

DESAFIOS DA AVALIAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR: A ATIVIDADE AVALIATIVA NOS CURSOS DE DIREITO

Diego Bianchi de Oliveira ¹

Resumo

Considerando que a aprendizagem constitui elemento central do processo educativo no ensino superior, o presente artigo tem por objetivo analisar criticamente o papel da avaliação no processo de ensino-aprendizagem nos cursos de Direito. Parte-se da constatação de que os modelos avaliativos tradicionalmente adotados, marcados por uma lógica classificatória, quantitativa e autoritária, tendem a reduzir a complexidade do fenômeno educativo, convertendo a avaliação em instrumento de controle, intimidação e mera aferição de desempenho formal. A pesquisa, de natureza teórica e abordagem qualitativa, desenvolvida por meio de revisão bibliográfica e orientada pelo método dedutivo, propõe a ressignificação da atividade avaliativa como dimensão constitutiva do próprio processo formativo. Defende-se que a avaliação deve assumir caráter diagnóstico, processual e formativo, apto a subsidiar o docente na reorientação de suas práticas pedagógicas e a favorecer o desenvolvimento da autonomia intelectual, do pensamento crítico e das competências profissionais do discente. Conclui-se que a superação do paradigma tradicional de avaliação constitui condição necessária para a promoção de uma formação jurídica mais democrática, humanista e socialmente comprometida.

Palavras-chave: aprendizagem; avaliação justa; métodos avaliativos; desempenho.

CHALLENGES OF ASSESSMENT IN HIGHER EDUCATION: ASSESSMENT ACTIVITY IN LAW COURSES

Abstract

Considering that learning constitutes a central element of the educational process in higher education, this article aims to critically analyze the role of assessment in the teaching-learning process in Law programs. It is based on the premise that traditionally adopted assessment models, marked by a classificatory, quantitative, and authoritarian logic, tend to reduce the complexity of the educational phenomenon, turning assessment into an instrument of control, intimidation, and mere formal measurement of performance. This theoretical study, with a qualitative approach, was developed through a bibliographic review and guided by the deductive method, and

¹Doutor em Direito, UEMS/UNIPAR. Professor universitário. Umuarama, Paraná, Brasil. E-mail: odiegobianchi@gmail.com



proposes a redefinition of assessment as a constitutive dimension of the educational process itself. It argues that assessment should assume a diagnostic, formative, and procedural character, capable of supporting teachers in reorienting their pedagogical practices and fostering the development of students' intellectual autonomy, critical thinking, and professional competencies. It is concluded that overcoming the traditional assessment paradigm is a necessary condition for promoting a more democratic, humanistic, and socially committed legal education.

Keywords: learning; fair evaluation; evaluation methods; performance.

DESAFÍOS DE LA EVALUACIÓN EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: LA ACTIVIDAD EVALUATIVA EN LOS PROGRAMAS DE DERECHO

Resumen

Considerando que el aprendizaje constituye un elemento central del proceso educativo en la educación superior, el presente artículo tiene como objetivo analizar críticamente el papel de la evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje en los programas de Derecho. Se parte de la constatación de que los modelos de evaluación tradicionalmente adoptados, marcados por una lógica clasificatoria, cuantitativa y autoritaria, tienden a reducir la complejidad del fenómeno educativo, convirtiendo la evaluación en un instrumento de control, intimidación y mera medición del desempeño formal. La investigación, de naturaleza teórica y enfoque cualitativo, desarrollada mediante revisión bibliográfica y orientada por el método deductivo, propone la resignificación de la actividad evaluativa como una dimensión constitutiva del propio proceso formativo. Se sostiene que la evaluación debe asumir un carácter diagnóstico, procesual y formativo, capaz de apoyar al docente en la reorientación de sus prácticas pedagógicas y de favorecer el desarrollo de la autonomía intelectual, del pensamiento crítico y de las competencias profesionales del estudiante. Se concluye que la superación del paradigma tradicional de evaluación constituye una condición necesaria para la promoción de una formación jurídica más democrática, humanista y socialmente comprometida.

Palabras clave: aprendizaje; evaluación justa; métodos de evaluación; desempeño.

1. Introdução

A aprendizagem constitui processo inerente ao indivíduo, por meio do qual se constroem conhecimentos, habilidades e competências a partir da



experiência, do estudo e das práticas educativas sistematizadas. No âmbito do ensino superior, esse processo adquire contornos específicos, pois se desenvolve em um ambiente institucional marcado por exigências científicas, profissionais e sociais progressivamente mais complexas.

Nesse cenário, a educação universitária é permanentemente instada a refletir sobre seus fundamentos, métodos e finalidades. As transformações econômicas, tecnológicas e culturais que caracterizam a sociedade contemporânea impõem às instituições de ensino superior não apenas o compromisso com a transmissão de conteúdos, mas, sobretudo, com a formação de sujeitos críticos, capazes de compreender a realidade e nela intervir de modo responsável e qualificado, especialmente em áreas sensíveis como o Direito, diretamente relacionadas à organização da vida social e à concretização de direitos fundamentais.

A comunidade acadêmica, composta pelas instituições de ensino e por seus agentes, docentes e discentes, estrutura-se em torno da relação ensino-aprendizagem, a qual não se esgota na exposição sistemática de conteúdos, mas envolve concepções pedagógicas, escolhas metodológicas e mecanismos permanentes de acompanhamento do desenvolvimento discente. Entre esses mecanismos, a avaliação ocupa posição central, na medida em que produz efeitos diretos não apenas sobre o percurso acadêmico do estudante, mas também sobre sua motivação, sua autonomia intelectual e sua futura atuação profissional.

É nesse contexto que a presente pesquisa se propõe a examinar criticamente os modelos avaliativos tradicionalmente empregados nos cursos de Direito, os quais, não raras vezes, encontram-se orientados por uma lógica predominantemente classificatória, quantitativa e seletiva. Tal paradigma, ao privilegiar a mensuração pontual de conteúdos, tende a reduzir a complexidade do processo formativo e a deslocar a avaliação de sua função pedagógica mais ampla, produzindo impactos que ultrapassam o espaço universitário e repercutem na própria configuração da formação jurídica.

A pesquisa possui natureza teórica, com abordagem qualitativa, desenvolvida por meio de ampla revisão bibliográfica e orientada pelo método dedutivo, a partir do qual se analisa criticamente a necessidade de superação da concepção restrita da avaliação como simples instrumento de atribuição de notas, defendendo-se sua compreensão como etapa constitutiva do próprio processo de aprendizagem. Parte-se da premissa de que avaliar não deve significar apenas verificar o volume de informações assimiladas pelo estudante, mas favorecer a consolidação do conhecimento, o desenvolvimento do pensamento crítico e a construção de competências compatíveis com os fundamentos da formação humana e profissional.

Assim, pretende-se evidenciar que a atividade avaliativa, quando integrada de forma coerente ao processo pedagógico, pode fornecer ao docente elementos concretos para o redimensionamento de suas práticas metodológicas e, ao discente, oportunidades reais de compreender suas dificuldades e potencialidades. Desse modo, a avaliação deixa de operar como mero

mecanismo de controle para afirmar-se como instrumento de democratização do ensino e de promoção de uma formação jurídica mais justa, reflexiva e socialmente comprometida.

2. Nova acepção do conceito de avaliação

É assim que o dicionário Miniaurélio define o ato de avaliar: “Determinar a valia ou o valor de” (Ferreira, 2008, p. 156). Embora tal definição seja suficiente para fins linguísticos gerais, revela-se manifestamente insuficiente quando transposta para o campo educacional e, de modo particular, para o ensino superior. Nesse âmbito, a avaliação não pode ser compreendida como simples procedimento técnico ou operação neutra de mensuração, mas como prática pedagógica dotada de densidade epistemológica, ética e social.

Dessa constatação decorre a necessidade de problematizar o próprio sentido do ato avaliativo, o que conduz a duas indagações fundamentais que orientam esta investigação: por que se avalia e o que efetivamente se entende por avaliação no contexto da formação universitária, especialmente nos cursos de Direito?

Na busca por respostas que ultrapassem concepções reducionistas, as reflexões de Domingos Fernandes (2010, p. 16) assumem especial relevância, ao afirmar que:

[...] a avaliação tem que se orientar por princípios que lhe confirmem rigor, utilidade, significado e relevância social. Formular juízos acerca do valor e do mérito de um dado ente tem que resultar de um complexo, difícil, rigoroso e diversificado processo de recolha de informação e não de meras opiniões impressionistas, convicções ou percepções, que poderão ser necessárias e até bem vindas, mas que, em si mesmas, serão sempre insuficientes.

A partir dessa perspectiva, evidencia-se que a avaliação não se limita a um ato pontual de verificação de resultados, mas se configura como um processo sistemático, fundamentado e orientado por critérios pedagógicos claramente definidos. Todavia, na prática cotidiana das instituições de ensino, observa-se que os instrumentos avaliativos são frequentemente utilizados de modo restrito, assumindo função predominantemente quantitativa, materializada na atribuição de notas que passam a integrar boletins, históricos e sistemas institucionais de controle acadêmico.

Essa compreensão estreita contrasta com a função formativa que a avaliação deveria desempenhar. É essencial reconhecer o objetivo da avaliação “na sua função ontológica (constitutiva), que é de diagnóstico”, uma vez que ela “cria a base para a tomada de decisão, que é o meio de encaminhar os atos subsequentes, na perspectiva da busca de maior satisfatoriedade nos

resultados” (Luckesi, 2002, p. 75). Trata-se, portanto, de um instrumento destinado a orientar intervenções pedagógicas, reorganizar práticas docentes e favorecer o progresso efetivo da aprendizagem.

Entretanto, nos cursos de Direito e, de modo geral, no ensino superior brasileiro, constata-se que a atividade avaliativa é frequentemente conduzida a partir de critérios pouco sistematizados, por vezes estabelecidos de forma arbitrária, com instrumentos desconectados dos objetivos pedagógicos e carentes de coerência quanto ao que se avalia e à forma como os resultados são posteriormente utilizados.

A ausência de diretrizes pedagógicas consistentes repercute diretamente no processo de aprendizagem, contribuindo para que os estudantes passem a associar a avaliação exclusivamente à sua expressão numérica, compreendendo-a como mecanismo de aprovação ou reprovação e não como etapa constitutiva da formação intelectual e profissional. Com isso, os períodos avaliativos tendem a ser vivenciados como momentos de intensa ansiedade, tensão e insegurança. Nessa linha, observa Iocohama que “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” (Iocohama, 2004, p. 120).

O quadro torna-se ainda mais complexo quando se verifica que, embora haja significativo desenvolvimento teórico e metodológico no campo da avaliação institucional, tal avanço não se reflete com a mesma intensidade na avaliação da aprendizagem em sala de aula. Como bem aponta Romão (2008, p. 19), “as matrizes, os modelos e os novos paradigmas têm se desenvolvido mais nos processos de avaliação institucional – desempenho de sistemas e subsistemas – e têm evoluído menos quando se trata de oferecer subsídios à avaliação do aluno na sala de aula”. Em muitos contextos, a mobilização para o aperfeiçoamento das práticas avaliativas ocorre prioritariamente em função de demandas externas, como os indicadores do Enade (Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes) e os resultados do Exame da OAB (Ordem dos Advogados do Brasil), o que reforça uma lógica de desempenho estatístico e conformidade institucional, em detrimento da centralidade do processo formativo do discente.

Em contraposição a essa abordagem, a avaliação deve ser concebida como instrumento capaz de favorecer o desenvolvimento integral do estudante. Conforme ressalta Souza (1995, p. 35), ela deve proporcionar “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”. Essa concepção impõe a superação de práticas naturalizadas no cotidiano acadêmico, como a aprovação automática de alunos sem domínio adequado dos conteúdos ou a transferência da responsabilidade formativa para instâncias administrativas, desconsiderando-se o compromisso pedagógico com a aprendizagem efetiva.

Nessa mesma direção, Luckesi (2002, p. 85) enfatiza que “a avaliação subsidia decisões a respeito da aprendizagem dos educandos, tendo em vista garantir a qualidade do resultado que estamos construindo. Por isso, não pode

ser estudada, definida e delineada sem um projeto que a articule”. A avaliação, portanto, não se sustenta como ato isolado, mas como elemento estruturante de um projeto pedagógico coerente, comprometido com a formação crítica e técnica do futuro profissional do Direito.

Diante disso, impõe-se a necessidade de ressignificar a atividade avaliativa, conferindo-lhe nova racionalidade pedagógica. Como observa Iocohama (2004, p. 123), é preciso buscar “alternativas para uma melhor avaliação da aprendizagem, preocupada com valores maiores do que apenas classificação do educando pelo ponto ou média”.

Nesse contexto, a literatura educacional contemporânea tem apresentado ampla diversidade de propostas metodológicas voltadas à avaliação formativa, processual e diagnóstica, concebida como parte integrante do processo educativo. O objetivo central é romper com o paradigma tradicional, marcado pela memorização mecânica e pela reprodução acrítica de conteúdos, e avançar em direção a um modelo avaliativo comprometido com a construção significativa do conhecimento, o desenvolvimento da autonomia intelectual e a formação jurídica orientada por responsabilidade social, reflexão crítica e competência técnica.

3. A necessidade de mudança dos paradigmas de avaliação no ensino superior

A redefinição dos modelos avaliativos no ensino superior impõe-se como um dos maiores desafios contemporâneos à prática docente, sobretudo nos cursos de Direito, tradicionalmente marcados por metodologias expositivas e por avaliações centradas na reprodução de conteúdos normativos. O professor universitário, inserido em um contexto institucional complexo, frequentemente enfrenta dificuldades relacionadas à indisciplina, à baixa participação discente e à aparente falta de engajamento acadêmico, circunstâncias que tendem a agravar-se quando a avaliação é concebida apenas como instrumento de controle e seleção. O despreparo pedagógico diante dessas tensões contribui, não raras vezes, para a adoção de posturas autoritárias e excessivamente rígidas, deslocando o processo avaliativo de sua função formativa e reduzindo-o a mecanismo de coerção.

A superação desse cenário demanda a revisão de concepções historicamente consolidadas acerca do papel do professor e do aluno no processo educativo. A mudança de paradigma deve partir, primordialmente, do próprio docente, que necessita abdicar da postura de centralidade absoluta na produção e transmissão do saber, deixando de apresentar-se “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” (Iocohama, 2004, p. 121). Essa lógica, ao perpetuar uma relação verticalizada, mantém o discente em posição passiva, reduzido à condição de receptor de informações, sem estímulo

ao questionamento, à problematização e à participação ativa na construção do conhecimento jurídico.

Nesse contexto, a própria dinâmica avaliativa torna-se limitada, pois passa a refletir as fragilidades do modelo pedagógico que a sustenta. Quando o professor cria obstáculos de natureza didática e metodológica, dificulta-se a utilização da avaliação como instrumento legítimo de acompanhamento da aprendizagem. Ao contrário, reforça-se uma prática burocrática, desprovida de potencial reflexivo e transformador. Como destacam Abreu e Masetto (1990, p. 11), a função do docente “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”.

Todavia, observa-se que, em grande parte das instituições de ensino superior, a preocupação predominante dos professores concentra-se na aprovação ou reprovação dos estudantes, reduzindo a avaliação a um rito administrativo de encerramento de etapas curriculares. Após a divulgação dos resultados, diante de notas insuficientes, o aluno é frequentemente orientado a retomar os conteúdos, não com vistas à consolidação qualitativa da aprendizagem, mas com o objetivo pragmático de elevar a pontuação mínima exigida para progressão acadêmica. Assim, a avaliação deixa de ser compreendida como processo contínuo e passa a ser percebida como evento episódico, desvinculado de uma proposta pedagógica consistente.

Embora a prática avaliativa seja parte integrante da rotina docente, sua ressignificação exige reflexão crítica e formação pedagógica específica. Nesse sentido, Depresbiteris (2001, p. 142) adverte que “deve-se estimulá-los para que compreendam os motivos da avaliação em dimensão mais ampla. Essa compreensão levará a melhoria da aprendizagem e da avaliação dos alunos, isso implica capacitação precedida e acompanhada por sensibilização constante”. Tal perspectiva evidencia que a avaliação deve ser orientada para o acompanhamento do progresso discente, valorizando a participação ativa, o desenvolvimento cognitivo e a construção gradual do saber jurídico.

De forma convergente, Vasconcelos (1998, p. 83) sustenta que o ato avaliativo deve 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 identificar “outras necessidades relacionadas à escola, ao sistema de ensino, à sociedade”. A avaliação, portanto, extrapola a dimensão individual e adquire caráter institucional e social, funcionando como instrumento de diagnóstico não apenas do desempenho discente, mas da própria qualidade do processo educativo.

Nessa perspectiva, a utilização de instrumentos avaliativos com critérios previamente definidos e pedagogicamente fundamentados permite ao docente acompanhar, de forma sistemática, os avanços e as dificuldades dos estudantes ao longo do percurso formativo. Quando articulada a objetivos claros e coerentes com as competências que se espera desenvolver, a avaliação transforma-se em

processo dinâmico, capaz de fornecer subsídios para a reorientação metodológica e o aprimoramento contínuo das estratégias de ensino.

Desse modo, evidencia-se que o professor-avaliador deve privilegiar aspectos qualitativos em detrimento de critérios meramente quantitativos, reconhecendo o caráter essencialmente diagnóstico da avaliação. Trata-se de um procedimento contínuo e progressivo, inserido na própria lógica da relação ensino-aprendizagem, que possibilita não apenas o autoaperfeiçoamento do aluno, mas também a autocrítica pedagógica do docente. Assim compreendida, a avaliação deixa de ser instrumento de exclusão ou punição e passa a constituir verdadeiro mecanismo de promoção da aprendizagem significativa e da formação jurídica crítica, reflexiva e socialmente responsável.

4. Repensando os instrumentos de avaliação nos cursos jurídicos

No contexto do ensino jurídico contemporâneo, torna-se indispensável que o docente domine e compreenda diferentes técnicas e instrumentos de avaliação do desempenho acadêmico, não apenas como exigência institucional, mas como estratégia pedagógica essencial à promoção de uma aprendizagem efetiva, significativa e socialmente relevante. A complexidade das competências exigidas do profissional do Direito – que envolvem raciocínio crítico, interpretação normativa, argumentação, tomada de decisão e sensibilidade social – impõe a superação de modelos avaliativos excessivamente simplificados e dissociados da realidade formativa.

A própria legislação educacional brasileira confere centralidade à avaliação no processo pedagógico. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional determina que, antes do início do período letivo, a Instituição de Ensino Superior informe aos interessados, entre outros aspectos, os critérios de avaliação adotados (art. 47, § 1º). Nesse sentido, a “avaliação de aprendizagem é colocada pela LDB como forma de verificação do aproveitamento do estudante nas disciplinas cursadas dentro da IES” (Cordeiro; Palmeira, 2018, p. 03).

Além disso, a atividade avaliativa integra formalmente as atribuições docentes. Do que se extrai do art. 13 da LDB, o professor, “além de ministrar os conteúdos programáticos nos dias letivos estipulados, devem participar dos períodos dedicados exclusivamente ao planejamento do ensino, bem como à avaliação”, competindo à IES, nos termos do art. 67, V, “reservar aos docentes um período para estudo, planejamento das aulas e para a própria avaliação do processo de ensino-aprendizagem, o que deve ser incluído na carga de trabalho dos mesmos” (Cordeiro; Palmeira, 2018, p. 04). A avaliação, portanto, não constitui atividade acessória, mas dimensão estruturante da prática pedagógica universitária.

Apesar disso, no âmbito do ensino jurídico, observa-se a persistência de instrumentos tradicionais fortemente vinculados à memorização e à repetição de conteúdos normativos, os quais acabam por limitar o desenvolvimento

intelectual mais amplo do estudante e comprometer sua capacidade de aprofundamento teórico e prático. Como adverte Serrano (2003, p. 44), o ambiente acadêmico deve “estimular os estudantes à investigação dos problemas teóricos e práticos das disciplinas”, de modo a “moldar um tipo de profissional que tenha as informações essenciais, mas que, sobretudo, aprenda a orientar-se por si mesmo, a resolver problemas práticos que surgem em sua profissão, sua ciência e sua técnica”.

Embora os cursos de Direito disponham de significativa autonomia para a elaboração de seus projetos pedagógicos e modelos de avaliação, a realidade demonstra que a maioria das instituições mantém padrões avaliativos conservadores. Tal circunstância evidencia uma das fragilidades centrais do sistema educacional jurídico: a escassez de instrumentos capazes de mensurar adequadamente não apenas a retenção de conteúdos, mas também a compreensão conceitual, o desenvolvimento de habilidades argumentativas e a formação de competências profissionais.

Nessa perspectiva, revela-se imprescindível “não aferir somente o que esse aprendeu durante o processo de ensino-aprendizagem, mas também como, quando, em quê e para quê utilizará o conhecimento adquirido” (Leite, 2013, p. 64). Por essa razão, a postura docente frente aos instrumentos comumente utilizados – como provas escritas, provas orais, pesquisas acadêmicas e seminários – deve ser objeto de constante revisão crítica, de modo que tais recursos não sejam compreendidos como momentos isolados de mensuração, mas como componentes articulados de um processo avaliativo contínuo e formativo.

Caso, por opção pedagógica, a avaliação se realize mediante prova escrita ou oral, “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” (Iocohama, 2004, p. 123). Além disso, deve-se priorizar os conteúdos verdadeiramente relevantes, uma vez que, se todos forem considerados fundamentais, “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” (Luckesi, 2002, p. 178).

A elaboração da prova deve contemplar número adequado de questões, capaz de aferir o domínio conceitual do estudante sem perder de vista a profundidade analítica exigida pela formação jurídica. As perguntas não devem restringir-se à simples reprodução de conceitos ou classificações normativas, sob pena de se reforçar uma aprendizagem mecânica e desprovida de sentido. Afinal, a “memória humana apresenta baixíssima tolerância à incoerência e à ausência de motivação” (Antunes, 2003, p. 30), o que torna indispensável a atribuição de significado ao conteúdo avaliado.

Outro aspecto relevante refere-se à transparência do processo avaliativo. O professor deve indicar previamente a pontuação atribuída a cada questão, pois “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” (Iocohama, 2004, p. 123), devendo tal distribuição observar critérios de proporcionalidade e coerência.

Após a aplicação da prova, impõe-se a divulgação de gabarito não apenas das questões objetivas, mas também das subjetivas, com a indicação dos elementos mínimos esperados. Tal prática contribui para o desenvolvimento da autonomia discente, uma vez que o estudante “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” (Iocohama, 2004, p. 135).

A avaliação tampouco se encerra com a atribuição de notas. A correção coletiva e dialogada constitui etapa fundamental, na qual o docente deve reconhecer diferentes construções argumentativas e promover a retomada crítica dos conteúdos, considerando que a “explicação da prova é um momento de resgate de conteúdo e eliminação de dúvidas, que muitas vezes podem ter perdurado com o gabarito” (Iocohama, 2004, p. 135).

Entre os instrumentos avaliativos recorrentes no ensino jurídico, destaca-se também o seminário, utilizado como meio de incentivo à pesquisa, ao debate e à argumentação. Nessa modalidade, o professor deve preocupar-se em desenvolver “não só a capacidade de pesquisa, de análise sistemática de fatos, mas também o hábito do raciocínio, da reflexão, possibilitando ao estudante a elaboração clara e objetiva de trabalhos científicos” (Lakatos; Marconi, 2017). Não se trata, portanto, de simples delegação da exposição de conteúdos aos alunos, mas de atividade que exige acompanhamento contínuo, orientação metodológica e síntese crítica ao final das apresentações.

Por fim, a pesquisa acadêmica – sob a forma de resumos, artigos ou monografias – ultrapassa a condição de instrumento avaliativo e assume papel formativo essencial. Conforme observa Nunes (2018, p. 22), trata-se de recurso “muito útil para demonstrar que atualmente não se pode mais aceitar a ideia (dogmática) de que é ‘o professor que ensina’, mas sim de que é ‘o aluno que aprende’. A função do professor é orientá-lo e auxiliá-lo nesse aprendizado”.

A reformulação dos modelos tradicionais de avaliação revela-se, portanto, urgente, especialmente diante do dogmatismo ainda presente em grande parte dos cursos jurídicos brasileiros. A adoção de instrumentos avaliativos diversificados, coerentes e pedagogicamente fundamentados constitui condição necessária para a promoção de uma formação jurídica humanística, crítica e tecnicamente consistente. É a partir do fomento dessas novas práticas que se poderá alcançar, como consequência, significativa transformação no perfil dos discentes e aprimoramento efetivo da qualidade do ensino jurídico nacional.

5. Breve reflexão acerca da aprendizagem frente os instrumentos de avaliação

Toda atividade avaliativa, no contexto do ensino superior, deve convergir para o desenvolvimento integral do discente e para a formação de profissionais do Direito que não estejam preparados apenas para obter êxito em certames públicos por meio de técnicas mecânicas de memorização, mas que sejam capazes de compreender criticamente a realidade social e nela intervir juridicamente. Nesse sentido, destaca-se a necessidade de “formar profissionais de alto nível, capazes de pensar nos problemas da sociedade brasileira e de formular soluções jurídicas para equacioná-las” (Greco, 2001). Complementarmente, sublinha Lôbo (2003, p. 124) que “o desafio é formar um profissional que conjugue o domínio do conhecimento do Direito existente, principalmente em seus fundamentos, com a competência para lidar criativamente com as mudanças”.

Essa concepção formativa impõe uma profunda revisão do significado atribuído à avaliação no ambiente acadêmico. Como se verificou ao longo deste estudo, a atividade avaliativa não pode ser reduzida a simples procedimento de pontuação ou classificação, pois se insere em um contexto pedagógico, institucional e social muito mais amplo. Conforme observa Romão (2008, p. 133), “a avaliação pode funcionar como diagnóstico ou como exame; como pesquisa ou como classificação, como instrumento de inclusão ou de exclusão; como canal de ascensão ou como critério de discriminação”.

Não raras vezes, contudo, o professor-avaliador, investido do poder institucional de interferir diretamente na trajetória acadêmica do estudante, utiliza os instrumentos avaliativos como meio de afirmação de autoridade. Leite e Kager (2009, p. 111) alertam que o “uso autoritário da avaliação tradicional é a sua transformação em mecanismo disciplinador de condutas sociais. Uma prática frequente no meio escolar é a utilização do poder e do veredicto da avaliação para ameaçar os alunos”.

No ensino jurídico, tal prática revela-se ainda mais resistente. Isso ocorre porque, conforme apontam Cordeiro e Palmeira (2018, p. 09), “a reflexão sobre uma pedagogia do Direito que desenvolva múltiplas habilidades, para além da formação profissional, é muito recente, surgindo de reflexões contemporâneas sobre a crise do ensino jurídico no Brasil”. Desse modo, a avaliação, em vez de cumprir sua função diagnóstica e formativa, acaba sendo instrumentalizada como ferramenta de intimidação e controle disciplinar, operando pela lógica do medo e da punição – prática que, além de pedagogicamente inadequada, mostra-se ineficaz para promover aprendizagem significativa.

Além do viés autoritário, a concepção classificatória da avaliação apresenta riscos ainda mais profundos. A utilização de instrumentos desprovidos de critérios claros, coerência metodológica e fundamentação pedagógica pode produzir decisões injustas e socialmente excludentes, sobretudo quando se considera que os resultados avaliativos frequentemente influenciam o acesso a

oportunidades acadêmicas e profissionais. Nesse sentido, adverte Iocohama (2004, p. 122):

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?

A dimensão simbólica e subjetiva da avaliação também não pode ser negligenciada. Conforme assevera Freitas (2003, p. 45):

[...] a parte mais dramática e relevante da avaliação se localiza aí, nos subterrâneos onde os juízos de valor ocorrem. Impenetráveis, eles regulam a relação professor-aluno e vice-versa. Esse jogo de representações vai construindo imagens e autoimagens que terminam interagindo com as decisões metodológicas do professor. Os professores, se não forem capacitados para tal, tendem a tratar os alunos conforme os juízos que vão fazendo deles. Aqui começa a ser jogado o destino dos alunos, para o sucesso ou para o fracasso.

Diante desse quadro, o ensino jurídico contemporâneo é instado a romper com paradigmas tradicionais e a construir modelos avaliativos comprometidos com o crescimento intelectual, ético e social dos acadêmicos. Tais modelos devem ser capazes de diagnosticar dificuldades reais de aprendizagem e de fornecer subsídios objetivos para a escolha das metodologias mais adequadas, substituindo progressivamente a pedagogia autoritária por uma perspectiva democrática e humanista.

Embora a formação humanística e cidadã constitua objetivo declarado da maioria dos cursos de Direito no país, sua efetivação depende da coerência entre o discurso institucional e as práticas pedagógicas cotidianas. Assim, cada docente deve conscientizar-se dos novos rumos do ensino jurídico e traduzi-los em ações concretas, compartilhadas e assumidas coletivamente pelo corpo docente.

Nesse sentido, torna-se imprescindível o resgate da avaliação como prática diagnóstica e processual, de modo a "cumprir o seu verdadeiro significado, assumir a função de subsidiar a construção da aprendizagem bem sucedida. A condição necessária para que isso aconteça é de que a avaliação deixe de ser utilizada como um recurso de autoridade" (Luckesi, 2002, p. 166).

Embora essa mudança de paradigma imponha exigências consideráveis ao educador, ela se revela compatível com o compromisso ético daqueles que concebem a docência como instrumento de promoção da justiça social e da

consolidação de uma sociedade mais igualitária e democrática, preocupando-se com o crescimento e o desenvolvimento integral de seus alunos.

Sob essa perspectiva, a avaliação deve assumir, permanentemente, caráter diagnóstico e processual, auxiliando os professores na identificação das principais dificuldades enfrentadas pelos estudantes e possibilitando intervenções pedagógicas ainda durante o desenvolvimento das disciplinas, e não apenas ao término do período letivo (Libâneo, 2004).

Como observa Corrêa (2004, p. 159), a avaliação é “parte integrante do processo de aprendizagem e serve como método de coleta e análise de dados necessários à melhoria da aprendizagem dos alunos”. Impõe-se, portanto, que o docente esteja efetivamente disposto a redefinir os rumos de sua prática pedagógica, compreendendo a avaliação como instrumento de aperfeiçoamento contínuo e não como simples mecanismo de controle acadêmico.

Seja o estudante um jovem egresso do ensino médio ou um adulto com experiências profissionais e sociais consolidadas, todo o trabalho educativo desenvolvido no ambiente universitário deve orientar-se pelo objetivo de promover o desenvolvimento pleno de suas capacidades intelectuais e humanas. Assim, cada ato avaliativo deve servir de base para decisões pedagógicas que permitam intervenções metodológicas oportunas, capazes de beneficiar o processo de aprendizagem e torná-lo efetivamente significativo e emancipador.

6. Considerações finais

A análise desenvolvida ao longo deste estudo evidencia que a avaliação, longe de constituir mero procedimento técnico de mensuração do rendimento acadêmico, ocupa posição estruturante no processo de ensino-aprendizagem, especialmente no contexto dos cursos jurídicos. As reflexões teóricas e críticas acerca de seus fundamentos, funções e instrumentos não podem permanecer restritas ao campo abstrato da pedagogia, devendo irradiar-se para o cotidiano das instituições de ensino superior, de modo a orientar práticas docentes mais conscientes, sistemáticas e comprometidas com a formação integral do discente.

A renovação metodológica, nesse sentido, não se apresenta como iniciativa episódica ou facultativa, mas como exigência permanente de um modelo educacional que pretende responder às complexidades sociais, profissionais e éticas que caracterizam o exercício contemporâneo do Direito. A avaliação, quando concebida como processo contínuo, diagnóstico e formativo, possibilita ao professor-avaliador a construção de um panorama mais fidedigno da aprendizagem dos estudantes, fornecendo subsídios concretos para a reorientação de suas estratégias pedagógicas e para o aperfeiçoamento qualitativo do ensino ofertado.

Compreendida como parte indissociável do processo educativo, a atividade avaliativa deve contribuir para a emancipação intelectual do aluno, estimulando-o a ultrapassar a condição de receptor passivo de informações e a

assumir papel ativo na construção do próprio conhecimento. Nesse horizonte, mesmo diante de limitações institucionais ou da ausência de instrumentos inovadores consolidados, impõe-se ao docente o dever de repensar criticamente os modelos tradicionais de avaliação, adaptando-os e ressignificando-os à luz de objetivos formativos mais amplos, capazes de fomentar a autonomia, o pensamento crítico e a responsabilidade social do futuro profissional do Direito.

A adoção de práticas avaliativas de natureza diagnóstica e processual revela-se, ainda, como alternativa concreta para o enfrentamento da pedagogia autoritária que historicamente marcou o ensino jurídico brasileiro. Ao deslocar o foco da simples atribuição de notas para a identificação de dificuldades, potencialidades e percursos de aprendizagem, a avaliação deixa de operar como instrumento de controle e classificação para assumir função pedagógica genuína, orientada à promoção do desenvolvimento intelectual e humano dos estudantes.

Nesse contexto, ao identificar e enfrentar os fatores que comprometem a qualidade da prática docente e a participação discente, a própria instituição de ensino tende a reorganizar-se pedagogicamente, reafirmando sua função social de promover não apenas o sucesso acadêmico, mas a formação de sujeitos críticos, éticos e aptos ao exercício responsável da cidadania.

Por fim, conclui-se que o trabalho docente, especialmente no ensino jurídico, exige permanente reflexão sobre a própria prática pedagógica, em um movimento contínuo de autoavaliação e aperfeiçoamento metodológico. A efetividade do processo educativo somente se concretiza mediante a atuação articulada de todos os agentes da comunidade acadêmica, na qual o professor, ao assumir postura formativa e dialógica, cria condições para que o discente desenvolva, de forma orientada e progressiva, os conhecimentos, habilidades e valores indispensáveis à sua formação humana e ao desempenho qualificado de sua função social como operador do Direito.

REFERÊNCIAS

ABREU, Maria Celia; MASETTO, Marcos Tarciso. **O professor universitário em aula**. São Paulo: MG, 1990.

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

CORDEIRO, Carla Priscilla B. S.; PALMEIRA, Lana Lisiêr de L. A avaliação do processo de ensino-aprendizagem nos cursos jurídicos: em busca de paradigmas concretos para a melhoria do ensino do Direito no Brasil. **Olhares Plurais**, v. 1, n.18, p. 01-15, jan./jun. 2018.

CORRÊA, José Theodoro. Ensino jurídico: reflexões didático-pedagógicas. **Revista Direito em Debate**, v. 13, n. 22, p. 147-161, jul./dez. 2004.



DEPRESBITERIS, Léa. A avaliação na Educação Básica: ampliando a discussão. **Estudos em Avaliação Educacional**, n. 24, p. 137-146, jul./dez. 2001.

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

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Miniaurélio: o minidicionário da língua portuguesa**. Curitiba: Positivo, 2008.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Ciclos, seriação e avaliação: confronto de lógicas**. São Paulo: Moderna, 2003.

GRECO, Leonardo. O ensino jurídico no Brasil. **Mundo Jurídico**, 2001. Disponível em: <http://www.mundojuridico.adv.br>. Acesso em: 20 jul. 2020.

IOCOHAMA, Celso Hiroshi. Posturas Reflexivas para uma avaliação da aprendizagem no Curso de Direito. **Educere**, v. 1, n. 2, p. 117-139, 2004.

LEITE, Kátia Lima Sales. A avaliação da aprendizagem nos cursos jurídicos: estratégias educacionais para um ensino superior de qualidade por meio de uma avaliação formativa e qualitativa. In: MEZZARROBA, Orides; TAVARES NETO José Q.; VASCONCELOS, Silvia A. (Orgs.). **Direito, educação, ensino e metodologias jurídicos**. Florianópolis: CONPEDI, 2013.

LEITE, Sérgio A. da S.; KAGER, Samantha. Efeitos aversivos das práticas de avaliação da aprendizagem escolar. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.** v. 17, n. 62, p. 109-134, jan./mar. 2009.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2004.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 2002.

LÔBO, Paulo Luiz Netto. Para preservar os padrões de qualidade do ensino jurídico. **Anuário ABEDI**, n. 1, p. 123-137, 2003.

NUNES, Rizzatto. **Manual da monografia jurídica**. São Paulo: Saraiva, 2018.

ROMÃO, José Eustáquio. **Avaliação dialógica: desafios e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2008.

SOUZA, Clarilza Prado. **Avaliação do rendimento escolar**. Campinas: Papyrus, 1995.



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

Responsabilidade Editorial: Célia Regina de Carvalho

Recebido em: 20 de janeiro de 2026.

Aceito em: 31 de março de 2026.

Publicado em: 11 de junho de 2026.