

AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO JURÍDICO: HISTÓRIA, DESAFIOS E OPORTUNIDADES

*DIAGNOSTIC ASSESSMENT AND PEDAGOGICAL PRACTICES IN LAW EDUCATION:
HISTORY, CHALLENGES AND OPPORTUNITIES*

Janaína Rigo Santin

Possui Pós Doutorado em Direito Administrativo pela Universidade de Lisboa, Portugal, com bolsa CAPES, pelo período de 8 meses (2011). Doutorado em Direito pela Universidade Federal do Paraná (2004). Mestrado em Direito pela Universidade Federal de Santa Catarina (2000). Advogada, Vice Presidente da Comissão de Estudos Constitucionais da OAB/RS. Professora Titular da Faculdade de Direito da Universidade de Passo Fundo. Faz parte do corpo docente permanente do Mestrado e Doutorado em História da Universidade de Passo Fundo. Professora Convidada do Mestrado em Ciências Jurídicas-Econômicas e Desenvolvimento e do Mestrado em Governança e Gestão Pública da Universidade Agostinho Neto, em Angola.
E-mail: janainars@upf.br

Ivan Penteado Dourado

Professor da área de Ciências Sociais da UDESC. Mestre em Ciências Sociais pela PUCRS. Doutor em educação pela Universidade de Passo Fundo.
E-mail: ivandourado@upf.br

Regina Helena Marchiori Canali

Professora da Faculdade de Direito da Universidade de Passo Fundo. Mestre em Direito pela UNISINOS. Especialista em Direito Civil na Atualidade pela Universidade de Passo Fundo. Graduada em Psicologia pela Universidade de Passo Fundo. Advogada e Coordenadora do Curso de Direito da UPF.
E-mail: rhelena@upf.br

Aprovado em: 01/12/2024

RESUMO: Em meio aos desafios envolvidos na relação entre professor, aluno e a construção de conhecimento no contexto do ensino superior de direito neste século XXI, o presente artigo pretende mapear elementos pedagógicos, práticas docentes e práticas avaliativas de três professores do ensino superior da área do direito e da sociologia. A partir da metodologia exploratória e qualitativa, desenvolveu-se projeto de intervenção pedagógica que objetivou avaliar duas dimensões das práticas pedagógicas dos docentes envolvidos: a) os tipos de metodologias de ensino adotadas e o quanto elas impactaram no processo de aquisição de conhecimentos específicos da matéria. Para tanto, procurou-se avaliar qual o grau de conhecimento prévio da disciplina para, ao final, confrontar os resultados iniciais com os conhecimentos adquiridos ao final da disciplina; b) verificar se os resultados da análise diagnóstico sobre aquisição de conhecimentos básicos da disciplina tem correspondência às avaliações ordinárias realizadas. A pesquisa partiu dos referenciais teóricos da aprendizagem significativa de Ausubel, conjugados com a visão

construtivista de Piaget e a teoria da ação dialógica de Freire. O marco regional do estudo é a Universidade de Passo Fundo, situada no norte do estado do Rio Grande do Sul, Brasil. E o marco temporal da aplicação da avaliação diagnóstico foi o segundo semestre de 2019. Ao final concluiu-se que grande parte dos alunos já trazia conhecimentos prévios sobre as categorias básicas das disciplinas, o que tornou possível a construção dialógica do conhecimento em sala de aula, o que demonstra o acerto das práticas metodológicas utilizadas pelos docentes.

Palavras-chave: Docência em direito. Avaliação diagnóstico. Projeto de intervenção. Conhecimento.

ABSTRACT: Amidst the challenges involved the construction of knowledge in the relationship between law professor and student in the context of higher education in this 21st century, this article aims to map pedagogical elements, teaching practices and evaluation practices of three higher education professors in law and sociology. Based on the exploratory and qualitative methodology, a pedagogical intervention project was developed that aimed to evaluate two dimensions of the pedagogical practices of the teachers involved: a) the types of teaching methodologies adopted and how much they impacted the process of acquiring specific knowledge of the subject. To this end, we sought to assess the degree of prior knowledge of the subject to compare the initial results with the knowledge acquired at the end of the subject; b) check whether the results of the diagnostic analysis on the acquisition of basic knowledge of the subject correspond to the ordinary assessments carried out. The research was based on Ausubel's theoretical references of meaningful learning, combined with Piaget's constructivist vision and Freire's theory of dialogical action. The regional landmark of the study is the University of Passo Fundo, located in the north of the state of Rio Grande do Sul, Brazil. And the time frame for applying the diagnostic assessment was the second semester of 2019. In the end, it was concluded that most of the students already had prior knowledge about the basic categories of the subjects, which made the dialogical construction of knowledge in the classroom possible, which demonstrates the correctness of the methodological practices used by teachers.

Keywords: Law professor. Diagnostic assessment. Intervention project. Knowledge.

SUMÁRIO: Introdução. 1 Fundamentação teórica. 2 Contexto do projeto de intervenção. 3 Elementos comuns do contexto de intervenção. 4 Elementos específicos do contexto da intervenção. 4.1 Disciplina Sociologia Jurídica. 4.2 Disciplina Direito das Obrigações I. 4.3 Disciplina Direito Contratual I. 5 Indicadores. 6 Proposta de intervenção. 7 Avaliação da Intervenção. 8 Resultados. 8.1 Disciplina Sociologia Jurídica. 8.2 Disciplina Direito das Obrigações I. 8.3 Disciplina Direito das Obrigações I. Considerações Finais. Referências. Anexos.

INTRODUÇÃO

Nas últimas três décadas, a Educação Superior passou por profundas e múltiplas transformações na sua identidade, configuração, estrutura e finalidade; são inegáveis, portanto, os desafios envolvidos neste cenário de transformação. Existem diferentes elementos que atravessam o ensino universitário e, em especial, o ensino jurídico, como a questão do ensino remoto na pandemia, as novas tecnologias de informação e comunicação e o papel do professor no processo de ensino e aprendizagem. Pode-se também falar da desigualdade brasileira, que afeta

profundamente os diferentes perfis de alunos que cada universidade recebe dentro de cada curso, por exemplo. Além disso, existem lacunas na formação escolar da educação básica, que se colocam como um grande desafio ao professor para compreender cada estudante que ingressa na Educação Superior.

A realidade material bastante diversificada da maioria dos alunos do ensino jurídico é outro elemento significativo: alguns com acesso às novas tecnologias, outros não, seja por falta de condições financeiras ou por falta de estrutura de suporte de serviços adequados de internet. Há ainda os que trabalham durante grande parte do dia, estudando no contraturno, e quando chegam em casa possuem família, filhos e, muitas vezes, idosos que dependem de sua atenção e cuidados ou, até mesmo, do seu suporte financeiro.

Todos estes fatores impedem ou, pelo menos, dificultam muitos alunos que ingressam na Universidade a viver satisfatoriamente a vida acadêmica. Dedicar-se mais profundamente nas leituras e na preparação das avaliações e tomar contato com as práticas de pesquisa e de extensão que lhes são fornecidas pela instituição de ensino superior. Sua vida acadêmica se limita, em grande parte, a frequentar as aulas, muitas vezes depois de uma longa jornada de trabalho.

Ao mesmo tempo, de outro lado, é preciso analisar as dificuldades formativas por parte dos professores universitários brasileiros. Muitas áreas do conhecimento e cursos não possuem formação em licenciatura ou disciplinas elementares de metodologia do ensino superior ou formação pedagógica. Muitas vezes o professor universitário torna-se docente de forma improvisada, ingressando em sala de aula após a realização de alguma especialização aligeirada, ou até mestrado e doutorado. Porém sem a realização de Estágio Docência ou outra atividade que lhes dê alguma formação didática, conhecimentos pedagógicos ou mesmo metodologias de ensino e aprendizagem sobre a especificidade da Docência Universitária.

Para muitos professores do direito, o ensino surge como um complemento de renda, no qual ingressam sem maior vocação ou aspiração. Reproduzem as práticas dos antigos mestres, imitando procedimentos didáticos sem a necessária mediação epistemológica do que significa ensinar e aprender. Não são, efetivamente, professores de carreira, pois de forma muito similar aos alunos, mas por motivos diferentes, trabalham em seus escritórios, cargos públicos e/ou em empresas durante boa parte do seu dia e, no contraturno, ministram aulas.

Em meio a esses e muitos outros desafios envolvidos na relação entre professor, aluno e a construção de conhecimento no contexto do ensino jurídico superior, o presente artigo tem por escopo mapear elementos pedagógicos, práticas docentes e formas de acompanhamento dos processos de ensino e aprendizagem realizada por três professores da Universidade de Passo Fundo, no norte do estado do Rio Grande do Sul, Brasil, no segundo semestre de 2019. Buscou-se

identificar alguns pressupostos formativos que pudessem servir de reflexão, avaliação diagnóstica e indicação de possíveis caminhos para a docência universitária no atual cenário da Educação Superior.

1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A reprodução de práticas pedagógicas e avaliativas tradicionais e historicamente consolidadas é um dado comum e recorrente tanto nas práticas escolares da educação básica, quanto na Educação Superior. Antes de o professor se formar professor, toda a sua trajetória como estudante é definidora de uma formação do que foi, para ele, ensinar e aprender. Assim, todo professor aprendeu com seus mestres certos métodos e o significado do ato de ensinar, aprender e avaliar. Trata-se do que Fernando Becker (2003) chamou, em sua obra *A Epistemologia do Professor*, de senso comum pedagógico docente. Partindo deste pressuposto, é possível constatar que um número considerável de professores não possui consciência dos desdobramentos de suas escolhas didáticas e de suas opções avaliativas. Tendem a reproduzir práticas que vivenciaram como alunos e, quando se veem professores, muitas vezes inconscientemente, reproduzem práticas semelhantes.

A partir da visão construtivista de Piaget, entende-se que o conhecimento é uma construção contínua, o que significa que a educação não tem o papel de transmissão, mas o de criar situações que provoquem e problematizem o ensino, com a intenção de proporcionar a construção do conhecimento. Para o autor, todas as pessoas possuem uma realidade própria e um conhecimento prévio e informal sobre o conteúdo a ser ministrado pelo professor, que pode contribuir com o processo de aprendizagem. Assim, a aprendizagem só é possível quando há uma assimilação ativa. Observa-se então que, para Piaget (1975), o sujeito é um organismo que possui estruturas e, quando recebe estímulos do meio, dá uma resposta em função destas estruturas. O autor chega a dizer que a resposta já existia, no sentido de que o estímulo só será estímulo, se for significativo, e será significativo somente se tiver uma estrutura que permita sua assimilação, uma estrutura que possa integrar esses estímulos, mas que, ao mesmo tempo, apresente uma resposta. (*apud* FERRACIOLI, 1999, p. 186). Trazendo a teoria de Piaget para a realidade brasileira, na visão de Becker (2012), o aluno aprenderá alguma coisa, isto é, só construirá algum conhecimento novo, se agir e problematizar a própria ação, se conseguir apropriar-se dela e de seus mecanismos íntimos.

Partindo dos pressupostos de Piaget, a presente pesquisa, sob metodologia de projeto de intervenção, dialogou também com a Teoria da Aprendizagem Significativa de Ausubel (2003), utilizando da avaliação diagnóstico como metodologia de estudo de caso. A partir da aplicação de

um questionário prévio aos alunos, com perguntas que contemplassem as categorias fundamentais de cada uma das disciplinas dos autores desta pesquisa, cotejaram-se as respostas iniciais com as respostas dadas pelos alunos às mesmas perguntas, quando do final do semestre. Ou seja, ao término da disciplina, os aqui autores aplicaram o mesmo questionário inicial aos alunos, com vistas a verificar o quanto se agregou em conhecimento com a metodologia aplicada por cada professor, em sua disciplina. Salienta-se que os autores desta pesquisa se utilizaram de metodologias ativas, as quais foram agregadas às aulas expositivas de conteúdo.

Nas palavras de Moreira (1999), a aprendizagem significativa de Ausubel caracteriza-se pela interação cognitiva entre o novo conhecimento e o conhecimento prévio. Com a avaliação diagnóstica será possível verificar os conhecimentos prévios dos alunos sobre o conteúdo e o quanto o processo de aprendizagem proporcionou evolução nestes conhecimentos (ou não). Para Moreira (1999), nesse processo, que é não-literal e não-arbitrário, o novo conhecimento adquire significados diversos para o aprendiz e, o conhecimento prévio, fica mais rico, mais diferenciado, mais elaborado em termos de complexidade.

Por fim, tenciona-se relacionar as teses de Piaget e Ausubel com a Teoria da Ação Dialógica de Paulo Freire (2001), que defende a necessidade das interações, relações interpessoais e dialógicas entre discentes e docentes, no sentido de facilitar a aprendizagem. Nesse sentido, o autor entende que é fundamental que o aluno participe ativamente do processo de ensino e aprendizagem, enriquecendo as aulas com sua opinião e vivências, bem como compreenda como ele pode aplicar o conteúdo da sala de aula no seu dia a dia, independente do contexto.

[...] é preciso interagir com a ideia de conhecimento em movimento, sempre relativo e passível de mudança. A certeza, acarinhada pela avaliação escolar, a resposta única e certa, exigida dos alunos por meio de repetições do que diz o professor ou o livro, perde sentido. Ao contrário, a dúvida é reconhecida como o motor da geração de informações e do conhecimento dos sujeitos. O professor, acostumado a pedir respostas de seus alunos, tem de aprender a estimular e a valorizar a pergunta. Tem de ensinar a perguntar. Precisa incorporar a dúvida como um valor, o que altera substancialmente o papel que desempenhou na história da profissão (CUNHA, 2016).

Questionamentos dessa natureza fazem emergir a necessidade de problematizar e verificar de maneira crítica o processo de ensino e aprendizagem realizado na atividade docente cotidiana, o que exige algumas problematizações, como o que segue e que reside no projeto de intervenção que embasou esta pesquisa: Por meio das metodologias já utilizadas em sala pelos professores autores desta pesquisa, o conhecimento está sendo construído, para e com os alunos? E as avaliações conseguem acompanhar/avaliar, em efetivo, as competências mínimas a serem

apreendidas na disciplina? Ao final, a pesquisa demonstrou a pertinência do processo de intervenção proposto, que buscou avaliar a qualidade das metodologias de aprendizagem e de avaliação utilizadas em cada uma das disciplinas envolvidas no projeto.

Por certo, existem inúmeras formas de discutir teoricamente os tipos de práticas adotadas pelos professores. Talvez a mais crítica e divisora de águas na educação brasileira foi a proposta dicotômica de Paulo Freire em relação ao ensino, a qual opõe dois tipos de escolhas pedagógicas: a) as práticas do ensino tradicional, que Freire chama de Ensino Bancário; b) as práticas que poderiam consolidar um novo fazer pedagógico, o ensino crítico e libertador, que chama de práticas progressistas em educação (FREIRE, 1981), (FREIRE, 1983). O ensino bancário, para o autor, é marcado pela crença da existência de hierarquia de conhecimentos entre professor e aluno (professor sabe tudo, e aluno é um recipiente vazio, aguardando ser preenchido pelos conhecimentos explanados em sala de aula, os quais deve assimilar e memorizar). Neste modelo tradicional de ensino, copiar, memorizar, reproduzir conhecimentos iguais aos dos livros, “estudar pelo medo” de uma avaliação classificatória e aprender para uma finalidade limitada, são características hegemônicas. Trata-se do que Fernando Becker (2003) definiu como “senso comum” do professor.

Dessa forma, pode-se concluir que enquanto Freire é conhecido por sua abordagem crítica e dialética, focada na emancipação e na conscientização dos alunos, Piaget é reconhecido por seu trabalho sobre o desenvolvimento cognitivo e a teoria da construção do conhecimento, acreditando que o aprendizado é um processo ativo, no qual os alunos constroem conhecimento por meio de experiências e interações com o ambiente, enquanto Freire enfatiza a importância do contexto social e político na educação. Já Ausubel e sua teoria da aprendizagem significativa, muito utilizada nesta pesquisa, caracteriza-se pela interação cognitiva entre o novo conhecimento e o conhecimento prévio e, por isso, a necessidade de se fazer uma avaliação diagnóstica prévia para, posteriormente, confrontá-la com o conhecimento produzido após a intervenção docente.

2 CONTEXTO DO PROJETO DE INTERVENÇÃO

A partir desta compreensão, o projeto de intervenção pedagógica aqui estudado partiu do seguinte problema de investigação: Quais os limites e potenciais de práticas pedagógicas de ensino e avaliação utilizadas pelos professores integrantes da pesquisa, em curso de graduação em Direito, de uma Universidade do sul do Brasil? O período da pesquisa foi no segundo semestre de 2019.

A proposta do trabalho avaliou a prática pedagógica de três professores da Universidade de Passo Fundo, que atuam em duas áreas do conhecimento, dentro da Faculdade de Direito:

Direito privado (duas professoras) e Sociologia jurídica (um professor). Salienta-se que os professores envolvidos na pesquisa e aqui autores trabalharam com metodologias de ensino e avaliação diferenciados, os quais foram cruzados com uma avaliação diagnóstico, podendo assim comparar: qual o grau de conhecimento prévio dos alunos nas respectivas disciplinas e qual o impacto do processo de ensino e aprendizagem no aprimoramento deste conhecimento, em um semestre? As metodologias de ensino utilizadas em sala de aula estão adequadas aos objetivos da disciplina? E as metodologias de avaliação aplicadas pelos professores, estão de acordo ao resultado da avaliação diagnóstico?

A partir disso, os professores envolvidos no projeto de intervenção obtiveram subsídios para analisar criticamente suas próprias metodologias de ensino e de avaliação, a fim de verificar a necessidade de mudanças, bem como reforçar as práticas pedagógicas e avaliativas que estejam dando resultados positivos.

De forma geral, a proposta fundamentou-se em um processo de reflexão e revisão profunda dos processos pedagógicos e avaliativos dos autores da pesquisa, em um movimento que, segundo Terrasêca (2016, p. 169), define-se como um processo “de reflexão colaborativo, formativo e autoformativo [capaz de contribuir] para o desenvolvimento profissional e para a melhoria da escola e do serviço educativo que presta”. O contexto da intervenção foi descrito de forma geral, com elementos comuns para todos envolvidos, bem como pontuou especificidades particulares na realidade dos professores envolvidos no projeto de intervenção, dentro de cada espaço de ensino e de disciplinas específicas ministradas por cada professor dentro da Faculdade de Direito da Universidade de Passo Fundo.

3 ELEMENTOS COMUNS DO CONTEXTO DE INTERVENÇÃO:

Os três professores exercem suas atividades na Faculdade de Direito da Universidade de Passo Fundo (UPF), uma Universidade Comunitária que se situa na região da produção, ao norte do Rio Grande do Sul. Trata-se de uma instituição que se diferencia instituições empresariais de educação definidas como “de mercado”. A UPF (2017, p.15) tem em sua missão a intenção de “produzir e difundir conhecimentos que promovam a melhoria da qualidade de vida e formar cidadãos competentes, com postura crítica, ética e humanista, preparados para atuarem como agentes de transformação”. Sendo assim, possui a preocupação de oferecer serviços educacionais de qualidade, garantindo o tripé do Ensino, Pesquisa e Extensão, além de ser gerida por professores que são democraticamente eleitos para todos os cargos de coordenação, direção e reitoria.

Os professores participantes do projeto de intervenção realizaram sua ação em turmas

regulares da Graduação em Direito, sendo duas professoras em disciplinas específicas do curso do Direito (Direito das Obrigações e Direito Contratual) e um dos professores da área da propedêutica (Sociologia Jurídica).

4 ELEMENTOS ESPECÍFICOS DO CONTEXTO DA INTERVENÇÃO:

Na intenção de melhor caracterizar o contexto da intervenção, na sequência serão apresentados os dados obtidos nas disciplinas onde o processo de intervenção foi aplicado, bem como uma descrição sumária de cada disciplina e o perfil de cada um dos professores envolvidos na proposta.

4.1 Disciplina Sociologia Jurídica

A disciplina de Sociologia Jurídica possui o compromisso de oferecer um diálogo entre os processos educativos e sua vinculação com os conhecimentos sociológicos. As turmas são compartilhadas entre diversas áreas de conhecimento da Universidade, sendo que a que fez parte deste projeto de intervenção possuía sessenta alunos, formados por estudantes de cursos diversos, em grande parte do terceiro e quarto semestre, hegemonicamente jovens de 18 a 22 anos. A disciplina é ministrada durante o turno da noite. A escolha pedagógica e metodológica do professor que ministra esta disciplina alinha-se muito na perspectiva construtivista, alicerçada em três pensadores, Paulo Freire (1981; 1983; 2001), Vygotsky (1989) e Mills (1972). Apesar de possuir essa base teórica como alicerce, a maioria das aulas são expositivas, mas mediadas por estratégias pedagógicas que convidam os estudantes a participar ativamente das aulas, com avaliações inovadoras como: Grupo de debatedores, alunos literários e Seminário da complexidade; porém mantendo a prova como estratégia de avaliação tradicional.

4.2 Disciplina Direito das Obrigações I

A disciplina Direito das Obrigações I faz parte do núcleo comum do curso de Direito, ocorre no segundo semestre do currículo, com turmas nos turnos diurno e noturno. Trata-se de uma disciplina basilar na área do direito privado, a qual dá continuidade à disciplina de Fundamentos do Direito Privado, do primeiro semestre. Tem como objetivos conceituar direito das obrigações, estudar suas fontes, bem como reconhecer e distinguir as diversas modalidades de obrigações e sua transmissão.

A disciplina aborda temas cotidianos da atividade relacional e negocial de qualquer cidadão, como contratos de prestação de serviços (fornecimento de água, luz, transporte, atuação profissional de advogados, engenheiros, arquitetos, médicos, dentistas, biólogos, professores etc.). Também trata de contratos de compra e venda de bens móveis e imóveis, locação, reparação de danos provenientes de atos ilícitos, dentre outros. Em face da realidade de inserção de grande parte dos alunos, há uma certa compreensão prévia sobre os assuntos trabalhados na disciplina. Dessa forma, a partir dos referenciais e metodologias propostos por Freire, Piaget e Ausubel, a disciplina desenvolve aprendizagem baseada em casos práticos, os quais oportunizam a participação e partilha de saberes, o que contribui para a construção coletiva do conhecimento.

Assim, o projeto de intervenção foi aplicado como um facilitador para a verificação formal do conhecimento prévio dos alunos sobre o conteúdo da disciplina, já que a metodologia das aulas utiliza técnicas experimentais e de estudo de caso, ligadas ao construtivismo e à aprendizagem significativa. Como consequência, o projeto de intervenção buscou a verificação do conhecimento que os alunos adquiriram com a participação nas aulas, possibilitando à professora perceber se houve evolução no conhecimento técnico sobre as categorias jurídicas relevantes à disciplina, capaz de ultrapassar o senso comum. A intenção foi, a partir dos resultados, detectar se as metodologias utilizadas em sala de aula foram exitosas, ou se será necessária uma readequação para as próximas turmas.

Aplicou-se a avaliação diagnóstico no início do semestre, com perguntas abertas e subjetivas aos alunos ingressantes. Ao final do semestre, aplicou-se o mesmo questionário, e foram comparados os resultados da avaliação diagnóstico preliminar com a avaliação diagnóstico final, a fim de constatar se houve ou não evolução nos conhecimentos adquiridos pelos alunos durante a disciplina. Por fim, realizou-se uma nova comparação dos resultados da avaliação diagnóstica final e os resultados da avaliação formal da disciplina, tradicionalmente adotada, a fim de detectar distorções ou similitudes entre elas.

No que tange às aulas, a professora costuma adotar aulas expositivas e dialogadas, bem como metodologias ativas, a seguir descritas: a) leitura orientada e sala de aula invertida; b) incentivo à oralidade e à participação em sala de aula, com aprendizagem baseada em problemas e situações práticas vivenciadas sobre a matéria, as quais podem advir de relações pessoais ou do uso dos celulares para consulta aos sites dos tribunais brasileiros, a fim de trazer casos concretos para ilustrar os conteúdos de sala de aula (denominada pela professora de “show do meio ponto”)¹;

¹ Esta metodologia visa atribuir 0,5 pontos na prova aplicada ao final da disciplina, para os alunos que trouxerem contribuições à disciplina, como relato de jurisprudências ou de casos de seu cotidiano relativos à matéria ministrada em aula. Trata-se de uma forma de incentivar a oralidade e a participação dos alunos do Direito, eis que nos primeiros

c) trabalho em grupo sobre análise de casos concretos relacionados à disciplina, previamente selecionados pela professora nos tribunais brasileiros e/ou apresentados no Posto UPF do Juizado Especial Cível, da qual a professora foi uma das responsáveis pela instauração, ainda em 2001. Objetiva-se com este trabalho a curricularização da extensão, visto que os alunos passam a conhecer e participar dos projetos de extensão da Faculdade. Também visa alcançar a curricularização da pesquisa, eis que além de relatar com suas palavras o caso prático objeto do trabalho, os alunos também precisam fazer a fundamentação teórica, legislativa e doutrinária de seu caso concreto. Para tanto, consultarão a biblioteca física ou virtual da UPF e precisarão citar, ao menos, três doutrinadores diversos relacionados na bibliografia básica e/ou complementar.

Veja-se que com esse trabalho os alunos são motivados a conhecer os livros da indicados na bibliografia, bem como aliam a teoria com a prática, já que o grupo deverá descrever com suas palavras os casos práticos estudados, e relacioná-los com o conteúdo desenvolvido na disciplina (legislação e doutrina).

Assim, a avaliação da disciplina é dividida em dois momentos: a) a primeira avaliação consiste em uma prova com questões objetivas e discursivas; b) a segunda avaliação divide-se em dois momentos: parte se dá pelo trabalho em grupo sobre estudo de caso e pesquisa doutrinária acima descrito (peso quatro), e parte se dá por prova final com questões objetivas e discursivas (peso seis). Soma-se as duas avaliações e se divide ao final por dois, para elaborar a média (os alunos precisam atingir a média 7,0 para serem aprovados na disciplina sem realizar o exame).

Acaso o aluno falte a alguma das avaliações será oportunizada uma terceira prova para suprir a nota faltante, que previamente é definida como uma prova oral, com peso 10,0.

4.3 Disciplina Direito Contratual I

A disciplina Direito Contratual I faz parte do núcleo comum e específico do curso de Direito, ministrada no terceiro semestre do currículo, com turmas nos turnos diurno e noturno. Faz a ligação entre os semestres anteriores com os demais, os quais analisam o sujeito e os bens que pode adquirir, relação que é regulamentada por meio do contrato. Parte-se da premissa que os alunos, devido à realidade cotidiana e ao conhecimento adquirido anteriormente, possuem uma certa compreensão sobre o conteúdo da disciplina. Assim, o projeto de intervenção será um facilitador para que se possa verificar o conhecimento que os alunos possuem quando iniciam o

semestres ainda há uma relativa timidez por grande parte dos estudantes. De forma lúdica e parafraseando um programa de televisão de nome semelhante, fala-se que não se tem milhões a distribuir aos alunos, mas se tem notas de participação, e elas serão dadas àqueles que se fizerem merecedores pela sua participação nas aulas.

conteúdo programático, facilitando ao professor o conhecimento da turma e a escolha do método a ser utilizado nas aulas. Também, como consequência, o projeto de intervenção visa verificar o conhecimento que os alunos adquiriram na disciplina, auxiliando o professor na definição do procedimento metodológico a ser adotado para as próximas turmas.

5 INDICADORES

Ao longo da aplicação deste projeto de intervenção, os autores da pesquisa foram conduzidos a questionar suas práticas e refletir sobre suas escolhas enquanto docentes. Buscou-se encontrar indicadores para as seguintes problemáticas: Quais os limites que as escolhas pedagógicas e avaliativas realizadas impactaram no aprendizado dos estudantes? A escolha pedagógica facilitou o “aprender” pelo aluno? E os métodos avaliativos, realmente conseguiram demonstrar a evolução e apreensão do conhecimento exigido na disciplina?

Identificou-se na aplicação deste projeto de intervenção que não havia, por parte dos docentes, claramente, a noção de indicadores de como os estudantes chegam na disciplina (qual sua carga de conhecimentos prévios da disciplina) e o quanto eles aprenderam com ela (como eles saem da disciplina). O acompanhamento do processo de intervenção de cada um dos colegas permitiu uma aprendizagem e troca significativas, com a problematização e reinvenção das atuais práticas pedagógicas e avaliativas adotadas por cada um dos professores participantes da pesquisa, uns aprendendo com os outros, bem como aprendendo com seus alunos.

Se, até o presente momento, cada professor já realizava suas práticas pedagógicas e já construiu uma experiência com elas, o projeto de intervenção proporcionou um repensar sobre as práticas, a partir de indicadores relacionados ao potencial de aprendizagem. Ao comparar as práticas e formas de avaliação de cada um dos integrantes da pesquisa, foi possível desvelar o potencial e os limites de cada uma delas. Por certo, causou estranheza, em um primeiro momento, a apreciação dos resultados avaliativos das próprias práticas, o que propiciou, após o processo de intervenção, questionar, problematizar e realizar mudanças no agir, quase que automático, de cada um dos professores em ministrar suas aulas. Colocou-se à prova as próprias escolhas pedagógicas pessoais, algumas mais inovadoras e algumas mais tradicionais.

Com o projeto de intervenção, buscou-se identificar a diferença entre o rendimento de alunos que estão sujeitos a metodologias mais tradicionais de ensino e avaliação, comparando-as com práticas mais construtivistas, as quais, aqui, chamadas de progressistas ou metodologias ativas. Contrastou-se, portanto, o avanço no conhecimento de cada turma em relação ao tipo de metodologia de ensino e avaliação adotadas por cada um dos professores participantes deste projeto

de intervenção, no processo de aquisição do conhecimento por seus alunos.

6 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

A proposta de intervenção aqui estudada consistiu no acompanhamento de duas dimensões: a) os tipos de metodologias de ensino adotadas por cada profissional e o quanto essas impactaram no processo de aquisição de conhecimentos específicos por parte dos estudantes; b) verificar se os resultados da análise diagnóstico sobre aquisição de conhecimentos básicos da disciplina tem correspondência às avaliações ordinárias realizadas.

Para tanto, cada professor identificou-se dentro de uma matriz teórico-pedagógica, mesmo que fosse de senso-comum, e acompanhou como, dentro das formas de avaliação que já utilizava, o quanto os alunos avançaram no conhecimento específico oferecido pela disciplina. Para tanto, os três professores procederam da seguinte forma:

Cada professor produziu um questionário estruturado de perguntas abertas, anexos ao final desta pesquisa, com vistas a provocar os alunos a explicarem os conhecimentos que já possuíam sobre o conteúdo que seria oferecido pela disciplina. Essa avaliação diagnóstica preliminar foi aplicada na terceira semana de aula. Buscou-se mapear como o aluno ingressa na disciplina, identificando o nível de conhecimento que cada um possui (tanto em vista dos conteúdos adquiridos anteriormente no curso como, também, em vista dos conhecimentos adquiridos na sua vivência em sociedade).

Ao longo do semestre, cada professor trabalhou seu conteúdo a partir de suas escolhas metodológicas, didáticas, pedagógicas e avaliativas nas disciplinas acima descritas. Uma semana antes da avaliação final, os professores envolvidos aplicaram a mesma avaliação diagnóstico, com as mesmas perguntas. Após proceder com a correção de ambos os questionários, foi possível comparar as duas avaliações diagnóstico (preliminar e final), com vistas a medir como o aluno “entrou” e como ele “saiu” da disciplina. Ou seja, o quanto o conhecimento prévio impactou no seu desenvolvimento e em que medida o processo de formação e aprendizagem, durante a disciplina, impactou (ou não) nesse processo de aquisição de conhecimento. Ou seja, tornou-se possível, com o projeto de intervenção, identificar a qualidade formativa do aluno ao ingresso na disciplina e o nível de sua apropriação dos conhecimentos oferecidos.

Por fim, após a finalização da disciplina e com a aplicação das avaliações ordinárias (aquelas que cotidianamente eram utilizadas por cada professor em sua disciplina), realizou-se uma última comparação, agora entre a nota que o aluno obteve oficialmente na disciplina (com a avaliação proposta no plano de ensino) e sua nota na atividade de intervenção, ou seja, na avaliação

diagnóstico final. O intuito aqui foi verificar se ambas (avaliação ordinária e avaliação diagnóstico) são iguais, complementares ou díspares.

No projeto de intervenção foi possível cruzar diversos elementos, entre eles:

- a) O quanto cada estudante avançou/aprendeu entre o ponto de entrada e o ponto de saída, na avaliação diagnóstico e na avaliação tradicional?
- b) Qual será a proximidade entre a nota que cada estudante obteve nas avaliações tradicionais e o quanto aprendeu nas avaliações diagnósticos?
- c) O quanto cada turma avançou, identificando o acerto (ou não) nas escolhas pedagógicas e didáticas de cada professor, em cada disciplina, e as metodologias utilizadas?
- d) Quais as possibilidades reflexivas das práticas dos professores, quando contrastadas com o resultado da pesquisa?

7 AVALIAÇÃO DA INTERVENÇÃO

Um dos problemas que se constatou após a aplicação da intervenção foi a metodologia de extração dos dados. Como utilizou-se de um formulário escrito com perguntas abertas, foi muito difícil de fazer a tabulação dos dados de maneira objetiva. Outro fator dificultador foi a quantidade de questionários a serem analisados, já que as turmas que foram objeto da pesquisa eram muito numerosas. Como os questionários foram aplicados em 2 etapas por cada turma, trabalhou-se com o dobro de questionários por aluno, em cada disciplina.

Outra dificuldade foi que a intervenção exigiu um segundo cruzamento, agora entre as provas finais regulares (ordinárias) dos alunos e as notas obtidas com a avaliação diagnóstico. Buscou-se extrair e comparar os dados, para identificar se as formas de avaliação regulares adotadas pelos professores acompanharam o rendimento da avaliação diagnóstico ou se, ao contrário, houve distância entre elas. Assim, com esta metodologia da avaliação diagnóstico, foi possível acompanhar o processo de aquisição de conhecimento por parte dos estudantes e compará-lo com os resultados da média formal por eles obtida nas avaliações regulares da disciplina.

No campo de discussão sobre a importância da reflexão das práticas pedagógicas e formativas, é fundamental explicitar a dimensão coletiva desta avaliação. O ponto mais interessante de agrupar professores de trajetórias diferentes, de áreas distintas, foi a riqueza dessa combinação no processo avaliativo.

No conceito de autoavaliação, creio ser imperativo esclarecer o sentido de auto: não porque signifique avaliação de si mesmo ou sobre si mesmo, mas porque consiste em um exercício realizado em conjunto com outros, assente na lógica do confronto intersubjetivo e ajustado no princípio da reflexão sobre o trabalho desenvolvido para melhorar a prestação do serviço educativo. (TERRASÊCA, 2016, p. 167).

Essa riqueza já se manifesta na própria proposta do projeto de intervenção. Os autores puderam dialogar e refletir, de maneira colaborativa, nas suas metodologias e práticas pedagógicas e avaliativas, realizando um processo de autocrítica e de construção conjunta bastante complexo e problematizador.

8 RESULTADOS

8.1 Disciplina Sociologia Jurídica

Na experiência didático-pedagógica na disciplina de Sociologia Jurídica, foi possível acompanhar os limites e potenciais de práticas pedagógicas de ensino e avaliação utilizados. É importante reconhecer alguns limites, o primeiro diz respeito ao tamanho da turma, e o segundo de que os alunos provêm de cursos diferentes.

Além disso, por se tratar de uma disciplina de área, estavam presentes alunos de diferentes cursos de licenciatura, o que ampliava o desafio nos exemplos e intercâmbios entre as áreas do saber. Grande parte da turma trabalhava de dia e estudava à noite, o que tornava as leituras prévias indicadas pouco lidas, ou seja, sem a dedicação necessária. Encontrou-se também dificuldade dos alunos se dedicarem na avaliação diagnóstica feita no início do semestre, já que a mesma, segundo os alunos, não valia nota.

Como professor, buscou-se utilizar e refletir o máximo possível, dentro de uma perspectiva didática e pedagógica que se distanciou de uma prática de ensino tradicional. Percebeu-se que, do ponto de vista da mobilização das aprendizagens, que houve motivação dos alunos na preparação de suas reflexões prévias e significação dos conhecimentos.

Foi possível reconhecer que o uso de uma avaliação diagnóstico inicial da disciplina, seguida das aulas e reflexões ao longo do semestre, e ao final de uma nova avaliação com as mesmas questões utilizadas na avaliação diagnóstico inicial, se mostrou uma boa ferramenta de acompanhamento do aprendizado da turma. Porém, entende-se que é fundamental conferir alguma nota para as avaliações diagnóstico, reconhecendo que muitos alunos ainda carregam a ideia que só vale a pena realizar, com dedicação, aquilo que trará algum ganho de nota, pensamento muito forte na cultura escolar e acadêmica. Esse fator, em parte, inviabilizou um acompanhamento mais

preciso.

Ao mesmo tempo, acompanhando as duas avaliações diagnósticas, acrescidas das avaliações ordinárias da disciplina, foi possível perceber um avanço significativo na aquisição dos conhecimentos por parte dos alunos. Possibilitou-se acompanhar uma mobilização de aprendizagem não apenas no uso instrumental e de memorização, mas na reflexão sobre o uso destes na realidade educacional que enfrentarão em sala de aula.

8.2 Disciplina Direito das Obrigações I

A experiência didático-pedagógica da disciplina de Direito das Obrigações I deu-se com uma turma do turno da manhã, segundo semestre de 2019. Esta disciplina faz parte do primeiro ano do curso de direito, mais especificamente no segundo nível (o total são de 10 níveis, em 5 anos de curso). A turma era composta de 25 alunos, sendo 17 alunos com idades de 17 e 18 anos, e dois alunos mais experientes, de 26 e 39 anos (os únicos que já tinham cursado esta disciplina anteriormente). Todos são alunos exclusivamente do Curso de Direito.

O instrumento de análise diagnóstica consistiu em um questionário preliminar, com 3 questões abertas, as duas primeiras com peso 3,0 e a última com peso 4,0. Total peso 10,0. Esta análise diagnóstica preliminar foi aplicada no início do semestre, com a participação de 21 alunos da turma. Ao final do semestre, o mesmo questionário foi reaplicado aos alunos, sendo que dois alunos foram desconsiderados da amostragem por não terem participado de ambas avaliações. Dessa forma, constam da amostragem 19 alunos, selecionados pelo critério de participação em ambas avaliações diagnósticas.

Segue os resultados da aplicação do projeto de intervenção nesta disciplina:

Na análise comparativa das respostas dos alunos às duas avaliações diagnósticas (questionário prévio e final), constatou-se o seguinte: grande parte dos alunos já traziam uma bagagem de conhecimento prévia sobre o conteúdo, alguns com nota de excelência na avaliação diagnóstica preliminar. Da mesma forma, foi possível perceber claramente a evolução do grau de conhecimento sobre os conteúdos ministrados durante o semestre, o que demonstra que a metodologia de ensino e aprendizagem está adequada no que tange aos elementos básicos da matéria de obrigações. Dos dezenove alunos avaliados, doze evoluíram em suas notas quando comparados os questionários inicial e final da avaliação diagnóstica. Um deles teve uma evolução considerável, partiu da nota 0 na análise preliminar à nota 9,0, ao final do semestre. Dois alunos tiraram nota 10,0, acertando todas as questões tanto na avaliação preliminar quanto na avaliação diagnóstica final, o que mostra padrões de excelência entre os alunos, com muitos conhecimentos

prévios que são acumulados e somados ao processo de aprendizagem.

Porém, quatro alunos não mostraram nem evolução nem involução no seu conhecimento sobre o conteúdo da disciplina. Por fim, apenas um aluno regrediu no semestre, e mostrou baixíssimo rendimento na avaliação diagnóstica. Na prévia tirou nota 3,0 e na final tirou nota 2,0. Mas um dado é relevante, ao verificar suas faltas, constatou-se que ele atingiu o limite de faltas da disciplina, o que por certo prejudicou a sua aprendizagem. Ao ir para exame aproveitou a oportunidade e foi aprovado “por pouco”, ou seja, 5,1 (a média para aprovação no curso é 5,0).

Por fim, confrontaram-se as notas obtidas na avaliação diagnóstica final com a avaliação formal da disciplina (média final), onde os resultados demonstram que, na avaliação ordinária dos alunos, a maioria obteve pontuação menor que a da avaliação diagnóstica final. Um dos motivos deste resultado se dá porque a avaliação formal é mais detalhada e seu grau de exigência é maior, já que exige mais refino e tecnicismo na elaboração das respostas pelos alunos, bem como maior relação entre os conteúdos abordados no semestre. Assim, dos 19 alunos avaliados, 16 tiveram uma queda na nota da sua avaliação formal, quando comparada com a nota da avaliação diagnóstica. Porém, não foi uma diferença significativa, mas sim proporcional ao grau de exigência das duas provas.

Nesta última fase do projeto de intervenção, uma aluna foi excluída da amostragem, já que não esteve presente no dia do exame, o que comprometeu sua nota final, que foi dividida por 2, resultando na sua reprovação. Os demais alunos pertencentes a esta fase da pesquisa foram todos aprovados.

Dos 18 alunos desta parte final do projeto de intervenção, um deles, que tinha permanecido estável na avaliação diagnóstica, com baixo desempenho (4,0), obteve na avaliação formal a nota de 6,3, demonstrando melhora no seu desempenho na fase do exame, com a conquista da aprovação na disciplina. Outro aluno, que tinha mostrado resultado negativo na avaliação diagnóstica (3,0 no início e 2,0 no fim), ficou com média 5,1 na avaliação formal, demonstrando também melhora do desempenho quando da realização do exame.

Dos alunos que tiraram nota máxima na avaliação final diagnóstica (10,0), quatro deles ficaram com média aproximada de 9,0 na avaliação formal, o que mostra uma correspondência entre ambas avaliações e a validação do instrumento. Apenas um dos alunos que tiraram nota de excelência na avaliação diagnóstica obteve um sensível decréscimo na sua avaliação formal, no grau de 7,5.

Dessa forma, foi possível trazer aqui resultados que comprovam, em grande parte, as afirmações dos autores constantes na revisão teórica desta pesquisa, ou seja, de que os conhecimentos prévios dos alunos não podem ser desconsiderados pelo professor. Pelo contrário,

o professor deverá ser o “grande maestro desta orquestra”, aproveitando-se dos conhecimentos prévios dos alunos e da diversidade da turma para construírem juntos o processo de ensino e aprendizagem. Todos devem ter seu potencial reconhecido e valorizado em aula, que contribui para o crescimento acadêmico de alunos e professores. E para isso o “show do meio ponto” foi fundamental. Em uma disciplina eminentemente prática e presente no cotidiano dos cidadãos, como é o caso do direito das obrigações, torna imperante a adoção de metodologias ativas e a construção conjunta do conhecimento: respeitar a diversidade e aprender com ela.

8.3 Disciplina Direito Contratual I

A experiência didático-pedagógica na disciplina Direito Contratual I foi aplicada na turma do terceiro nível do curso noturno do Direito, do segundo semestre de 2019. A turma possuía 36 alunos matriculados inicialmente, sendo que os respondentes foram 33 alunos, tanto na primeira intervenção, realizada na terceira semana de aula, como também na segunda intervenção, realizada na última semana de aula que antecedeu a realização das provas finais. Três alunos não compareceram durante o semestre, sendo reprovados por falta. Registra-se que a turma é formada por alunos de variada faixa etária, compreendida entre 19 anos até 45 anos de idade, vários com família e filhos, sendo que a grande maioria trabalha no turno diurno. Também se salienta que a presença dos alunos nas aulas durante o semestre foi muito positiva e houve o desenvolvimento de um bom relacionamento entre os alunos e entre a professora e os alunos.

Outro fato importante a ressaltar é a metodologia de avaliações utilizada durante o semestre letivo. São realizadas duas avaliações com peso dez, sendo que compõe a nota um questionário de revisão do conteúdo trabalhado no período respectivo da avaliação. Esse questionário possui peso um e a prova peso nove. O questionário auxilia na fixação do conteúdo por parte dos alunos.

O instrumento utilizado para a análise diagnóstico constituiu em um questionário com três questões relativas ao conteúdo geral e essencial para o conhecimento da área do direito contratual. O mesmo questionário aplicado no início do semestre foi replicado ao final, com o objetivo específico de averiguar a aquisição do conhecimento por parte dos alunos, tanto com o conhecimento que já possuíam sobre o conteúdo, bem como o conhecimento que adquiriram durante o desenvolvimento do semestre letivo.

Destaca-se que o objetivo da intervenção, além de averiguar o crescimento e a aquisição dos conhecimentos pelos alunos, também tencionava verificar se a prática desenvolvida pela professora, de fato, estava sendo efetiva e corroborava para a aquisição do conhecimento e a

formação profissional dos alunos.

A metodologia utilizada na aplicação do questionário da intervenção diagnóstica priorizou a participação dos alunos e, para isso, não foi solicitada a sua identificação. Buscou-se, dessa forma, verificar a evolução dos alunos de forma geral e não especificamente.

Os resultados obtidos foram muito satisfatórios. Na primeira intervenção, realizada em agosto de 2019, foram trinta e três alunos os respondentes. Desses, vinte e dois alunos obtiveram notas de zero a cinco; seis alunos obtiveram notas entre seis e sete; e cinco alunos obtiveram notas entre oito e dez.

Na segunda intervenção, realizada em novembro de 2019, após todo o desenvolvimento da disciplina e com o cumprimento do conteúdo programático, o resultado esperado foi muito proveitoso. Dos trinta e três alunos respondentes da avaliação diagnóstico final, sete alunos obtiveram notas entre zero e cinco; doze alunos obtiveram notas entre seis e sete; e quatorze alunos obtiveram notas entre oito e dez, perfazendo também o total de trinta e três alunos.

Acrescenta-se que, nas avaliações formais, apesar de possuírem maiores especificidades e exigência, verificou-se o mesmo crescimento técnico por parte dos alunos, sendo que, no final do semestre, foram aprovados por média quatorze alunos. Alunos que deveriam realizar o exame perfaziam o total de dezenove, sendo que desses, quatorze foram aprovados, três foram reprovados e dois não compareceram.

Assim, comparando-se os resultados das avaliações diagnóstico e das avaliações ordinárias, constata-se uma considerável evolução na aquisição dos conhecimentos por parte dos alunos respondentes. Dessa forma, verifica-se que a metodologia utilizada de aulas expositivo-dialogadas foi exitosa, nas quais ocorre o incentivo do professor para a participação constante dos alunos, o diálogo e a facilitação para a aproximação e a participação na aula de aula. A prática docente deve ser exercitada em conjunto com o professor e os alunos. Deve-se priorizar o diálogo, tendo a certeza de que o método desenvolvido facilita a aproximação e o desenvolvimento da confiança entre os atores do ensino e aprendizagem. Havendo a confiança mútua, o envolvimento acontecerá e o resultado será o crescimento conjunto.

CONCLUSÃO

O projeto de intervenção aqui estudado foi extremamente significativo para os professores envolvidos, pois possibilitou a avaliação das práticas pedagógicas a partir da ressignificação de suas práticas, oportunizada pelos dados concretos produzidos pela intervenção. Por meio dos resultados da avaliação diagnóstico e sua comparação com as metodologias utilizadas em cada uma

das disciplinas, foi possível modificar e ressignificar a atuação docente. É um pouco do que propõe a pedagogia diferenciada proposta por Perrenoud (1999), a qual privilegia na avaliação o sujeito e o seu processo, a fim de acompanhar os conhecimentos prévios dos alunos sobre conteúdos-chave das disciplinas em análise, confrontando-os com o que foi incorporado na disciplina por meio da ação pedagógica ressignificada.

O processo de ensino e aprendizagem compreende um desenvolvimento contínuo, incessante, que acontece também no cotidiano, onde o professor orienta o ensino para a união entre a teoria e a prática necessária para o exercício profissional. Deve preponderar, dessa forma, o agir e a observação sobre esse agir, para que a prática pedagógica possa ser continuamente analisada. A partir da análise crítica da sua atuação no processo de aprendizagem, faz-se possível a atualização das suas metodologias, buscando incorporar, cada vez mais, novas práticas que facilitem a aquisição/apreensão de conhecimentos por parte dos alunos.

Com relação à avaliação, conclui-se sobre a necessidade de preponderar o processo participativo do aluno, considerando as suas especificidades, seu conhecimento prévio e a sua interação na prática pedagógica. Compreender o processo avaliativo e, através dele, como se deu a aquisição de conhecimentos pelos alunos, com vistas a auxiliar na compreensão e avaliação das próprias práticas docentes.

Também, diante da realidade plural e do momento atual, verifica-se a necessidade de diálogo e comunicação com os pares, professores e NDE (núcleo docente estruturante), para que, na troca de experiências, seja possível conhecer as necessidades complexas que envolvem o processo educacional atual, tanto com relação às características plurais e, ao mesmo tempo, singulares dos alunos, como com relação à necessidade de posterior inserção profissional. E, assim, buscar desenvolver os métodos mais adequados para o fazer pedagógico, que envolve tanto o exercício diário da sala de aula como os processos avaliativos.

A compreensão dos processos avaliativos, que resulta do conteúdo desenvolvido durante o semestre, auxilia os professores no entendimento da sua prática docente e na conscientização da necessidade de mudanças e atualizações na metodologia utilizada. Mediante a análise do conhecimento prévio e, posteriormente, a verificação do conhecimento adquirido com a disciplina, o docente percebe a necessidade de incentivar a interação dos alunos e a adoção de metodologias ativas capazes de despertar a autonomia na busca pelo conhecimento e na adaptação às novas situações vivenciadas.

Assim, é possível concluir que a avaliação diagnóstica ajuda a ressignificar a prática docente e reinventar nas metodologias utilizadas em sala de aula. Deve ser parte de um processo permanente, que é revisto e repensado a todo o momento pelo professor. Tornar o professor um

observador crítico do seu fazer pedagógico, capaz de tornar a sua própria prática em objeto de estudos.

Também é necessário possibilitar momentos aos estudantes para repensar sua caminhada ao longo do percurso da realização da disciplina, seus métodos de estudo e de aprendizagem. Não deixar o momento avaliativo apenas ao final processo, por meio de um instrumento (geralmente uma prova), muitas vezes descontextualizado da sua realidade profissional. A avaliação deve se inspirar em ações que vão sendo feitas ao longo do processo educativo. Conforme Nilda Stecanela (2006) é preciso superar as concepções tradicionais de avaliação, de finalidade apenas classificatória e seletiva, para se evoluir para novos paradigmas como: a) avaliação mediadora (HOFFMANN, 2019; LUCKESI, 2015); b) avaliação processual, avaliação permanente e avaliação diagnóstica (GANDIN, 2014); c) avaliação dialético-libertadora (VASCONCELLOS, 1998); d) avaliação emancipatória (SAUL, 2010); e) avaliação formativa (LEITE, 2005); f) avaliação de quarta geração (GUBA; LINCOLN, 2011); g) avaliação externa ou avaliação em larga escala (WERLE, 2011), dentre outras. Atentar para paradigmas mais dialógicos, nos quais a avaliação não é um fim em si mesmo, mas é um meio para se obter um fim, que é a qualidade do processo de conhecimento.

Conclui-se que, neste processo complexo que é o ensino e a aprendizagem, o qual envolve a didática da sala de aula e, também, a avaliação, observou-se a necessidade contínua de abertura e diálogo entre pares, divulgando/trocando as experiências, como forma de incrementar e aprimorar o processo avaliativo. E, como elemento ainda mais importante e agregador, manter o diálogo permanente com os alunos, para que seja possível ao professor verificar o alcance do objetivo educacional proposto pelos cursos jurídicos no Brasil.

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, D. P. **Aquisição e retenção de conhecimentos**: uma perspectiva cognitiva. Lisboa: Plátano, v. 1, 2003.

BECKER, Fernando. **Educação e Construção do Conhecimento**. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2012.

BECKER, Fernando. **Epistemologia do Professor** - cotidiano da escola. 13 ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

CUNHA, Maria Isabel da. Inovações na Educação Superior: impactos na prática pedagógica e nos saberes da docência. **Revista Em Aberto**, v. 29, n. 97, pp. 97-101, set./dez. 2016.

FERRACIOLI, Laércio. Aspectos da Construção do Conhecimento e da Aprendizagem na Obra de Piaget. **Cad. Cat. Ens. Fís.**, v. 16, n. 2: p. 180-194, ago.1999.

FREIRE, Paulo (Org.) **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 4a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

GADIN, Danilo. **Planejamento da sala de aula**. Petrópolis: Vozes, 2014.

GUBA, Engon; LINCOLN, Yvonna. **Avaliação de quarta geração**. Campinas: Ed. Unicamp, 2011.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora: uma prática em construção**. 35 ed. Porto Alegre: Mediação, 2019.

LEITE, Denise. **Reformas universitárias: avaliação universitária participativa**. Porto Alegre: editora da Ufrgs, 2011.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico**. São Paulo: Cortez, 2015.

MILLS, C. W. **A imaginação sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1972.

MOREIRA, Marco A. **Aprendizagem significativa**. Brasília: Editora da UnB, 1999.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PIAGET, J. **Para onde vai a educação?** Trad. Ivette Braga. 3.ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1975.

SAUL, Ana Maria. **Avaliação emancipatória**. São Paulo: Cortez, 2010.

STECANELA, Nilda. Avaliação Escolar: criando as condições para a elaboração e a expressão da síntese do conhecimento. In: STECANELA, Nilda; MORÉ, Marisa Mathilde; ERBS, Rita Tatiana. **Fundamentos da Práxis Pedagógica**. v.2: Pedagogia. Caxias do Sul: EDUCS, 2006. p.233-267.

TERRASÊCA, Manuela. **Autoavaliação, avaliação externa... Afinal para que serve a avaliação das escolas?** Cadernos CEDES, Campinas, SP, v. 36, n. 99, p. 155-174, ago. 2016.

VASCONCELLOS, Celso. **Avaliação: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação**. São Paulo: Liberdade, 1998.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

WERLE, Flávia Obino. **Avaliação de larga: questões polêmicas**. Brasília: Liber livros, 2011.

UPF. **Plano de Desenvolvimento Institucional (2017-2021)**. Passo Fundo: Edupf, 2017.

ANEXOS

QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICO:

1- Prof. Ivan Dourado

Nome:

Semestre que se encontra (aproximadamente):

Turno de aula:

Você já cursou essa disciplina Sim () Não ();

Isso não é uma prova, é apenas um acompanhamento dos seus conhecimentos prévios e posteriores a nossa disciplina. Solicito que respondam a todas as perguntas,

- Explique com as suas palavras, quais elementos que sustentam um conhecimento científico?

- Explique o seu entendimento de cultura? Quais as formas de entender às diferenças culturais?

- Qual a importância das teorias e conceitos na observação da realidade social?

2- Profa. Regina Helena Marchiori Canali

Nome:

Semestre que se encontra (aproximadamente):

Turno de aula:

Você já cursou essa disciplina Sim () Não ();

Isso não é uma prova, é apenas um acompanhamento dos seus conhecimentos prévios e posteriores à nossa disciplina. Solicito que respondam à todas as perguntas:

- O que é o contrato e como pode ser formalizado?

- O que são os “princípios contratuais” e quais são as suas funções na relação contratual?

- Como deve ser feita a interpretação dos contratos em caso de conflitos surgidos entre as partes no desenvolvimento do negócio?

3- Profa. Janaína Rigo Santin

Nome:

Idade:

Semestre que se encontra (aproximadamente):

Turno de aula:

Você já cursou essa disciplina Sim () Não ();

Isso não é uma prova, é apenas um acompanhamento dos seus conhecimentos prévios e posteriores a nossa disciplina. Solicito que respondam a todas as perguntas:

- O que você entende por direitos reais e direitos pessoais? Dê exemplos. (peso 3,0)
- O que representa para você uma obrigação entre credor e devedor? (peso 3,0)
- Maria comprou de Paulo um veículo Corsa, placas XCD 4404, ano/modelo 2015, pelo valor de R\$40.000,00, a ser pago em quatro parcelas de R\$10.000,00, sendo a primeira paga no dia 08/08/2019, data da transferência do veículo, e as demais prestações mensais e sucessivas. (peso 4,0)

A) Identifique os tipos e/ou modalidades de obrigações encontradas no problema acima.

B) Neste caso prático, identifique quem seria o credor e quem seria o devedor, antes e depois da entrega do bem.