se comportar o professor? Informando o conteúdo? Apontando o melhor caminho? Responsabilizando-se pela triagem da melhor informação? Assumindo o papel de fonte da matéria?

No modelo tradicional de ensino, o professor adota a seguinte postura: seleciona a doutrina; resume suas abordagens; repassa o que de mais importante resumiu aos acadêmicos; cobra deles se compreenderam; aprova os que sim, reprova os que não.

Na verdade, o professor apresenta-se prepotentemente como fonte da informação. A tradição equivocadamente repassada de professor para aluno durante décadas, leva a crer que quem ensina é quem deve saber o conteúdo e quem aprende deve saber respeitar o que lhe é informado.

Tal prática de educação autoritária, muito peculiar na atuação do ensino jurídico, tem na avaliação um ato de mera repetição do que os “outros falaram, escreveram, ou fizeram”. A recompensa, com a nota, é dada a quem se submete a isso. Logo, quem não “*repete* o que o professor diz *repete o ano*; é impedido de conseguir um diploma e de, conseqüentemente *subir na vida* [...]” (FLEURI, 2001, p. 54).

Fala-se, porém, de uma situação muito peculiar ao professor. Cabe a ele ser um *mediador/facilitador da aprendizagem*. E não fornecê-la necessariamente, pois mediar é ficar entre o objeto a ser conhecido e o sujeito que deve conhecer, intervindo o mínimo neste processo, a não ser para dar as devidas orientações e estabelecer uma lógica na relação entre ambos.

Com efeito, o papel do professor “não é ensinar, mas ajudar o aluno a aprender; 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” (ABREU e MASETTO, 1990, p. 11).

Entretanto, as atitudes tradicionais há pouco mencionadas não estão voltadas para a mediação ou facilitação da aprendizagem. Na verdade, qual a maior importância da mediação/facilitação? É que no final de todo o processo, o aluno possa estar formado como ser humano capaz de *andar pelas suas próprias pernas*. Ele aprendeu a aprender e, por isso, quando estiver afastado dos bancos escolares, vai continuar crescendo, estudando e assimilando o conhecimento.

Neste sentido, a educação deve viabilizar que o educando busque “os seus

próprios instrumentos e meios para viver, para se libertar das circunstâncias que a realidade social, cultural, política, econômica e religiosa lhe impõem, querendo subjugar-lo e torná-lo obediente a todos os apelos exteriores”, dando-lhe condições para se realizar como “pessoa, como alguém consciente e crítico diante da vida” SANT’ANNA e MENEGOLLA, 2002, p. 18).

Assim, não somente na avaliação, mas em todo o processo que envolve a fundamental missão do professor, seu papel deve estar voltado para deixar que seu aluno se desenvolva com habilidades para agir por si próprio, não somente porque lhe foi ensinado algo, mas porque recebeu as informações necessárias para compreender o seu próprio conhecimento.

Desta maneira, sob a perspectiva da figura de educadores, mais um exercício de reflexão se propõe: agimos paternalmente, acreditando que somos a fonte do conhecimento e esperamos que nosso aluno aprenda o que ensinamos ou propomos aos alunos os instrumentos necessários para que eles possam ter independência intelectual, crescendo mesmo quando não estiverem sendo mais orientados?

3.3. Avaliar não é mera atividade de pontuação

Realizadas as reflexões iniciais, já é possível notar que a avaliação está inserida num contexto muito maior do que a mera atribuição de nota.

Na verdade, a *pontuação consciente* se reveste de um momento angustiante para o avaliador, pois se traduz em situações que interferem diretamente na vida de uma pessoa, somadas à responsabilidade própria do professor de ter cumprido a sua função (*pois ao pontuar, também está se pontuando*).

Com isso, o ideal seria que a avaliação fosse uma atividade constante, praticada desde o primeiro contato do avaliador e avaliando, permitindo, assim, uma noção concreta do crescimento de ambos, decorrentes de um processo de ensino-aprendizagem eficaz.

Na verdade, é importante que o educador tenha em mente que o processo de avaliação supera muito a mera atividade de atribuir uma pontuação para quem é avaliado.

Essa postura valorizada de pontuação, por certo, nada mais faz do que repetir uma conduta classificatória, que não contribui para a formação do avaliado, provocando uma noção (muitas vezes falsa) de que se conhece. Tirar nota máxima é certeza de competência e habilidade para a vida?

É certo, entretanto, que há uma cultura de pontuação, envolvendo momentos oficiais de avaliação e respectiva atribuição de pontos, em procedimentos classificatórios em termos de aprovação/reprovação, repetido por uma prática histórica secular conforme adverte Luckesi (2002, p. 169).

Porém, reforçando-se com passos conscientes para o educador, é possível

adotar certos comportamentos capazes de proporcionar uma melhor reflexão sobre todas estas preocupações na educação do ser humano, entre muitas outras que possam ser adotadas pela prática docente.

4. Resultados

4.1. Posturas para uma avaliação reflexiva da aprendizagem

Partindo-se das considerações iniciais e de situações possíveis de serem encontradas no cotidiano escolar, propõem-se alguns alertas, capazes de demonstrar a existência de problemas e de alternativas para uma melhor avaliação da aprendizagem, preocupada com valores maiores do que apenas classificação do educando pelo ponto ou média.

a) A elaboração do instrumento de avaliação às vésperas de sua aplicação

A avaliação deve ser objeto de um processo constante, sendo elaborada de conformidade com os conteúdos ministrados e os objetivos de cada unidade. É o que se denomina de avaliação continuada, necessária para que o diagnóstico do que está acontecendo no processo de aprendizagem não se limite a poucos momentos na vida do estudante, agindo como um instrumento de retroalimentação (*feedback*), conforme salientam ABREU e MASETTO (1990, p. 93).

Entretanto, nem sempre a realidade escolar permite esse ideal de proporcionar vários momentos para a avaliação.

De qualquer modo, caso a avaliação não esteja sendo praticada constantemente e se reduza a uma prova oficial, recomenda-se que o professor vá construindo seus questionamentos na medida do desenvolvimento de suas aulas, concretizando os objetivos trabalhados em sala e deles não se afastando.

De fato, ao preparar suas aulas, o professor deverá estar ciente dos objetivos pretendidos, os quais devem ser escritos num plano de aula para forçar uma visão sistemática do professor de como realizará sua aula para atingi-los. Desta forma, poderá tornar coerente sua avaliação com o que se propôs trabalhar (ABREU e MASETTO, 1990, p. 28).

A cada aula, se o professor tem ciência de seus objetivos para a aprendizagem e os vai aplicando, pode se preparar antecipadamente para o que vai avaliar, inclusive elaborando desde já as suas questões para a futura avaliação. Com isso, quando o aluno for submetido ao instrumento (na *avaliação oficial*), ele sentirá que a habilidade ou competência pretendida anteriormente (no momento das aulas), estará sendo efetivamente verificada.

Essa estrutura de verificação dos objetivos propostos para a aula só será possível se a preparação do instrumento não ficar prejudicado pela “pressa” em

sua realização.

b) O tempo de preparação

Além da importância do item anterior, a qualidade da avaliação também exige um tempo razoável.

Uma avaliação que meça os objetivos e tenha preocupação real com a aprendizagem praticada, exige um bom tempo de preparação, pois necessitará de *criação* (na elaboração dos questionamentos); *revisão* (gramatical e de conteúdo) e *correção antecipada* (que é a verificação da possibilidade das respostas, que será especificamente tratado na letra “o”).

Por certo, o professor deve lembrar que o *instrumento de avaliação* é uma vitrine de seu profissionalismo e competência. Quantos professores não são engrandecidos pela sua prática em sala de aula mas acabam colocando tudo a perder pelo descaso e descuido com o instrumento de avaliação que produzem?

A ausência desse *tempo de preparação* acarretará prejuízos econômicos (xerox imprestável), tumultos na hora da aplicação da avaliação (com intervenções para a correção), problemas na correção (com anulação de questões) e tudo isso pode ser evitado. E o planejamento e preparação são elementos fundamentais para isso.

c) O instrumento de avaliação ditado

O ditado aparenta desorganização e falta de compromisso do avaliador. Não é preciso muito falar a respeito de tal atitude (mas que precisa ser pontuada porque é possível que ocorra), além do desleixo registrado por tal conduta, atrasa o andamento da avaliação, possibilitando erros na compreensão do que está sendo ditado.

Ditar a prova somente poderia ser admissível (apesar de criticável da mesma forma) se ocorresse algo como tomar conhecimento de que a avaliação deveria ser aplicada já no exato horário de sua realização, impossibilitando, pela lógica, de produzi-la de um modo adequado. Sinceramente, não é tão simples concluir que basta designar a prova em outra oportunidade para que o problema seja solucionado, pois isso nem sempre é viável, sem que haja prejuízo direto e ainda maior aos avaliandos.

De qualquer maneira, deve ser preocupação primeira do avaliador tomar conhecimento das datas de suas avaliações, conferi-las, agendá-las, não sendo ético imputar o equívoco do horário à ausência de informação institucional (sobre o dia e a hora da avaliação, ainda que forem designados academicamente), já que é da responsabilidade do avaliador dela conhecer e a partir dela se organizar, até

porque, antes do interesse institucional da avaliação, está a importância deste ato para o professor, em face da qualidade de seu trabalho.

d) A surpresa

Em amplo aspecto, a forma de questionar deve ser trabalhada pelo professor durante as aulas. Dar exemplos de questões (do instrumento de avaliação) antes de sua aplicação é fundamental. Dar exemplos, também, não pode ser apenas verbal, salvo se a avaliação for oral. O aluno deve visualizar concretamente a linguagem adotada pelo professor para a avaliação que estará por vir (com exemplos escritos). É importante que o aluno saiba como será avaliado, para que possa estar preparado para isso.

Da mesma forma, não cabe admitir as *pegadinhas*, que não avaliam conhecimento básico, mas sim a exceção, que nem sempre será útil ao avaliando. Além disso, induz o aluno ao erro, que já é um fator prejudicial à avaliação do conhecimento: será que não sabia, ou sabia e foi enganado?

Há quem argumente que o aluno deve estar apto a enfrentar as *pegadinhas*, que lhe serão impostas em concursos. Porém, se essa é a intenção, isso deve fazer parte dos objetivos das aulas. Só o professor que trabalhar com esta habilidade durante suas aulas pode exigir do aluno esse conhecimento a ponto de avaliá-lo.

Logo, de um modo em geral, a surpresa não é compatível com o instrumento de avaliação, se ele for empregado como um meio de descoberta do conhecimento fixado e capaz de ser aplicado.

e) A coação pelo instrumento

Vincular a participação em sala à cobrança na prova é uma pedagogia indevida de autoritarismo e terrorismo. O aluno não pode ser coagido a realizar algo em nome da avaliação (“participem disso ou prestem atenção porque *vai cair na prova*”).

Com efeito, se essa coação for intencionada para uma provocação da “motivação”, provavelmente estará gerando um efeito negativo, pois poderá levar a acreditar que só quando tal indicação for feita pelo professor é que a matéria tem relevância.

São aplicáveis aqui as reflexões que o *efeito Crespi* pode provocar por tal conduta.

Como relatam LEIURY e FENOUILLET (1996, p. 26-28), o efeito *Crespi* decorre de um fenômeno de desmotivação, quando há uma habitualidade em se atribuir uma recompensa e se a interrompe. Em outras palavras, o aluno que se acostuma a ser premiado por uma atividade (prestar atenção na aula porque vai

cair na prova), pode deixar de participar quando o “prêmio” não for indicado. É a mesma história que acontece quando o professor tende a dar pontos para todas as atividades. Quando se negar a atribuí-los, não terá mais a participação, porque o motivo se desviou da aprendizagem para a pontuação.

Por outro lado, se há problema de indisciplina, a solução não pode ser dada pela *extorsão* (“prestar atenção senão haverá punição”), mas sim, buscada a partir da reflexão dos motivos ensejadores de tal indisciplina (que podem ser amplos, mas, muitas vezes, estarem ligados ao interesse provocado pelo conteúdo ou pela própria abordagem realizada pelo professor), como bem aponta Antunes (2002a).

Desta forma, *coação* é uma palavra que não se harmoniza com aprendizado. *Coagir* muitas vezes representa um instrumento cômodo de dominação, com desperdício da competência que poderia estar sendo empregada pelo professor na mesma ocasião. A autoridade pode ser exercida sem que a avaliação sirva como seu instrumento (WERNECK, 2000, p. 100-101)

Logo, *coação* e *avaliação* também não combinam.

f) A repetição de avaliações anteriores

Quem repete avaliações gera diversas situações: leva-se a acreditar que a informação do passado não sofreu qualquer evolução; permite que os alunos descubram esse comportamento, dando ensejo ao desequilíbrio na avaliação, pois os que souberem de tal atitude estarão em vantagem; demonstra não preparação e descaso do professor.

Além disso, no plano administrativo, tal comportamento indevido de repetir as provas pode levar a pedidos de anulação (pelos que se sentiram prejudicados), acarretando custos desnecessários, dispêndio de tempo e até sanções disciplinares.

Fala-se, freqüentemente, que é difícil mudar a abordagem de um conteúdo após muitos anos de sua aplicação. Entretanto, se o conteúdo não mereceu qualquer atualização, cabe ao professor, no mínimo, não se vincular às questões anteriores para proceder sua avaliação, elaborando o instrumento de avaliação a partir de suas recentes aulas.

De fato, se o professor desenvolver a conduta de produzir questionamentos avaliativos a partir de suas aulas (que sempre são modificadas pela própria platéia), certamente poderá criar diferentes abordagens para o tratamento das habilidades e competências de seus alunos no momento das aulas.

Cumpra lembrar que toda turma tem sua peculiaridade e cada indivíduo participante da turma tem suas diferenças, as quais formam uma riqueza inestimável para o processo de ensino-aprendizagem (NÉRICI, 1991, p. 120).

Logo, se cada aula é ilustrada pelas experiências individuais e sociais de

seus participantes, certamente que serão produzidos questionamentos capazes de exigir habilidades em outros momentos não pensadas.

Além disso, é certo que o conhecimento humano sofre interferências pela sua própria evolução. Qualquer conteúdo jurídico merecerá reflexões possíveis de atualizar a matéria, permitindo uma avaliação diferente da avaliação passada, decorrente desta mudança dos acontecimentos e interpretações.

De qualquer modo, a melhor forma prática de se evitar a repetição é produzir as provas sem a leitura das provas anteriores, construindo-se o instrumento de avaliação pautando-se nos objetivos estabelecidos para a aprendizagem anteriormente aplicados no desenvolvimento dos conteúdos.

g) A diversidade de turmas e o nivelamento

Por decorrência do argumento anterior, sobre a dificuldade de elaborar questões diferentes de provas a cada ano que passa, pode-se cometer um equívoco de repetir a mesma prova aplicada para turma de período diverso.

Com efeito, tal prática não é recomendável, seja porque a turma que recebeu a primeira avaliação será prejudicada, já que as outras saberão do conteúdo pedido (salvo, por óbvio, se as avaliações forem realizadas no mesmo horário).

Engana-se o professor ao acreditar que a primeira prova aplicada não será divulgada, ainda que tome todas as providências para o conteúdo de sua avaliação não ser exteriorizado. A chamada “boca de urna” sempre existirá, ainda mais quando o histórico do professor é conhecido pelo costume que tem de repetir suas avaliações.

É importante observar que mesmo para uma prova aplicada em Campus diverso, é possível que seu conteúdo seja informado entre os alunos.

Obviamente que o resultado de uma avaliação cujas questões já foram informadas, perde seu sentido de ser.

Além disso, tal conduta pode gerar conseqüências administrativas indesejáveis, como questionamento sobre a validade da avaliação e responsabilização disciplinar do professor. Tudo isso poderia ser evitado com a necessária precaução do profissional e, mais ainda, da sua consciência que os momentos de avaliação são muito mais importantes do que mera pontuação. Professor que repete o instrumento de avaliação durante anos demonstra não somente descaso com sua função e com seus alunos, mas principalmente desconhecimento completo da importância do instrumento avaliativo.

Por outro lado, a nivelção das avaliações entre a mesma turma (quando se realizam provas diferenciadas), bem como entre turmas diversas de uma mesma série e disciplina deve ser uma preocupação do professor, para não provocar um sistema de discriminação.

Neste sentido, se o professor trabalha o mesmo conteúdo para turmas diversas, ainda que faça provas diferentes, deve tomar a precaução de produzir avaliações que espelhem a realidade trabalhada com cada uma delas.

Assim, muitas vezes, o professor conclui que o conteúdo foi idêntico, com o nível de discussões aproximados. Logo, não há razão para que uma turma receba um instrumento de avaliação com dificuldade maior do que a outra turma. Na verdade, se o professor procurou criar seus questionamentos conforme desenvolveu seus objetivos durante as aulas, tal diferenciação dificilmente existirá.

De qualquer modo, resolveu-se criar o instrumento de avaliação apenas num período posterior (próximo do momento da aplicação), o mais adequado é que elabore as questões sobre o mesmo conteúdo procurando refletir sobre seu nível de dificuldade, equilibrando-o para que uma turma não seja discriminada, por ter sido “sorteada” com aquela prova produzida sob um espírito mais rigoroso.

h) A pontuação de cada questão formulada

Dentro da perspectiva de que a avaliação deve permitir um diagnóstico sobre como anda o conhecimento, percebe-se como necessário que se pontuem as questões apresentadas, dando prévio conhecimento sobre quanto pesará a pergunta formulada.

De fato, sem a indicação da pontuação, o aluno não terá condições de reconhecer quanto vale a questão que está respondendo (antes de responder) e da mesma forma não saberá quanto mereceu de nota depois que respondeu.

Negar a informação da pontuação é uma forma autoritária (e indevida) de apresentar (o professor) como o *dono da nota*. Cada questão, especificadamente, deve ter sua pontuação indicada.

Por via de consequência, a avaliação, quando corrigida, deverá estar acompanhada da pontuação respectiva. Com papel fundamental no processo de aprendizagem, o aluno deve ter ciência de como foi avaliado o seu conhecimento de cada conteúdo apresentado, não cabendo apenas o conhecimento da nota geral.

Por certo, uma banca revisora, caso o pedido de revisão ocorra, também necessita deste critério e não pode ficar à mercê de um *critério subjetivo imaginário*, presente apenas na *mente do professor*.

Na verdade, o discurso pela não-importância da nota não pode ser o fundamento para que se crie um instrumento de avaliação com questões pontuadas apenas na mente do professor.

Por suposto, ainda que a pontuação não seja a mais importante dentro do processo de avaliação, atribuir-se nota sem que se tenha indicado o critério de valor para a mesma é projetar-se para o autoritarismo, onde quem manda na nota é o professor, ainda que sob o embuste de uma falsa argumentação pedagógica.

Portanto, mais que um critério de avaliação, saber quanto vale o que se responde é um direito do aluno, que exigirá do professor critérios na pontuação, capazes de serem explicados e justificados.

i) As classificações ou questões que imponham a “decoreba”

Cobrar classificações, nome de autores de correntes doutrinárias, conceitos ou datas, deve ser bem analisado. A relevância deve ser destacada (refletindo se tal conhecimento tem importância para as habilidades e competências esperadas – com significância), caso contrário, não se produz nada de útil ao aluno, forçando-o a fraudar a avaliação com “cola”, diante de sua indignação com a exigência de que lhe é imposta sem uma justificativa plausível para tanto.

É importante lembrar que a aprendizagem tem importância para o desenvolvimento de habilidades e atitudes, advindas das atividades educativas. Importa não somente a informação, mas especialmente a capacidade de se lidar com ela. Fala-se, então, na *aprendizagem significativa*, capaz de envolver o aprendiz como pessoa, traduzindo-se em informações que “se relacione com seu universo de conhecimentos”, lhe possibilite “formular problemas” sobre seu aprendizado, além de lhe permitir refletir sobre questões de natureza social, ética, profissional, agindo com responsabilidade no processo de aprendizagem, possibilitando-lhe transferir o conhecimento para situações da vida e seja provocado a modificar comportamentos ou sua própria personalidade (ABREU e MASETTO, p. 09-10).

Diante de tudo isso, só se justifica um conteúdo de classificações ou um exclusivamente conceitual, se tal fosse enquadrado como uma informação de aprendizagem significativa, o que raramente o é.

Nestes termos, se o professor exige o conceito de algo apenas pelo prazer da exclusiva memorização, sem aplicação concreta da informação dada, não atribuindo um “sentido ao conteúdo da aprendizagem” (ANTUNES, 2004, p. 15), está se provocando o ato de decorar.

Por certo, como destaca Antunes, a “memória humana apresenta baixíssima tolerância à *incoerência e à ausência de motivação*” (2003, p. 30), e, como não se consegue compreender a aplicação conceitual ou classificatória de algo, força-se à decorá-lo, provocando apenas o funcionamento de uma memória de curta duração, que de nada servirá para fins de um conhecimento profundo e útil, efetivamente incorporado ao conhecimento do aluno.

Dessa forma, é importante que o trabalho em sala de aula leve ao tratamento de conteúdos significativos, de maneira que a avaliação apenas venha a demonstrar como tais conteúdos foram incorporados às habilidades operatórias do aluno, e não apenas fazê-lo agir como um “papagaio”, repetidor de informações,

acreditando-se, falsamente, que tal memorização exclusiva seria sinal indicativo de qualidade e até mesmo de inteligência (ANTUNES, 2003, p. 9).

Ao lado dessa preocupação deve estar a de trazer ao aluno, no momento da avaliação, o levantamento do que realmente tem importância para a aprendizagem.

Em outras palavras, o professor deve se questionar, de modo crítico e analítico, *se o que pretende avaliar tem valia* para o aluno (em sua formação e futuro); se o assunto realmente lhe será útil em qualquer situação concreta da sua vida (apesar de que isso já deveria ter sido perguntando no momento em que estava praticando as suas aulas). Assim, a avaliação também será significativa.

j) Ser compreensível

A redação do texto da avaliação deve ser produzida com o pensamento no vocabulário do aluno. Isso não implica em dizer que se houver aluno com má formação no vernáculo, o texto da prova deva ser simplista.

Na verdade, mesmo antes de pensar numa prova que observe o vocabulário do aluno, pode o professor empreender atitudes que contribuam para sua melhoria. Muitas vezes o professor esquece que o aluno não possui o mesmo vocabulário que o seu, lançando palavras que são desconhecidas para seu ouvinte e, por isso, torna o discurso completamente inoperante.

É preciso lembrar, que o “nosso cérebro *não gosta* de frases sem sentido, orações sem significação, como aquelas ditas em línguas desconhecidas” (ANTUNES, 2002b, p. 36). Logo, a desatenção e a *quebra* do raciocínio são facilmente encontradas quando o que se diz ou o que se escreve foge do conhecimento do aluno.

É certo que toda ciência tem sua linguagem técnica e a aproximação dos alunos para a mesma é papel fundamental do professor. A falta de preocupação do professor para a preparação da linguagem técnica de seus alunos tende a acarretar sérios prejuízos à comunicação, inclusive no momento da avaliação.

Como a realidade brasileira demonstra que não somente a linguagem técnica pode ser um problema para uma grande parte da população, mas principalmente o próprio vernáculo, cabe o professor estar atento a tais dificuldades, incentivando o uso do dicionário, por exemplo, demonstrando-o como um ato de inteligência e não de burrice, como bem observa Werneck (2002, p. 65-66).

Importa destacar que tal alerta não está dirigido para o fim de “vulgarizar a fala do professor”, nivelando-a por baixo. Pelo contrário, como adverte Antunes (2002b, p. 36-37), tal fala do professor “deve ser intrigante, desafiadora, propor vocábulos novos, envolver os alunos no mundo do dicionário, mas isso precisa ser feito aos poucos, devagar, passo a passo”, pois um “verdadeiro educador jamais

pode ser subjugado pela patologia da precipitação”.

Toda esta atividade do professor deve ser combinada com o instrumento de avaliação, que da mesma forma deve estar atento à linguagem.

Assim, o professor deverá observar se o texto que formulou pode ser entendido sem dúvidas, pois o que se espera do aluno é o seu conhecimento a respeito da matéria trabalhada e não o grau de sua informação no que se refere ao vocabulário.

A avaliação, assim, pode servir para melhorar o vocabulário do aluno, à medida que possa ser acompanhada de significados alternativos para as expressões pouco comuns, ou ainda fazer uso do dicionário, que deve ser incentivado e autorizado, antes e durante a avaliação. Não se justifica o temor costumeiro de que “dicionário é uma forma de *cola*”, pois caso a avaliação esteja focando exclusivamente o conhecimento semântico das palavras, certamente deverá ser repensada.

Portanto, a comunicação existente entre o professor e o aluno, no momento da avaliação, deve estar presente na compreensão da linguagem, a fim de que uma limitação neste sentido não interfira nos resultados esperados por tal processo.

1) A valorização do conteúdo trabalhado

Também não deve ser uma questão de *sorte* para a avaliação, que um ou outro assunto seja privilegiado, na total desconsideração ou esquecimento de um outro. Se o conteúdo lecionado foi significativo, não há razão para ignorá-lo na avaliação, quando seria o momento propício para reconhecer o seu resultado.

De fato, se a avaliação possibilita diagnosticar o resultado da aprendizagem, ignorar certos conteúdos nesta oportunidade é perder a chance de saber como está o conhecimento trabalhado.

Assim, se a proposta da aprendizagem é permitir ao aluno ter o conhecimento e habilidade para trabalhar com toda a matéria, não se pode submetê-lo ao acaso, para que seja “contemplado” pelos conteúdos eleitos pelo professor sem maiores critérios.

Tratando-se de avaliação da aprendizagem e não de concurso (onde o *espírito* se direciona para a seleção e não, necessariamente, para o descobrimento do conhecimento adquirido), não é compatível o jogo de “sorte” ou “azar” do aluno, em ter uma prova com conteúdos que acabou “estudando mais”.

Além disso, cabe a advertência de Werneck: “Uma prova com dificuldade superior ao que foi lecionado não tem valor como medida do aprendizado dos alunos. Se esse fosse o objetivo do professor, as aulas deveriam incluir esse grau de dificuldade” (2002, p. 45).

De qualquer modo, como sugestão, pode o professor equilibrar essa

distribuição dos conteúdos relevantes através de questões subjetivas, apresentando-as em quantidade suficiente para que o aluno escolha, dentre elas, algumas, na medida de sua maior percepção.

Com isso, resulta adequada a advertência feita por Luckesi: “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” (2002, p. 178).

m) A pontuação equilibrada

Questões subjetivas valendo 5,0 e alternativas objetivas valendo 1,0 devem ser repensadas. A atribuição de pontos deve permitir uma ampla atitude dos alunos e, na medida em que poucas questões são formuladas, se não possibilitar um conteúdo amplo, a avaliação deixará o aluno na mesma situação anteriormente mencionada, de sorte ou azar.

Note-se que, sob tal aspecto, na medida em que existam mais questões, mais possibilidades podem surgir para avaliar o conhecimento.

Entretanto, deve o professor ter o cuidado de equilibrar a situação: não pontuar excessivamente uma ou algumas questões, nem tampouco apresentar tantas que acabam sendo prejudicadas pelo tempo (vide letra “o”).

De qualquer modo, o equilíbrio deve estar na pontuação, até porque, se todos os conteúdos são importantes, não justifica um determinado tema sendo valorizado com peso evidentemente desproporcional.

De fato, entra-se novamente em tela a importância da avaliação em seus múltiplos aspectos. Um bom instrumento deve ser equilibrado.

n) A correção antecipada

Parece estranho dizer que uma avaliação deve ser corrigida antes de ser aplicada.

Entretanto, o que se propõe é que o momento de preparação do instrumento de avaliação seja concluído com um exercício de se respondê-lo e corrigi-lo.

De fato, corrigir a prova antes de aplicá-la leva à verificação de sua importância e regularidade. Normalmente, pensa-se e escreve-se o problema para uma prova. A resposta, muitas vezes, fica apenas na conjectura e no pensamento do professor. Ao fazer antecipadamente a correção concreta da prova, o avaliador é forçado a refletir sobre o que poderá ser respondido, permitindo que reveja a construção das questões para adequá-las aos objetivos pretendidos.

Exige-se, pois, uma atividade efetivamente escrita. O professor deve escrever as respostas prováveis para seus questionamentos e, ao fazê-lo sentirá as

dificuldades para compreender as suas próprias perguntas. Verá que as respostas podem ter caminhos diversos do que inicialmente imaginou. Tudo isso, em muito contribui para a qualidade do instrumento.

Além disso, essa correção antecipada, também já estará promovendo a criação de um gabarito para posterior divulgação (conforme melhor se descreverá na letra “q” adiante).

o) O prazo razoável

O tempo para a realização da avaliação deve ser medido antecipadamente pelo professor. Uma probabilidade de tempo razoável (pensando-se no lugar do aluno) deve ser estabelecida para que a avaliação seja produzida. De regra, as Instituições de Ensino fixam prazos para a realização das avaliações oficiais, que devem ser observados pelos avaliadores.

Desta maneira, o professor deve antever as interferências possíveis que possam afetar o tempo para a avaliação (como consultas, reflexões para as dissertações etc) de maneira a assegurar-se que o prazo estabelecido para sua execução não seja motivo de aflição do avaliando, prejudicando o diagnóstico da aprendizagem.

Um cuidado é necessário em provas onde a consulta é permitida. A experiência da consulta deve ser insistentemente explicada aos alunos que não a vivenciaram, de maneira a terem uma noção da organização do tempo na hora de uma avaliação.

Com efeito, normalmente ocorre do aluno perder muito tempo procurando informações, quando, na verdade, uma estruturada prova com consulta não é realmente para cópia, mas sim como mero apoio, até para evitar-se a memorização mecânica por “decorebas”. Essa conduta de se pesquisar tudo poderá ensejar prejuízos para o tempo de avaliação, de maneira que o aluno deve ser bem orientado para evitar tal prejuízo.

p) A correção reconhecendo outros posicionamentos

A avaliação é um processo de construção, não somente do aluno, mas também do professor. A visão do professor, muitas vezes, é ampliada pela visão do aluno.

Desta maneira, avaliação deve evoluir na medida em que outras concepções são apresentadas. Em outras palavras, o avaliador não deve realizar a correção partindo, imutavelmente, das respostas que acredita serem possíveis, em prejuízo de todo o processo construtivo que o momento permite. Se existem outras formas de ver o conteúdo, alertadas pelo próprio aluno, nada mais salutar do que reconhecê-

las e ampliar o seu gabarito e, depois, reconhecê-lo publicamente aos interessados, valorizando os novos pensamentos.

Cabe, portanto, criticar aquela postura do avaliador que exige do aluno a repetição de seu ensinamento como se a verdade somente saísse de seu discurso. Não é tão difícil encontrar avaliadores que negam nota para as respostas que saem do seu contexto de visão.

Para o Direito, como ocorre para tantas outras ciências (ainda mais envolvendo as Ciências Sociais), parece inimaginável que alguém possa acreditar ter a razão absoluta sobre determinado assunto. A dinâmica que envolve as relações sociais, tão relembrada por todos, não pode gerar verdades absolutas, capazes de congelar a existência, a validade e a interpretação de comportamentos e direitos.

Nesse ponto, o ensino dogmático do direito, atrelado ao legalismo ou a qualquer corrente que se apresenta inquestionável (seja ela jusnaturalista ou juspositivista), peca pela falta de visão de seu defensor, e, quando este é o professor, inevitável serão os efeitos nefastos desse entendimento restrito, único, inquestionável.

Parece claro que a postura do professor como detentor absoluto do conhecimento leva a resultados avaliativos como estes indicados, onde se espera a resposta da mesma forma como se ensina, sequer admitindo a possibilidade de posicionamentos diferentes. Essa domesticação do conhecimento, sem dúvida, é uma das causas da citada crise no ensino jurídico, como observa Fagúndez (2000, p. 41).

Como salienta Kipper (2000, p. 70), “O ensino jurídico brasileiro ainda está tão dominado pelo paradigma do dogmatismo, que os estudantes de direito passam a acreditar que esse seja o único paradigma existente ou, então, o mais condizente à realidade das salas de aula, de tal forma é persuasivo o discurso que engendra essa situação”.

Assim, para se superar tal triste realidade, tão importante quanto se começar pela postura em sala de aula é chegar na avaliação com essa visão da ampla diversidade de respostas e opções. Só assim a resposta pensada pelo professor para seu questionamento poderá ser acrescida das reflexões de seu aluno, caracterizando-se o processo educacional como um crescimento e transformação de todos os seus sujeitos participantes.

q) A necessidade da divulgação de um gabarito

O aluno tem o direito de saber como foi sua avaliação, não somente por se tratar da nota recebida, mas principalmente pelo “feedback” de sua atividade, informando seu conhecimento.

Mas, ao contrário do que se possa imaginar, tal informação não precisa depender da *divulgação oficial das notas*, com o papel ativo do professor explicando o resultado. O aluno pode praticar, com o auxílio indireto do professor, a observação de seu rendimento, desde que possa ter em mãos o gabarito, como meio de informar o que era esperado de suas atitudes e conhecimentos avaliados. Nesse ponto, o gabarito não deve ser representado apenas pelas respostas de questões objetivas. Deve-se falar de gabarito também das questões subjetivas.

Apesar do costume existente de apenas se divulgar o gabarito de questões objetivas, não há razão para que a parte subjetiva não seja demonstrada aos alunos, pois que, na mesma medida, é elemento de essencial importância para os sujeitos do processo de avaliação. Com efeito, se a prova foi corrigida antes de aplicada (vide letra “n”), já possui um gabarito e, depois de corrigida, tal gabarito pode ser ampliado, com as respostas que foram surgindo, das reflexões dos alunos que também devem merecer consideração (como se afirmou perante a letra “p”). Com isso, resta mostrar aos alunos onde se pretendia chegar, para que os mesmos possam refletir sobre o que pensavam e o que poderiam ter pensado. O gabarito divulgado facilita a compreensão da postura avaliativa do professor (dando transparência ao processo), oferecendo ao aluno condições para avaliar seus acertos e equívocos. É importante que o gabarito não seja apenas a resposta (como por exemplo para as objetivas: 1 – A, 2 – D, 3 – A etc). O aluno deve visualizar a pergunta e a resposta correta, de maneira que a análise da avaliação constitua parte fundamental da aprendizagem, numa perspectiva de *avaliação formativa*.

Nessa postura informativa, registra-se a importância do aluno conhecer “sua situação, em primeiro lugar, em relação a si mesmo e, em segundo lugar, em relação aos demais”, dando-lhe condições para que conheça, “periodicamente qual é sua situação em relação a determinados objetivos gerais de grupo, não com finalidade classificatória, mas com intenção de conhecer suas verdadeiras forças” (ZABALA, 1998, p. 216-217).

Será a partir de tal informação e o incentivo para uma cultura de seu uso no meio acadêmico que se inicia o fortalecimento do conhecimento a partir da própria avaliação, somando-se os instrumentos para os fins precípuos da educação.

r) A explicação posterior

Ainda que da leitura do gabarito o aluno possa ter informações a respeito de seu próprio conhecimento, é importante que o professor faça uma explicação oral de sua avaliação e dos resultados. A explicação da prova é um momento de resgate de conteúdo e eliminação de dúvidas, que muitas vezes podem ter perdurado com o gabarito.

Um mito que deve ser superado é o que se tem visto com a correção da

prova posterior. O aluno não pode ver o momento da discussão da prova como uma “matação” de aula. Alguns alunos sentem-se mal por ouvir os erros (e essa cultura de valorização do erro precisa ser mesmo repensada). Luckesi bem observa que os educandos também se sentem mal com os “comentários desabonadores feitos pelos educadores no momento de devolver-lhes os resultados de seus trabalhos”, através dos quais só se leva à desmotivação (2002, p. 176).

De fato, é preciso trabalhar a explicação posterior da aula como uma oportunidade de aprendizagem, com a valorização do acerto, e o estímulo ao acerto futuro para quem não o obteve.

A atividade da explicação deve ser mais para valorizar os caminhos seguidos do que destacar acentuadamente o erro, como se o fato de errar fosse exclusivamente culpa do aluno.

A regra de “usar lentes de aumento para os aspectos positivos”, observada por NÉRICE (1991, p. 123) é importante para este momento de análise da avaliação. Afastando-se da prática de destacar os aspectos negativos do educando, caberia ao professor focar justamente o oposto, “fortalecendo, com isso, o ânimo do educando, ressaltando os méritos de tudo de positivo que venha a praticar” ou tenha produzido.

Para o erro, cabe ao professor trabalhá-lo não como demérito, mas, principalmente, pela capacidade que o erro tem de ser um importante informador; um alerta capaz de servir como parâmetro de correção dos caminhos mal trilhados.

Focando a dificuldade que o erro provoca para aquele que enfrenta um concurso, Santos (2004, p. 572-584), tece diversas considerações para que se aprenda a aprender com os erros. Um professor deve estar ciente destas perspectivas, pois sua atitude diante do erro poderá afetar a motivação de seus alunos, ainda mais porque é de responsabilidade do educar poder informar também como se deve lidar com as dificuldades a fim de poder superá-las.

s) O resgate posterior

Como fechamento das posturas à respeito da avaliação, sem obviamente excluir outras tantas possibilidades, destaca-se a fundamental oportunidade de se resgatar o conteúdo, não somente pelos comentários da avaliação, como descrito no item anterior, mas principalmente com ações capazes de realmente provocar no educando uma conduta reflexiva a respeito do conhecimento que adquiriu ou que ainda permanece em dúvida.

Cabe se atentar para um ponto importante: é comum que após a avaliação e o resultado obtidos das notas, comece-se um novo bimestre ou período escolar, como se o passado efetivamente já não fizesse mais importância, focando-se nos

novos conteúdos que vão chegando.

Contudo, para aquele aluno que não pode demonstrar seu conhecimento, até porque seu saber ainda não estava devidamente formado, não haverá mais oportunidades de discussão, reflexão e domínio do conhecimento. O seu passado de desconhecimento também ficará para trás, sem qualquer solução e continuará produzindo efeitos para o futuro.

Pior ainda, é que esse mesmo aluno terá que se submeter a novas avaliações, em aquele conteúdo do passado nem tão distante, que não foi devidamente desvendado, será novamente cobrado. A consequência parece inevitável: não se aprendeu, não foi levado a aprender, logo, de novo demonstrará seu desconhecimento.

É certo que se poderia imaginar no autodidata, capaz de suprir a ausência de qualquer facilitador da aprendizagem, por sua própria competência de gerenciar-se sozinho.

Entretanto, na perspectiva de educador, qual responsabilidade o professor assume diante da falha demonstrada pela avaliação? Será que o professor percebe que, se o aluno foi mal, pode não ser capaz de suprir seu desconhecimento sem a necessária orientação?

Por isso, é fundamental que se assuma a responsabilidade pelo auxílio na recuperação desse conhecimento não demonstrado. Para tanto, nem será preciso de encontros extra-classe. O próprio uso de oportunidades de debates, discussões em grupo podem servir para que os conteúdos anteriores possam ser revistos e esclarecidos. Para ser mais específico quanto ao resgate dos conteúdos, o professor pode fazer um levantamento das questões sobre as quais o erro teve maior incidência e, a partir de tal constatação, pode implementar atitudes de revisão das informações e sua melhor definição.

Assim, numa aula seguinte, com a avaliação corrigida, o professor pode formular e aplicar questões para serem trabalhadas, preferencialmente por pequenos grupos (dois ou três alunos), tão somente com os assuntos que se apresentaram mais deficientes na avaliação, eliminando, de um modo geral, as dúvidas que grande parte dos alunos demonstraram ter, fixando o conteúdo de modo a fazer com que o diagnóstico permitido pela avaliação tenha alguma eficácia prática para a construção do conhecimento do aluno avaliado.

É certo que outros momentos poderão surgir para esta mesma fixação, mas essa oportunidade seguinte às correções da prova poderão ser bem mais efetivas quanto ao objetivo de se esclarecer dúvidas e fixar conteúdos fundamentais, para que o conhecimento possa ser acrescido na fase seguinte da aprendizagem.

5. Conclusões

Realizar discussões e reflexões sobre a avaliação e seus instrumentos deve ser uma constante dentro do processo educativo. O professor deve não somente se questionar quanto aos trabalhos empreendidos neste assunto, mas também repensar diuturnamente sua atividade educativa.

A avaliação não se limita a indicar a posição do educando em face ao conhecimento discutido. Produz, também, reflexos que devem ser visto pelo professor como indicação de sua atividade educativa, de sua responsabilidade para com o resultado da aprendizagem por ele orientada.

Além disso, a avaliação é elemento que indicará a qualidade da aprendizagem e, mais do que isso, resultará na eficiência do processo educativo, na formação de pessoas, transformação de valores, implementação de comportamentos éticos, com responsabilidade profissional e social.

Assim, é importante que se tomem medidas capazes de viabilizar maiores reflexões para o avaliador e avaliado, tendo como escopo principal o aprimoramento da aprendizagem e a execução dos fins maiores da educação.

6. Referências

ABREU, M. C.; MASETTO, M. T. **O professor universitário em aula**. 8. ed. São Paulo: MG, 1990.

ANTUNES, C. **Professor bonzinho = aluno difícil**: a questão da indisciplina em sala de aula. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2002a.

_____. **Novas maneiras de ensinar, novas formas de aprender**. Porto Alegre: Artmed, 2002b.

_____. **A avaliação da aprendizagem escolar**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

_____. **A memória**: como os estudos sobre o funcionamento da mente nos ajudam a melhorá-la. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

FAGÚNDEZ, P. R. Á. A crise no ensino jurídico. In: RODRIGUES, H. W. (Org.). **Ensino jurídico para que(m)?** Florianópolis: Fundação Boiteux, 2000, p. 35-46.

FLEURI, M. R. **Educar para quê?** contra o autoritarismo da relação pedagógica na escola. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

KIPPER, A. O discurso jurídico na sala de aula: convencimento de um único paradigma. In: RODRIGUES, H. W. (Org.). **Ensino jurídico para que(m)?** Florianópolis: Fundação Boiteux, 2000, p. 65-74.

LEIRY, A.; FENOUILLET, F. **Motivação e aproveitamento escolar**. São Paulo: Loyola, 1996.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

NÉRICE, I. G. **Superação pela educação**: o caminho para a solução de dificuldades pessoais e sociais. São Paulo: IBRASA, 1991.

SANT'ANNA, I. M.; MENEGOLLA, M. **Didática**: aprender a ensinar - técnicas e reflexões pedagógicas para a formação de formadores. 7. ed. São Paulo: Loyola, 1989.

SANTOS, W. D. R. dos. **Tudo o que você precisa saber sobre como passar em provas e concursos e nunca teve a quem perguntar**. 15. ed. Rio de Janeiro: Impetus, 2004.

SOUZA, C. P. de (Org.). **Avaliação do rendimento escolar**. 4. ed. Campinas: Papirus, 1995.

VASCONCELOS, C. dos S. **Avaliação**: superação da lógica classificatória e excludente. 4. ed. São Paulo: Libertad, 1998.

_____. **Avaliação**: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar. 14. ed. São Paulo: Libertad, 2000.

WERNECK, Hamilton. **A nota prende, a sabedoria liberta**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

_____. **Se você finge que ensina, eu finjo que aprendo**. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

ZABALA, A. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Recebido em: Novembro/2004

Aceito em: Dezembro/2004

PÓS-GRADUAÇÃO UNIPAR

2006

CIÊNCIAS SOCIAIS

Campus Umuarama

- Especialização em Arquitetura de Interiores
- Especialização em Controladoria e Gestão Financeira
- Especialização em Direito do Trabalho e Processo Trabalho
- Especialização em Direito Previdenciário
- Especialização em Gestão Estratégica de Marketing

Campus Toledo

- Especialização em Gestão Tributária e Casos
MBA em Gestão Empresarial

Campus Piraí

- Atualização em Contratos
- Atualização em Direito de Danos

Campus Curitiba

- Especialização em Direito Penal e Processos Penal
- Especialização em Marketing Empresarial: Uma Visão Empreendedora

Campus Cianorte

- Especialização em Criação e Desenvolvimento de Produtos de Moda

Campus Cascavel

- Especialização em Administração Integrada em Marketing e Recursos Humanos
- Especialização em Comunicação, Design e Linguagens Digitais
- Especialização em Meio Ambiente, Lazer e Meios de Hospedagens Alternativos

Campus Francisco Beltrão

- Especialização em Controladoria e Gestão Financeira
- Especialização em Direito Constitucional
- Especialização em Marketing



QUEM PENSA FAZ.

www.unipar.br