

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

CARLA PRISCILLA BARBOSA SANTOS CORDEIRO

**OS DESAFIOS DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NOS CURSOS DE  
DIREITO**

Maceió  
2019

CARLA PRISCILLA BARBOSA SANTOS CORDEIRO

**OS DESAFIOS DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NOS CURSOS DE  
DIREITO**

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação

Orientadora: Profa. Dra. Edna Cristina do Prado.

Maceió  
2019

**Catálogo na fonte**  
**Universidade Federal de Alagoas**  
**Biblioteca Central**  
**Divisão de Tratamento Técnico**

Bibliotecário Responsável: Marcelino de Carvalho

C794d Cordeiro, Carla Priscilla Barbosa Santos.  
Os desafios da avaliação da aprendizagem nos cursos de direito /  
Carla Priscilla Barbosa Santos Cordeiro. – 2019.  
234 f.

Orientadora: Edna Cristina do Prado.  
Tese (doutorado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas. Centro  
de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Maceió, 2019.

Bibliografia: f. 216-234.

1. Avaliação da aprendizagem. 2. Direito. 3. Ensino superior. 4.  
Educação. I. Título.

CDU: 378:371.279.7

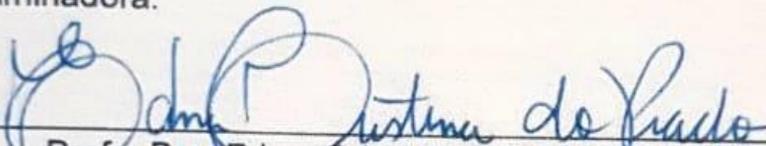
Universidade Federal de Alagoas  
Centro de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação

OS DESAFIOS DA AVALIAÇÃO APRENDIZAGEM NOS CURSOS DE  
DIREITO

**CARLA PRISCILLA BARBOSA SANTOS CORDEIRO**

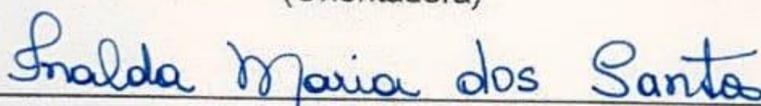
Tese de Doutorado submetida à banca examinadora, já referendada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas e aprovada em 28 de março de 2019.

Banca Examinadora:



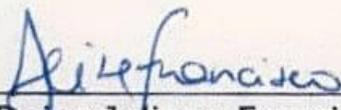
---

Prof.ª. Dra. Edna Cristina do Prado (PPGE/UFAL)  
(Orientadora)



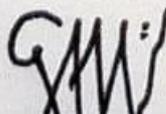
---

Prof.ª. Dra. Inalda Maria dos Santos (PPGE/UFAL)  
(Examinadora Interna)



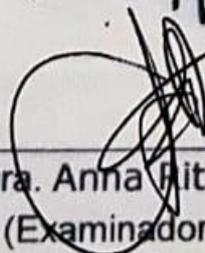
---

Prof.ª. Dra. Daise Juliana Francisco (PPGE/UFAL)  
(Examinadora Interna)



---

Prof. Dr. George Sarmiento Lins Júnior (UFAL)  
(Examinador Externo)



---

Prof.ª. Dra. Anna Rita Sartore (UFPE)  
(Examinadora Externa)

Ao meu avô, Mário José dos Santos (*in memoriam*), com todo o meu amor e gratidão. No dia 12 de outubro fez um ano de sua partida, mas sua voz jamais deixará de ecoar em minha mente, chamando-me de forma carinhosa.

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, antes de tudo, por ter me sustentado em todos os momentos, permitindo-me chegar até aqui.

Agradeço imensamente a minha orientadora, por vários motivos. Primeiro, por ter abraçado a causa da melhoria do ensino jurídico, mostrando que é possível mudar aquilo que parece enrijecido pelo tempo e tradição. Em segundo, por ter abraçado minhas ideias e me mostrado que é possível fazer a diferença em prol da mudança que queremos. Em terceiro, e por último, por ter iluminado a minha vida com sua amizade e carinho, marcando-me para sempre.

Ao meu esposo, que me apoiou, pacientemente, em cada etapa deste processo.

A toda a minha família, representada nas figuras de meus pais, Marilídia e Geraldo. De todas as formas ensinaram-me a agir em busca daquilo em que acredito, mostrando-me que a docência deve ser realizada com amor e dedicação.

Aos meus amigos, especialmente às minhas queridas Hilda e Lana, que me acompanharam de perto neste processo, ouvindo minhas preocupações e me incentivando a continuar a escrever.

Não poderia deixar de agradecer aos membros da banca de qualificação, os professores José Eustáquio Romão, George Sarmiento Lins Júnior, Inalda Maria dos Santos e Suzana Maria Barrios Luís, que doaram uma parcela de seu tempo para ler meu trabalho e contribuir para sua melhoria e enriquecimento. Não poderia deixar também de agradecer às professoras Deise Juliana Francisco e Anna Rita Sartori, membros da banca de defesa. Mesmo sem terem participado da qualificação, vocês se dispuseram a contribuir com esta pesquisa com seu tempo e atenção de forma gratuita. Tenho absoluta certeza de que o olhar de cada um de vocês fará toda a diferença na construção desta pesquisa. Por isso, sou muito grata.

"Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra,  
no trabalho, na ação-reflexão."

Paulo Freire.

## RESUMO

Os cursos de Direito têm uma longa tradição dentro do ensino superior brasileiro em seus quase duzentos anos de história. Um problema que se tornou visível nesse âmbito foi a qualidade do ensino e das práticas avaliativas. A esfera pedagógica foi negligenciada e a sala de aula tornou-se um espaço de reprodução dos ideais das elites dominantes no país ao longo dos anos. Assim, esta pesquisa tem como objetivo analisar a avaliação da aprendizagem dentro dos cursos de Direito a partir da história destes cursos e da análise do Projeto Pedagógico das faculdades de Direito localizadas em Maceió. A partir da compreensão do papel que a avaliação exerceu nesse contexto, pretende-se investigar o seu conceito e características a partir de teóricos que estudam a temática, tal como Romão (2011), Freitas (2014), Haydt (2004), Hoffmann (2003), Luckesi (2011), Sobrinho (2003), Vianna (2005), dentre outros. A metodologia adotada para o desenvolvimento desta pesquisa tem natureza qualitativa, tendo em vista a necessidade de compreender a avaliação do processo de ensino e aprendizagem nos cursos de Direito a partir do contexto em que estes se inserem. Realizou-se uma pesquisa do tipo bibliográfica, em um primeiro momento, sobre a temática do ensino superior brasileiro, história dos cursos de Direito, ensino jurídico e avaliação da aprendizagem. Em um segundo momento, foram analisados os projetos pedagógicos dos cursos de Direito de Maceió, por meio da análise de conteúdo, tomando como categorias analíticas avaliação, ensino e aprendizagem. A partir da análise dos dados, foi possível verificar que a avaliação da aprendizagem se resume a aplicação de testes e provas, tendo um papel classificatório, o que significa que precisa ser ressignificada enquanto prática pedagógica no âmbito desses cursos para que possa servir ao processo de ensino e não a exclusão e classificação dos indivíduos, tornando-se um instrumento de transformação social.

**Palavras-chave:** Avaliação; Ensino; Aprendizagem; Direito; Educação.

## RESUMEN

Los cursos de Derecho tienen una larga tradición dentro de la enseñanza superior brasileña en sus casi doscientos años de historia. Un problema que se hizo visible en este ámbito fue la calidad de la enseñanza y de las prácticas de evaluación. La esfera pedagógica fue descuidada y el aula se convirtió en un espacio de reproducción de los ideales de las élites dominantes en el país a lo largo de los años. Así, esta investigación tiene como objetivo analizar la evaluación del aprendizaje dentro de los cursos de Derecho a partir de la historia de estos cursos y del análisis del Proyecto Pedagógico de las facultades de Derecho localizadas en Maceió. A partir de la comprensión del papel que la evaluación ejerció en ese contexto, se pretende investigar su concepto y características a partir de teóricos que estudian la temática, tal como Romão (2011), Freitas (2014), Haydt (2004), Hoffmann (2004) (2003), Luckesi (2011), Sobrinho (2003), Vianna (2005), entre otros. La metodología adoptada para el desarrollo de esta investigación tiene naturaleza cualitativa, teniendo en vista la necesidad de comprender la evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje en los cursos de Derecho a partir del contexto en que éstos se insertan. Se realizó una investigación del tipo bibliográfica, en un primer momento, sobre la temática de la enseñanza superior brasileña, historia de los cursos de Derecho, enseñanza jurídica y evaluación del aprendizaje. A partir del análisis de los datos, fue posible verificar que la evaluación del aprendizaje se resume a la aplicación de exámenes y pruebas, teniendo un papel clasificatorio, lo que significa que debe ser resignificada como práctica pedagógica en el ámbito de estos cursos para que pueda servir al proceso de enseñanza y no la exclusión y clasificación de los individuos, convirtiéndose en un instrumento de transformación social.

**Palabras clave:** Evaluación; Enseñanza; Aprendizaje; Derecho; Educación.

## LISTA DE QUADROS

|           |  |     |
|-----------|--|-----|
| Quadro 1  | Cronologia dos cursos superiores no Brasil antes da República  | 39  |
| Quadro 2  | Cronologia dos cursos superiores no Brasil depois da República Velha (1889-1930)   | 46  |
| Quadro 3  | Cronologia dos cursos superiores no Brasil na Era Vargas (1930-1945)   | 48  |
| Quadro 4  | Estabelecimentos e matrículas na educação superior – âmbito privado (1933-1945)  | 49  |
| Quadro 5  | Cronologia dos cursos superiores no Brasil na República Populista (1945-1964)  | 53  |
| Quadro 6  | Evolução das Estatísticas do Ensino Superior – Brasil 1968-1997  | 59  |
| Quadro 7: | Total de cursos de pós-graduação <i>stricto sensu</i> em Direito no Brasil   | 127 |
| Quadro 8  | Total de cursos de pós-graduação <i>stricto sensu</i> em Direito no Nordeste e as notas dos programas                                      | 128 |
| Quadro 9  | Relação entre a formação dos professores dos cursos de pós-graduação <i>stricto sensu</i> e as disciplinas relacionadas ao ensino jurídico | 129 |
| Quadro 10 | Relação de cursos de pós-graduação <i>stricto sensu</i> que possuem alguma disciplina relacionada ao ensino jurídico                       | 130 |
| Quadro 11 | Dicotomia positivistas <i>versus</i> construtivistas em avaliação da aprendizagem  | 146 |
| Quadro 12 | IES em Alagoas de acordo com o E-MEC   | 182 |
| Quadro 13 | Cursos de Direito em Maceió  | 188 |
| Quadro 14 | Forma de recuperação da nota em cada IES   | 191 |
| Quadro 15 | Análise do <i>corpus</i>   | 194 |

## LISTA DE GRÁFICOS

|           |  |     |
|-----------|--|-----|
| Gráfico 1 | Distribuição de vagas dos cursos de Direito em Alagoas                 | 185 |
| Gráfico 2 | Natureza jurídica das IES que oferecem cursos de Direito em Maceió     | 186 |
| Gráfico 3 | Forma de previsão da avaliação do ensino e aprendizagem para os cursos | 189 |
| Gráfico 4 | Periodicidade da avaliação do ensino e aprendizagem                    | 190 |
| Gráfico 5 | Conceito para aprovação  | 190 |

## LISTA DE IMAGENS

|          |   |     |
|----------|---|-----|
| Imagem 1 | Instituições de Educação Superior, por Organização Acadêmica e Categoria Administrativa - 2017                | 108 |
| Imagem 2 | Procedimentos de acompanhamento e de avaliação dos processos de ensino e aprendizagem – autorização de cursos | 116 |

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

|        |   |
|--------|---|
| CEFET  | Centro Federal de Educação Tecnológica                                    |
| CNE    | Conselho Nacional de Educação   |
| ENEM   | Exame Nacional do Ensino Médio  |
| FDA    | Faculdade de Direito de Alagoas   |
| IF     | Instituto Federal de Educação   |
| INEP   | Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio<br>Teixeira |
| LDB    | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional                            |
| MEC    | Ministério da Educação  |
| OAB    | Ordem dos Advogados do Brasil   |
| PNE    | Plano Nacional de Educação  |
| SINAES | Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior                          |
| USP    | Universidade de São Paulo   |

## SUMÁRIO

|  |     |
|--|-----|
| <b>1 INTRODUÇÃO</b> .....  | 16  |
| <b>2 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR: DEFININDO<br/>ALGUNS CONCEITOS</b> .....                    | 25  |
| 2.1 AVALIAÇÃO DO ENSINO E APRENDIZAGEM: CONCEITOS .....  | 27  |
| 2.1.1 Duas abordagens para a avaliação: positivistas e construtivistas .....                                   | 31  |
| 2.2 MEDIR E AVALIAR .....  | 35  |
| 2.3 AS PRÁTICAS TRADICIONAIS E EQUÍVOCOS HISTÓRICOS QUE ENVOLVEM<br>A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM.....           | 39  |
| 2.4 A ORIGEM DA AVALIAÇÃO DENTRO DO ÂMBITO EDUCACIONAL E SUAS<br>FASES.....                                    | 42  |
| 2.5 AVALIAÇÃO PROGNÓSTICA E SOMATIVA .....   | 47  |
| 2.6 AVALIAÇÃO FORMATIVA .....  | 50  |
| 2.7 AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA .....  | 52  |
| 2.8 AVALIAÇÃO DIALÓGICA .....  | 53  |
| 2.9 AVALIAÇÃO MEDIADORA .....  | 59  |
| <b>3 O ENSINO SUPERIOR NO BRASIL: CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA</b> .....   | 63  |
| 3.1 A ORIGEM DA UNIVERSIDADE E SUA CHEGADA À AMÉRICA LATINA .....  | 65  |
| <b>3.2 OS PRIMEIROS CURSOS SUPERIORES NO BRASIL</b> .....  | 76  |
| 3.2.1 Ensino superior no país entre a Independência e proclamação da República<br>(1822-1889) .....            | 76  |
| <b>3.2.2 Ensino superior na República Velha (1889-1930)</b> .....  | 81  |
| 3.2.3 Ensino superior na Era Vargas (1930-1945) .....  | 85  |
| 3.2.4 Ensino superior na República Populista (1945-1964).....  | 90  |
| 3.2.5 Ensino superior durante a Ditadura Militar (1964-1985) e início da<br>redemocratização (1985-1988) ..... | 93  |
| <b>4 OS CURSOS JURÍDICOS NO BRASIL</b> .....   | 100 |
| 4.1 OS PRIMEIROS CURSOS DE DIREITO.....  | 101 |

|  |     |
|--|-----|
| 4.1.1 Histórico do ensino jurídico no Brasil: análise das práticas de ensino e avaliação da aprendizagem ..... | 111 |
| 4.1.1.1 As características do ensino jurídico e da avaliação da aprendizagem entre 1827-1927 .....             | 114 |
| 4.1.1.2 As características do ensino jurídico e da avaliação da aprendizagem entre 1928-1988.....              | 129 |
| 4.2 A ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL .....  | 134 |
| 4.3 O SURGIMENTO DO PRIMEIRO CURSO DE DIREITO EM ALAGOAS .....   | 137 |
| 4.4 PROBLEMAS QUE AFETAM O ENSINO JURÍDICO AINDA HOJE .....  | 140 |

## **5 DIRETRIZES PARA O ENSINO JURÍDICO NA NOVA ORDEM CONSTITUCIONAL**

|   |     |
|---|-----|
| .....   | 142 |
| 5.1 EDUCAÇÃO SUPERIOR NA CONSTITUIÇÃO DE 1988 .....   | 144 |
| 5.2 LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL.....   | 149 |
| 5.2.1 Plano Nacional de Educação .....  | 152 |
| 5.2.2 Aspectos legais relacionados à avaliação do ensino e aprendizagem .....                                     | 153 |
| 5.3 DIRETRIZES NACIONAIS CURRICULARES PARA OS CURSOS DE DIREITO .....   | 155 |
| 5.3.1 Resolução CNE/CES nº 5, de 17 de dezembro de 2018 .....   | 158 |
| 5.3.2 Resolução nº 7 de 18 de dezembro de 2018 .....  | 161 |
| 5.4 O QUE AS REFORMAS NO ENSINO JURÍDICO REVELAM, AFINAL? .....   | 162 |
| 5.4.1 Competências mínimas para a formação do professor dos cursos superiores de Direito: alguns parâmetros ..... | 163 |

## **6 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NOS CURSOS DE DIREITO EM MACEIÓ: UM ESTUDO DE CASO**

|   |     |
|---|-----|
| .....   | 172 |
| 6.1 A REALIDADE DOS CURSOS JURÍDICOS EM MACEIÓ .....  | 175 |
| 6.1.1 Pré-análise .....   | 177 |
| 6.1.2 Formulação das hipóteses e objetivos .....  | 179 |
| 6.1.3 Preparação do material .....  | 180 |
| 6.2 ANÁLISE DOCUMENTAL .....  | 182 |
| 6.3 O PAPEL DESEMPENHADO PELA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NOS CURSOS DE DIREITO ANALISADOS..... | 186 |

|   |            |
|---|------------|
| 6.4 AVALIAÇÃO DO ENSINO E APRENDIZAGEM NOS CURSOS DE DIREITO: UM CAMINHO POSSÍVEL .....   | 190        |
| 6.5 POR UMA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DIALÉTICA E EMANCIPADORA .....                      | 197        |
| 6.5.1 Proposições para a melhoria da avaliação da aprendizagem no âmbito regulatório..... | 198        |
| 6.5.2 Proposições para a melhoria da avaliação da aprendizagem no âmbito das IES .....    | 200        |
| 6.5.3 Ação docente .....  | 201        |
| 6.5.4 Avaliação da aprendizagem nas áreas do Direito.....                                 | 204        |
| <b>7 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>   | <b>205</b> |
| <b>8 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>   | <b>213</b> |

## 1 INTRODUÇÃO

Um dos maiores problemas dos cursos de Direito, na contemporaneidade, é a qualidade das práticas de ensino que são realizadas em sala de aula. Professores que adentram esse espaço com feições sisudas, transformando-o em extensões de seus gabinetes e escritórios; aulas que apenas reproduzem o teor da legislação, doutrina e jurisprudência; avaliações que se resumem à aplicação de provas, testes e a realização de seminários, dentre outros instrumentos, são exemplos de práticas bastante comuns em faculdades de Direito.

Foi justamente neste contexto que a ideia desta pesquisa surgiu, a partir do inconformismo que começou quando eu era estudante da graduação. A vontade de lecionar no ambiente jurídico, aliada ao desejo de fazer algo diferente neste âmbito, levaram-me diretamente ao mestrado após a conclusão do bacharelado. Mesmo com o curso de mestrado em Direito Público em andamento, a falta de compreensão sobre as práticas pedagógicas direcionou-me também – ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFAL). Foi lá que conheci a professora Dra. Edna Cristina do Prado, na disciplina intitulada “Seminários avançados de pesquisa em Políticas Públicas: Gestão e Educação I (Análise de Conteúdo)”. Desse momento em diante, pude compreender melhor algumas questões relativas à didática do ensino, o que ampliou minha consciência sobre os problemas inerentes ao ensino jurídico e sua concepção no país. Na verdade, trata-se de um vasto campo a ser estudado, pois a esfera pedagógica foi relegada a segundo plano ao longo da história dos cursos de Direito, principalmente no campo da avaliação do ensino e aprendizagem. Foi essa vontade que me levou ao doutorado em educação: compreender melhor as limitações do curso e as formas de melhorar a prática docente no campo da avaliação.

A avaliação do ensino e aprendizagem é um dos pontos mais frágeis dos problemas inerentes ao ensino jurídico. Trata-se de um tema que não tem sido debatido dentro das faculdades de Direito porque ainda prevalecem várias das tradições históricas que resumem a avaliação à aplicação de exames para fins de aferição da quantidade de conhecimento que foi apreendido pelos estudantes, tomando-se como parâmetro o programa de curso sob a ótica do professor. Mesmo na contemporaneidade, com os avanços científicos em todas as áreas, a relação entre ensino do Direito e Pedagogia permanece debilitada, pois a avaliação do ensino e aprendizagem ainda se reveste de um instrumento de classificação e exclusão social

dentro dos cursos.

Em vez de servir como uma forma de melhorar o processo de ensino e aprendizagem, a avaliação nos cursos jurídicos reitera um modelo de ensino ultrapassado, corroborando sua precarização no quadro do ensino superior brasileiro. Por isso, essa temática foi escolhida como objeto desta pesquisa, uma vez que se tornou urgente a necessidade de ressignificar essa prática.

A qualidade do ensino, nos cursos jurídicos, tornou-se objeto central de inúmeras discussões no país (RODRIGUES, 1993; ADEODATO, 1999; CASTRO, 2004; MORAIS, SANTOS 2007; MACHADO, 2009; MURARO, 2010; GONÇALVES e SANTOS, 2013; PRADO, 2015; CORDEIRO, MONTE, LINS JÚNIOR, 2015). São muitas as questões que têm despertado esse debate: a proliferação desenfreada de tais cursos, no âmbito privado; a precariedade com as quais têm se desenvolvido as práticas de ensino e aprendizagem; as relações tradicionais entre professores e alunos, em um claro sistema de verticalidade nas práticas educativas, dentre tantas outras.

A cultura bacharelesca, herdada de Portugal, foi uma das causas que levaram à grande demanda pela formação jurídica no país. Mesmo antes das primeiras faculdades serem criadas, em 1827, os nobres, comerciantes mais abastados e senhores de terra já enviavam seus filhos para estudarem Direito em Coimbra, almejando uma colocação social de destaque para os mesmos (BASTOS, 2000; VENÂNCIO FILHO, 2004; PALMEIRA, 2011). Com isso, os ideais conservadores da elite portuguesa foram transpostos para o país ao longo de toda a colonização, consolidando-se no Brasil a ideia de que os cargos públicos e as profissões mais importantes deveriam ser ocupados por juristas, pois esse título conferia *status* social e prestígio político aos seus detentores.

Outro fator que tem influenciado a qualidade do ensino jurídico é a sua mercantilização, o que tem gerado inúmeros problemas a sua qualidade. A iniciativa privada soube aproveitar toda a cultura social que se construiu ao redor desse tipo de formação, buscando instalar as primeiras faculdades privadas desde o Império, embora isso só tenha acontecido, de fato, no início da República (BASTOS, 2000). O ensino do Direito se tornou um negócio, propriamente dito, e os grandes grupos econômicos passaram a disputar, de maneira acirrada, uma parte nesse mercado.

Nesse quadro, os cursos jurídicos proliferam-se de forma desenfreada, sem planejamento e controle adequados, o que colaborou diretamente para o

empobrecimento das práticas pedagógicas e avaliativas em seu âmbito. A título de exemplo, cite-se o fato de haver pouco investimento em ensino e pesquisa e quase nenhum em extensão nos cursos superiores em Direito, como menciona Castro (2004). Além disso, essa multiplicação gera a precarização e o “barateamento” da atividade docente como um todo (GONÇALVES e SANTOS, 2013). Deve-se levar em conta que docentes mal remunerados muitas vezes não se sentem estimulados à autoavaliação crítica que levaria, na maioria dos casos, ao aprimoramento das práticas pedagógicas e avaliativas.

O sucateamento que as universidades públicas têm sofrido, ao longo de sua criação e desenvolvimento, é outro fator que tem ampliado a grave crise pela qual os cursos jurídicos têm passado. Tidas como *locus* da produção do conhecimento, desenvolvimento da pesquisa e extensão, as universidades públicas enfrentam problemas institucionais que as limitam de exercer sua função social. Além disso, ainda hoje o acesso as suas cadeiras mostra-se restrito, pois os grupos socialmente excluídos, que geralmente estudam em escolas públicas ou não podem pagar os melhores colégios, saem perdendo no processo de seleção via vestibular ou Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Quem sai ganhando, nesta toada, são as faculdades e universidades privadas, que “abocanham” a grande quantidade de jovens que não conseguiram acessar à universidade pública, lucrando imensamente com o descaso com o ensino superior brasileiro.

Nesse cenário em que tanto se discute sobre o ensino jurídico e as tradicionais práticas que conserva, pouco tem se debatido sobre uma questão essencial à sua melhoria: a avaliação do ensino e aprendizagem. Deixada à margem das diversas problematizações nesse âmbito, trata-se de um tema que merece atenção, pois é essencial ao desenvolvimento de toda e qualquer prática educativa.

Dentro do modelo social capitalista, a educação acaba tendo uma função muito específica: preparar os indivíduos para o mercado de trabalho. Nesse quadro, a educação vai servir ao objetivo de formar quadros profissionais, reproduzindo os anseios do sistema em que se insere. Essa redução da educação à formação indivíduos aptos a meramente cumprir sua função dentro da lógica liberal capitalista ocorre muito intensamente na esfera jurídica, uma vez que o judiciário como um todo atua fortemente como instituição garantidora da propriedade privada, dos privilégios da classe dominante, do trabalho alienado e da “ordem” imposta pelas ideologias vigentes.

No contexto da sociedade capitalista, em que a desigualdade é a regra, não a exceção, a avaliação torna-se um instrumento de ordenação dos indivíduos em camadas, em estratos sociais. Reconhecer que a avaliação tem assumido esse viés classificatório dentro dos cursos jurídicos, no entanto, não significa dispensar sua necessidade. Trata-se de uma etapa essencial ao processo pedagógico como um todo, pois “qualquer atividade humana precisa ser medida ou avaliada, em termos racionais, para que se conheça dos progressos ou falhas verificados” (MELO FILHO, 1979, p. 61). Alguns estudiosos, inclusive, defendem que qualquer análise do sistema educacional deve passar pelo estudo do processo avaliativo, considerado como eixo central do próprio processo educativo (HOFFMANN, 2001, 2003 e 2005; SAUL, 1995; FREITAS, 1995). Assim, em vez de ser instrumento de opressão, a avaliação deve ser utilizada como um instrumento capaz de auxiliar professores e alunos no processo de apreensão e transformação da realidade.

Diante destas questões, surgiu o problema que norteia a presente tese: Como era realizada a avaliação do ensino e aprendizagem nos cursos de Direito, ao longo de sua história? Utilizando-se como objeto de recorte o município de Maceió, no estado de Alagoas, como a avaliação do ensino e aprendizagem é planejada e realizada, nos dias atuais, nos cursos de Direito?

A primeira hipótese que norteia a presente pesquisa é que existe uma cultura, dentro dos cursos de Direito, de realização de verificação da aprendizagem, não da realização da avaliação do ensino e aprendizagem, pois ela foi reduzida à utilização de alguns de seus instrumentos, garantindo a perpetuação de um sistema tradicional de ensino baseado na memorização de textos legais, doutrina e nos entendimentos que são emanados dos tribunais. Dessa maneira, não havia (e não há) avaliação propriamente dita, uma vez que se utilizavam (e utilizam) instrumentos classificatórios para atestar a aprendizagem e fazer os alunos avançarem no curso.

A segunda hipótese da pesquisa está baseada na ideia de que é preciso ressignificar as práticas “avaliativas” que são realizadas no ensino jurídico ainda hoje, para que a avaliação ocorra, de fato, como um processo para que os sujeitos sociais possam compreender melhor a realidade em que se inserem e para alterar a mesma.

Dessa forma, esta pesquisa buscou analisar a avaliação sob o prisma da formação e estruturação dos cursos jurídicos, ou seja, de um quadro conjuntural amplo, a partir de questões de ordem epistemológica, que envolvem a função que o Direito exerce no atual sistema produtivo, seu papel para o Estado e sua relação com

as desigualdades sociais existentes. Parte-se, portanto, da hipótese de que ao longo da história dos cursos jurídicos não se desenvolveu a avaliação do ensino e aprendizagem propriamente dita, e sim uma espécie de medição quantitativa do conhecimento, por meio da aplicação de testes e exames. A “avaliação” se revestia (e ainda se reveste) da roupagem de um instrumento de controle, coerção, seleção, hierarquização e exclusão dos indivíduos dos cursos jurídicos.

O objetivo geral dessa pesquisa é investigar o papel da avaliação dentro do contexto da identidade dos cursos jurídicos. É preciso refletir sobre a conjuntura no qual os cursos jurídicos surgiram, as práticas pedagógicas e avaliativas reinantes ao longo de sua história para, a partir destes resultados, repensar as formas de realizar o ensino jurídico com o objetivo de alcançar uma educação crítica e transformadora. A pesquisa tem alguns objetivos específicos, que são: compreender a conjuntura política, social e cultural em que os cursos jurídicos nasceram; investigar como eram organizados os primeiros cursos jurídicos no país; identificar como eram realizadas as atividades de ensino e de avaliação nos cursos jurídicos do país, ao longo de sua história; analisar o papel desempenhado pela avaliação do ensino e aprendizagem nos cursos de Direito; realizar um estudo de como a avaliação é trabalhada nos projetos pedagógicos dos cursos de Direito em Maceió/Alagoas.

A metodologia adotada para o desenvolvimento desta pesquisa é de natureza qualitativa, tendo em vista a necessidade de compreender a avaliação do processo de ensino e aprendizagem nos cursos de Direito a partir do contexto em que estes se inserem e de suas práticas atuais.

Pretendeu-se, em um primeiro momento, investigar como as práticas avaliativas foram desenvolvidas dentro dos cursos jurídicos, a partir da reconstrução de sua realidade ao longo dos anos. Para isto, realizou-se uma pesquisa do tipo bibliográfica e documental. A pesquisa bibliográfica foi realizada sobre a produção intelectual dos temas: educação superior brasileira; história dos cursos de Direito; práticas de ensino nos cursos de Direito; avaliação do processo de ensino e aprendizagem; a avaliação do processo de ensino e aprendizagem nos cursos de Direito; e, por fim, legislação pertinente à educação superior; Diretrizes Nacionais Curriculares para os cursos de Direito; formação de professores para o magistério superior e avaliação educacional.

O conceito de pesquisa bibliográfica “implica em um conjunto ordenado de procedimentos de busca por soluções, atento ao objeto de estudo, e que, por isso,

não pode ser aleatório” (LIMA e MIOTO, 2007, p. 38). Neste estudo, foram consultados autores com trabalhos específicos na área da avaliação educacional, como é o caso de Romão (2011), Freitas (2014), Haydt (2004), Hoffmann (2003), Luckesi (2011), Sobrinho (2003), Vianna (2005), dentre outros. Também foram analisados artigos, teses e dissertações sobre essa temática. Em relação aos artigos científicos, foi realizado um levantamento em periódicos especializados na área da avaliação educacional dos artigos publicados entre 2013-2018. Foram consultados os seguintes periódicos: Revistas Estudos em Avaliação Educacional da Fundação Carlos Chagas; Revista da Avaliação da Educação superior da UNISO; Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação da CESGRANRIO; dentre outras. Para o levantamento das teses e dissertações, foi utilizado como fonte o Repositório de Teses e Dissertações da Capes, das pesquisas publicadas entre 2013-2018.

A pesquisa documental foi realizada a partir da legislação dos cursos, de 1827 a 2018, bem como de documentos históricos sobre a origem dos cursos, que se encontram na Faculdade do Largo São Francisco, em São Paulo.

Em um segundo momento, analisou-se como a avaliação do ensino e aprendizagem tem sido tratada, dentro dos cursos de Direito nos dias atuais, por meio do estudo da legislação atual que regula as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Direito e da análise dos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC) de Direito em Maceió, no estado de Alagoas.

Deste modo, a pesquisa foi organizada em cinco seções, que para além da introdução e considerações finais, enumeradas na seguinte ordem: 2) A avaliação do ensino e aprendizagem: definindo alguns conceitos; 3) O ensino superior no Brasil: contextualização histórica; 4) Os cursos jurídicos no Brasil; 5) Diretrizes para o ensino jurídico na nova ordem constitucional; 6) A avaliação do ensino e aprendizagem nos PPC dos cursos de Direito no município de Maceió: um estudo de caso.

A segunda seção, intitulada “A avaliação do ensino e aprendizagem no ensino superior: definindo alguns conceitos”, analisa o conceito da avaliação do ensino e aprendizagem sob o prisma de teóricos da área. Pretende-se compreender essa esfera da ciência, percebendo-se como a avaliação pode transformar a ação docente dentro do ensino jurídico. Além disso, lança um olhar sobre os modelos de avaliação que são considerados positivistas, permitindo-se a compreensão dos usos equivocados que a avaliação do ensino e aprendizagem tem recebido. Por fim, investiga como a compreensão do conceito de avaliação, das técnicas e métodos para

sua aplicação podem melhorar o processo de ensino e aprendizagem dentro dos cursos de Direito.

A terceira seção, intitulada “O ensino superior no Brasil: contextualização histórica” analisa o contexto social no qual os cursos jurídicos surgiram, a partir da análise da colonização portuguesa, das discussões sobre a fundação dos primeiros cursos isolados, os modelos de ensino que foram adotados ao longo do surgimento das faculdades e, posteriormente, da universidade no país. Também é realizada, nesta seção, uma análise sobre os valores sociais dos grupos dominantes em relação à natureza e papel que os cursos jurídicos deveriam exercer.

A quarta seção, intitulada “Os cursos jurídicos no país”, analisa como os cursos jurídicos surgiram e suas características, no primeiro momento de sua história. Na seção são investigadas as características dos primeiros cursos, surgimento da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) e do primeiro curso de Direito do Estado de Alagoas.

A quinta seção, intitulada “Diretrizes para o ensino jurídico na nova ordem constitucional”, analisa o conjunto de normas atualmente vigentes sobre o ensino jurídico, partindo-se da análise da Constituição Federal de 1988, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, do Plano Nacional de Educação e das resoluções sobre as Diretrizes Nacionais Curriculares para os cursos de Direito.

A sexta seção, intitulada “Avaliação do ensino e aprendizagem nos cursos de Direito em Maceió: um estudo de caso”, realizou um estudo qualitativo sobre o papel da avaliação do ensino e aprendizagem nos cursos de Direito hoje, tomando como recorte os cursos existentes em Alagoas. Nesta, seguiram-se algumas etapas. A primeira delas foi a escolha do método que serviria à análise dos dados coletados. Adotou-se, para isto, a Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011). Este método pode ser conceituado, de forma mais geral, como um conjunto de técnicas para a compreensão de mensagens, que utiliza um procedimento específico de investigação, que segue uma série de procedimentos pré-definidos. Assim, pretendeu-se “des-velar” o sentido da avaliação do ensino e aprendizagem na *práxis* dos cursos jurídicos no município de Maceió a partir da análise mencionada.

Para realizar o levantamento desses dados, foi consultado o E-MEC, sistema do Ministério da Educação que contém a lista de todas as IES ativas em cada estado, por curso e modalidade de oferta. Após a consulta, foram identificadas 21 instituições no estado de Alagoas, sendo 13 delas em Maceió. Essas instituições, na capital do Estado, concentram quase 75% de todas as vagas dos cursos de Direito do Estado,

e a análise ocorreu sobre elas. Para constituir o *corpus* da pesquisa, foram selecionados os projetos pedagógicos de cada IES e, ante sua ausência, os regulamentos ou regimentos gerais disponibilizados para acesso público. Conseguiu-se ter acesso a um total de 76,92% dos documentos das IES, um dado considerado representativo da realidade analisada.

Seguindo as etapas da Análise de conteúdo, a constituição do *corpus*, nesta tese, seguiu a regra da representatividade, que consiste em recolher uma amostra dos documentos para, a partir dela, realizar a análise. Além da regra da representatividade, foi seguida também a regra da homogeneidade, que prevê que os documentos pretendidos à análise deverão ser homogêneos, ou seja, devem apresentar singularidades que os conectem entre si e os tornem semelhantes, e da pertinência, que prevê que os documentos “devem ser adequados, enquanto fonte de informação, de modo a corresponderem ao objetivo que suscita a análise”. Também foram seguidas as regras da não seletividade e pertinência, uma vez que todos os documentos encontrados dentro das características delimitadas para constituição do *corpus* foram utilizados, sendo fontes adequadas de informação (BARDIN, 2012). Foram buscadas referências às palavras e expressões “avaliação”, “avaliação do ensino e aprendizagem”, “avaliação educacional”, “provas” e “exames” em cada um.

Em seguida, foram definidas as hipóteses, objetivos da pesquisa e indicadores para auxiliar na interpretação final. A partir disto, ocorreu a codificação e análise dos dados. Com isto, foi possível identificar o perfil da avaliação do ensino e aprendizagem nos cursos de Direito do município de Maceió.

Todos as seções foram organizadas com o objetivo de compreender as dificuldades que a avaliação do ensino e aprendizagem, enquanto prática didática-pedagógica, possui dentro do ensino jurídico. A tese da pesquisa está assentada na premissa de que não se realiza a avaliação do ensino e aprendizagem nos cursos de Direito, mas a simples medição de conteúdos, ou, como expressa Luckesi (2000), a verificação da aprendizagem. Sem a compreensão do papel processual da avaliação, os cursos jurídicos têm perpetuado um conjunto de práticas históricas, no campo do ensino, que reiteram um padrão de seleção, exclusão, hierarquização e classificação a partir da verificação da aprendizagem, o que precisa ser modificado com urgência.

Por isso, espera-se que reflexões aqui realizadas possam servir para ajudar a lançar um novo olhar sobre a temática, permitindo que docentes e Instituições de

Ensino Superior revejam seu conceito de avaliação para ressignificar suas práticas, transformando o que se realiza hoje como avaliação, mas que na verdade é uma simples medição do conhecimento, em uma avaliação de fato, garantindo o aprendizado e o desenvolvimento da consciência crítica de alunos, professores e comunidade acadêmica.

## **2 AVALIAÇÃO DO ENSINO E APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR: DEFININDO ALGUNS CONCEITOS**

O ensino superior brasileiro vem passando por inúmeras crises na última década, que envolvem sua mercantilização e precarização, diante da expansão ocorrida a partir das reformas ocorridas nesse âmbito da década de 1960 aos dias atuais. Um dos efeitos mais visíveis dessa crise, no campo didático-pedagógico, é a forma como a avaliação da aprendizagem tem ocorrido no âmbito da educação superior.

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

No ensino jurídico, a educação do tipo bancária se percebe com bastante intensidade, tanto no âmbito das práticas de ensino quanto de avaliação. Essa visão opressora da educação é percebida, por exemplo, através da avaliação da aprendizagem, que tem sido utilizada com um viés classificatório para selecionar e punir indivíduos. A compreensão de como essas práticas podem ser percebidas hoje, no ensino superior e no ensino jurídico, passa, de forma necessária, pela compreensão do que é a avaliação da aprendizagem e como ela pode assumir um viés emancipador. Assim, antes de adentrar na análise histórica das práticas de ensino e avaliação na educação superior e no campo jurídico, torna-se importante conceituar o que se denomina por avaliação da aprendizagem e quais são as visões equivocadas que prevalecem sobre ela.

A partir destas reflexões, surgiram algumas questões que foram observadas no curso desta seção, permitindo a compreensão de como a avaliação deve ser realizada ao longo do processo de aprendizagem, não para rotular ou selecionar indivíduos,

servindo a um modelo econômico-social que tem em sua base a divisão social em classes e a subsistência da desigualdade. Ao contrário, servindo para ampliar as possibilidades de aprendizado, pois é a partir da identificação do erro, das dúvidas, das hipóteses que os alunos levantam, que o professor pode auxiliar os mesmos a construir seu próprio conhecimento sobre um dado conteúdo, a partir de uma concepção de aprendizagem que privilegie a autonomia e independência dos discentes. As questões foram as seguintes: a) Sob o prisma didático-pedagógico, o que vem a ser a avaliação do processo da aprendizagem? b) Como a avaliação pode transformar a ação docente dentro do ensino jurídico? c) Que concepções da avaliação são consideradas positivistas? d) A formação pedagógica pode ser inserida na formação dos professores de direito, garantindo que eles tenham a compreensão das técnicas e métodos de ensino existentes para melhorar a realização da avaliação do ensino e aprendizagem?

Os problemas do ensino jurídico são históricos e não se resumem à avaliação do ensino e aprendizagem. Mas a compreensão do papel que ela exerce dentro do aprendizado é essencial para a melhoria do ensino jurídico, devendo toda e qualquer prática classificatória nesse âmbito ser revista. Com isto, busca-se estabelecer um parâmetro às reformas que o ensino jurídico precisa sofrer para superar os graves problemas em sua estrutura e composição, para que seja possível, como preveem as atuais diretrizes curriculares para o curso, inseridas na resolução CNE/CES nº 5/2018, que os futuros graduandos desenvolvam as aptidões necessárias para a aplicar o direito em prol da justiça social. Conforme o artigo 3º da mencionada resolução,

Art. 3º O curso de graduação em Direito devesse assegurar, no perfil do graduando, sólida formação geral, humanística, capacidade de análise, domínio de conceitos e da terminologia jurídica, capacidade de argumentação, interpretação e valorização dos fenômenos jurídicos e sociais, além do domínio das formas consensuais de composição de conflitos, aliado a uma postura reflexiva e de visão crítica que fomente a capacidade e a aptidão para a aprendizagem, autônoma e dinâmica, indispensável ao exercício do Direito, a prestação da justiça e ao desenvolvimento da cidadania.

Desta maneira, esta seção aborda estas questões tão sensíveis, investigando como a avaliação do ensino e aprendizagem pode ser realizada. Mais que isto, pretende-se compreender o que é a avaliação e como ela pode ser utilizada dentro das faculdades de direito para desenvolver e ampliar a consciência crítica dos alunos,

nos tópicos que seguem, as características gerais da avaliação e seus principais tipos, para que seja possível, assim, responder às questões que foram levantadas.

## 2.1 AVALIAÇÃO DO ENSINO E APRENDIZAGEM: CONCEITOS

A palavra “avaliação” remete a vários tipos diferentes de compreensão ou medida de algo. Realiza-se a avaliação dos fatos do dia a dia a todo tempo, o que ocorre de maneira muito espontânea, com pouco ou nenhum planejamento, como é o caso dos julgamentos morais realizados pelos indivíduos em diversas instâncias sociais. De outro lado, existem os procedimentos em que a avaliação é vista como instrumento formal, institucionalizada em diversos ambientes públicos e privados com o objetivo de se realizar a aferição de algum dado, resultado, opinião etc. Ainda há que se falar da avaliação como um instrumento que pertence, por excelência, ao cotidiano escolar, gerando, por vezes, a ideia errônea de ser mesmo o objetivo final da aprendizagem, que deveria ser medida em testes e provas no geral.

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

Desta maneira, ao se falar em avaliar, genericamente, muitas possibilidades podem vir à tona, uma vez que é possível afirmar que quem avalia tenta observar a realidade a partir de um determinado prisma, buscando satisfazer a uma dada proposta ou interesse, para atestar a um fato ou conjunto de fatos dessa mesma realidade, o que pode ser aplicado a órgãos ou repartições públicas, entidades

privadas, organizações sem finalidade lucrativa, ao ensino em escolas ou universidades, dentre tantas outras possibilidades. Por isso, não é incomum que o termo possa gerar confusões conceituais, pois pode se referir a qualquer área que envolva alguma espécie de atuação humana. É sob esta ótica que alguns dos teóricos que se debruçam sobre a temática a conceituam de inúmeras maneiras.

Trata-se de um dos momentos mais importantes do processo educacional, pois, a partir dela, é possível compreender as peculiaridades do ensino, ou seja, perceber como a ação educativa ocorreu na prática, a partir da identificação dos conteúdos, conceitos e visões que foram apreendidas pelos discentes em sala de aula. Ela pode e deve, para além disso, ser utilizada como um potente instrumento de geração de novos conhecimentos pelo aluno, com um propósito emancipador e não com o mero intuito de classificar, rotular ou selecionar indivíduos. Por isso, seu estudo se tornou uma importante pauta para o ensino superior brasileiro, que passa, hoje, por uma evidente necessidade de reformas que melhorem a qualidade neste nível de educação.

Ao longo de sua história, o ensino superior brasileiro foi desenvolvido sem trabalhar, de fato, a questão da avaliação do ensino e aprendizagem. Embora de algumas maneiras o tema tenha sido discutido em instâncias legislativas, principalmente dentro da discussão da melhoria da qualidade do ensino, não foi levada a cabo, até o presente, nenhuma mudança significativa na forma como a avaliação do ensino e aprendizagem se realiza. Por isso, dentro do contexto histórico da educação brasileira, trata-se de uma das necessidades mais urgentes, o que pode ser estendido a inúmeras áreas do conhecimento, dentre elas, a esfera jurídica.

A esfera jurídica, neste sentido, tem uma peculiaridade que lhe é intrínseca: como se trata de um curso responsável por tomar conta das esferas mais importantes do Estado no âmbito de seu aparelho burocrático, o ensino servirá antes de tudo, aos próprios interesses daqueles que controlam o governo e suas instituições, o que gera diversas implicações para a esfera pedagógica. Primeiramente, isso irá resultar na construção de uma matriz curricular que atenda às necessidades mais urgentes do Estado e do mercado, optando-se pela escolha de disciplinas que revelem sua utilidade na prática e que reflitam as mudanças sociais e tecnológicas de uma sociedade globalizada e em plena expansão. Em segundo lugar, a forma como o ensino será realizado vai corresponder ao tipo de profissional que se deseja, que é aquele que domina todo o aparato normativo que sustenta a ordem normativa nacional

e internacional. Assim, esse ensino será percebido na pobreza da formação pedagógica dos professores, que, buscando dominar esse ordenamento para sua atuação profissional, irão cobrar exatamente o mesmo dos seus alunos, o que se revela em aulas majoritariamente expositivas e sem real diálogo entre docentes e discentes. Como reflexo dessa ausência de preparação, à avaliação será relegado o papel de medir conhecimentos, preparação técnica ou a desenvoltura de estudantes para a atuação profissional. Será utilizada quase sempre como um teste, confundindo-se mesmo o seu real significado com o dele. Perde-se por completo o sentido do ensino, na medida em que ele passa a servir a formatação dos indivíduos para a atuação no âmbito profissional, quando, em verdade, esse é apenas um dos aspectos da formação que deveria ocorrer em nível superior.

Presente na vida alunos e professores, a avaliação deve ser encarada como um momento de grande reflexão, pois permite, de um lado, que estes observem como a construção do conhecimento aconteceu para cada aluno, aproveitando a oportunidade para melhorar sua atuação docente e corrigir eventuais falhas ou dificuldades que os seus alunos possam ter tido. Não pode ser realizada de qualquer maneira, sem o adequado planejamento, pois precisa seguir procedimentos e etapas específicas a depender do tipo de conhecimento que se deseja produzir dentro da escola ou universidade. Por isso, compreender seu conceito, as teorias que lhe fundamentam, tipos, formas de realização, dentre outras coisas, torna-se essencial a quem deseja atuar no magistério de qualquer área. Neste sentido, pontua Vianna (2000, p. 29-30):

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

Percebe-se, desta maneira, que a realização da avaliação passa pela compreensão de procedimentos específicos, que irão variar a cada tipo de ensino que se pretende. Por isso, a formação de quem pretende utilizar a avaliação para realizar

qualquer tipo de análise, em um contexto educacional, de nível escolar ou universitário, passa pela esfera pedagógica.

É preciso reconhecer que existem vários conceitos para a avaliação. É que a intensa produção teórica, principalmente da década de 1950 até os dias atuais, legou a esta área da ciência imenso portfólio de práticas que podem ser realizadas ao longo do processo de ensino e aprendizagem. Neste sentido, conceitos variados podem ser identificados à avaliação, como pode ser visto a partir de alguns dos importantes teóricos contemporâneos que estudam a temática:

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

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

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

São inúmeras as visões que norteiam o conceito de avaliação. Neste sentido, após Haydt (2004, p. 13-14) analisar os estudos de teóricos como Scriven, Stufflebeam, Bloom, Hastings e Madaus, afirma que a avaliação segue alguns princípios básicos, a partir de uma dimensão orientadora:

\* É um *processo contínuo e sistemático*. Portanto, ela não pode ser esporádica nem improvisada, mas, ao contrário, deve ser constante e planejada. Nessa perspectiva, a avaliação faz parte de um sistema mais amplo que é o processo de ensino-aprendizagem, nele se integrando. Como tal, ela deve ser planejada para ocorrer normalmente ao longo de todo esse processo, fornecendo *feedback* e permitindo a recuperação imediata quando for necessário.

\* A avaliação é *funcional*, porque se realiza em função de objetivos. Avaliar o processo ensino-aprendizagem consiste em verificar em que medida os alunos estão atingindo os objetivos previstos. Por isso, os objetivos constituem o elemento norteador da avaliação.

\* A avaliação é *orientadora*, pois “não visa eliminar alunos, mas orientar seu processo de aprendizagem para que possam atingir os objetivos previstos”. Nesse sentido, a avaliação permite ao aluno conhecer seus erros e acertos, auxiliando-o a fixar as respostas corretas e a corrigir as falhas.

\* A avaliação é *integral*, pois analisa e julga todas as dimensões do comportamento, considerando o aluno como um todo. Desse modo, ela incide não apenas sobre os elementos cognitivos, mas também sobre o aspecto afetivo e o domínio psicomotor.

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

A cultura que ainda prevalece, de aferição de conhecimentos por meio de notas, pura e simplesmente, precisa ser superada, pois produz uma profunda anomia no âmbito educativo que é transposta para o ambiente social, sendo reproduzida na iniciativa privada, no poder público e entre os indivíduos. Doutro lado, a *práxis* educativa também é transposta pelas ideologias dominantes em um dado contexto social. Em verdade, escolas e universidades acabam se tornando aparelhos ideológicos do Estado, moldando os indivíduos com sanções, exclusões, seleções, hierarquizações etc., (ALTHUSSER, 1985) como é o caso do modelo tradicional de avaliação que se realiza em grande parte desses ambientes.

A partir destas ideias gerais, os próximos tópicos refletem como são realizadas as abordagens tradicionais no âmbito da avaliação, ou seja, o “pano de fundo” no qual se desenvolvem.

### 2.1.1 Duas abordagens para a avaliação: positivistas e construtivistas

A avaliação é reconhecida, tradicionalmente, como um processo classificatório e hierarquizador por natureza, que serve a finalidade social de identificar nos indivíduos competências, habilidades e conhecimentos que são úteis e essenciais a um dado sistema. Sobre o assunto, Romão (2011) aponta que é muito comum, entre os teóricos brasileiros que abordam a temática da avaliação do ensino e aprendizagem, essa visão que chama de “positivista”. Nela, é dada ênfase a uma série

de processos que visam quantificar o aprendizado do aluno, e, por isso, docentes que adotam essa posição evitam, muitas vezes, avaliar os alunos sobre um prisma subjetivo, dado o fato que isso poderia contaminar a verificação direta e quantitativa da aprendizagem. Para embasar a análise do desempenho dos alunos, o professor que leciona sob o prisma do positivismo geralmente adota teorias e pontos de vista que sejam aceitos universalmente.

Seguindo o mesmo raciocínio, Romão (2011) afirma que se existe, dentre os teóricos que abordam a temática da avaliação, os positivistas, de outro lado, existem os teóricos que nomeia por “construtivistas”. Os autores filiados a essa corrente dão ênfase a autoavaliação ou a avaliação interna, uma vez que o aluno estaria legitimado a realização da sua aprendizagem, o que dá uma margem muito grande de subjetividade à avaliação. Neste viés, as análises qualitativas têm predominância sobre as quantitativas, que não são consideradas propícias para perceber a realidade que cerca todo o processo educacional.

Como seria realizada a avaliação, desta maneira, sobre o prisma construtivista? Por meio da percepção das dificuldades apresentadas pelo aluno, que serviriam como um norte para a reformulação das práticas de ensino, permitindo que sempre que fosse percebida uma incoerência entre os objetivos e metas e a realidade, novas práticas e orientações fossem adotadas, garantindo-se o aprendizado. Neste prisma, o âmbito do contexto social em que está inserida a escola ou a universidade ganha ênfase, dado o fato de que é levado em consideração o *habitus* cultural que cada aluno acumulou ao longo de sua vida, para que seja possível diagnosticar as dificuldades que apresentam, percebendo a raiz dos seus erros. Neste sentido, veja-se o quadro abaixo, que busca sintetizar a dicotomia apontada:

**QUADRO 1:** Dicotomia positivistas *versus* construtivistas em avaliação do ensino e aprendizagem

| <b>Critério</b>  | <b>Positivistas</b>   | <b>Construtivistas</b>   |
|--|---|--|
| <b>Quem realiza a avaliação?</b>   | Docentes (avaliação externa)  | Discentes (autoavaliação e avaliação interna)  |
| <b>Qual o viés sobre o qual serão observados os resultados da avaliação?</b> | Quantitativo  | Qualitativo  |
| <b>Qual a finalidade da avaliação?</b>                                       | Classificar e rotular os indivíduos dentro de um dado sistema com objetivos previamente definidos | Diagnosticar os erros dos discentes para aprimorar o processo de ensino e aprendizagem               |
| <b>Qual a periodicidade da avaliação?</b>                                    | Realiza-se periodicamente   | Realiza-se em um processo contínuo e permanente  |
| <b>Quais critérios são usados como fonte de observação dos resultados?</b>   | Teorias, padrões de qualidade e de desempenho aceitos universalmente                              | Contexto histórico-cultural dos discentes, seus códigos locais e sociais e sua própria personalidade |

Fonte: dados de Romão (2011). Informações trabalhadas pela autora.

As duas posições – positivistas e construtivistas – têm defeitos, na visão do autor. Isto porque reduziriam a questão da avaliação a um prisma maniqueísta, em que, de um lado, a avaliação seria classificatória, limitando-se a uma aferição de medida e, doutro, dispensaria todos os procedimentos para a identificação externa da aprendizagem pelo professor, deixando a avaliação a cargo exclusivamente do aluno. Por isso, uma posição dialética não poderia se render a uma análise embasada na mencionada dualidade, dado o fato de que cada realidade concreta, cada ambiente educacional, em outras palavras, tem um contexto social que merece planejamento específico para a realização da avaliação do ensino e aprendizagem. Assim, a depender dos objetivos e metas institucionalmente adotados em ambientes de ensino, a avaliação teria função prognóstica, diagnóstica ou mesmo classificatória.

Dentro de um modelo de cunho liberal, uma avaliação que tenha por objetivo a medida da aprendizagem servirá como forma de selecionar quais indivíduos vão dar continuidade à progressão nos estudos, quais indivíduos ingressarão nas

universidades e no mercado de trabalho, quais indivíduos ocuparão postos e cargos de trabalho mais ou menos relevantes, e assim sucessivamente. Isto porque ela faz parte do sistema, sendo assim concebida como uma ferramenta eficaz para o controle da hierarquia social em uma sociedade de classes.

É neste sentido que Luckesi (2002) afirma que o contexto brasileiro serve ao modelo social dominante que pode ser identificado, neste contexto, como “social liberal conservador”, cuja origem remonta aos ideais que culminaram na Revolução Francesa. Não se pode esquecer, inclusive, do aporte histórico das primeiras discussões políticas que levaram à construção dos primeiros cursos superiores no país, corporicados nas faculdades de direito. Foi também esse mesmo espírito que regeu as várias reformas sofridas pelo ensino superior brasileiro em seus quase duzentos anos, instaurando-se um modelo de ensino que serve majoritariamente a formação de técnicos e profissionais para o mercado de trabalho.

Com isso, quer-se afirmar que se privilegia, em termos de avaliação do ensino e aprendizagem, uma determinada maneira de perceber a realidade ou, como explica Perrenoud (1999, p. 9), “[...] um modo de estar em aula e no mundo, valorizar formas e normas de excelência, definir um aluno modelo, aplicado e dócil para uns, imaginativo e autônomo para outros [...]”. Assim é que se constata o fato de que avaliar, mais do que nunca, acaba significando estar e fazer parte de um contexto social e servir (ou não) aos seus objetivos. Trata-se, portanto, de uma ação política complexa que envolve o conhecimento que o sujeito que a realiza tem de si e do contexto em que se insere, sendo, por isso, muito difícil mudar muitas das ações pedagógicas que se desenvolvem dentro do ensino superior, que objetivam, basicamente, regular o trabalho e as relações dentro do ambiente social. Isto pode ser observado a partir do que Luckesi (2002) nomeia como “pedagogia do exame”.

Cumprindo uma função domesticadora a avaliação serve para adequar os indivíduos ao sistema, e, por isso, o ensino superior acaba girando ao redor da classificação dos indivíduos, categorias em que eles serão enquadrados a partir da quantidade de conteúdo que conseguirem reproduzir com a máxima efetividade. Um exemplo prático, que comprova que o ensino superior concentra sua *práxis* na domesticação e treinamento de indivíduos, pode ser visto no sistema de seleção para o serviço público – os concursos – que fazem com que milhões de estudantes passem todo o curso voltados para a memorização acrítica dos conhecimentos e técnicas que cargos públicos exigem. Outro bom exemplo são os exames para o exercício de

carreiras profissionais como é o caso do exame que se realiza para o ingresso na Ordem dos Advogados do Brasil (OAB). Verifica-se que boa parte dos currículos jurídicos gira em torno desse exame, assim como a preparação das aulas e provas por parte dos docentes. Assim, desde que os indivíduos consigam ter êxito em exames como esses, há não apenas conformidade, mas uma satisfação própria aos sistemas de ensino que passam a alardear a toda a sociedade a “qualidade” de suas práticas educativas, desconsiderando-se o que realmente vem a ser o ensino. Neste sentido,

Nos três graus de ensino, utilizam-se todo e qualquer teste ou tarefa realizada pelos estudantes com caráter de seleção à semelhança dos concursos vestibulares e outros. Na escola, a avaliação não tem por finalidade a eliminação de candidatos tal como nos concursos classificatórios. Quando a finalidade é seletiva, o instrumento de avaliação é constatativo, prova irrevogável. Mas testes e tarefas, nas escolas devem se constituir em momentos de trocas de ideias entre professores e alunos na busca de um diálogo intelectual gradativo e sequencial (HOFFMANN, 2014a, p. 67).

Desta maneira, a universidade não pode condicionar os indivíduos a agirem de determinada forma, impondo conhecimentos e visões de mundo aos seus alunos. Ao contrário, precisa ser um local de debate de ideias e de reflexão crítica, em que os indivíduos possam conhecer o contexto histórico-social no qual se situam para que todo conhecimento possa servir à transformação da sociedade. A avaliação deve permitir o debate dessas ideias, e não servir como instrumento disciplinador de condutas sociais, como expõe Luckesi (2002).

## 2.2 MEDIR E AVALIAR

De um lado, os estudiosos da esfera da avaliação chegam a um consenso de que estabelecer a medida de alguma coisa faz parte do conceito de avaliação. Mas não é só isso. Falar em avaliação vai além da identificação de um objetivo sendo atingido ou não, pois toda avaliação realiza um juízo de valor sobre o que está sendo examinado, de forma quantitativa e/ou qualitativa. E toda a ação de preparação, inclusive a forma como são estudados conteúdos e práticas, em termos educativos, faz parte do processo avaliativo, que não se resume a um exame, em termos genéricos. Neste sentido, Haydt (2004, p. 9-10) aponta que testar, medir e avaliar são três ações diferentes nesta área:

**Testar** significa submeter a um teste ou experiência, isto é, consiste em verificar o desempenho de alguém ou alguma coisa (um material, uma máquina, etc.), através de situações previamente organizadas, chamadas de testes.

**Medir** significa determinar a quantidade, a extensão ou o grau de alguma coisa, tendo por base um sistema de unidades convencionais.

**Avaliar** é julgar ou fazer a apreciação de alguém ou alguma coisa, tendo como base uma escala de valores (grifos meus).

A medida de um padrão ou conhecimento não pode, pura e simplesmente, ser o único subsídio do professor para aprovar ou reprovar um aluno. Por isso que se fala, aqui, em interpretação de uma medida, o que vai muito além de levantar dados quantitativos sobre erros e acertos dos alunos em um teste. Este, por seu turno, é apenas um “[...] instrumento de constatação e mensuração e não investigação” (HOFFMANN, 1995, p. 47), devendo ser usado com prudência e planejamento adequado dentro de um amplo contexto avaliativo. O que se percebe é que o teste é tido muitas vezes como o resultado final do processo avaliativo, o que corrobora a criação de um sistema de medição e comparação de alunos e até mesmo professores por desempenho. Isto tem o que tem como base o que Perrenoud (2010) chama de “norma de excelência”, geralmente a máxima capacidade de reprodução do sistema, sustentada por professores e inclusive alunos. Assim, muito do processo avaliativo acaba sendo resumido na aplicação de testes e na aferição de conhecimento adquirido objetivamente neles, mas a avaliação vai além, interpretando esses resultados em âmbito quantitativo e qualitativo.

Por isso, diferenciar o ato de mensuração da avaliação é essencial para que o professor possa atuar de maneira democrática, permitindo aos alunos que possam participar diretamente do processo de produção do conhecimento. Veja-se, neste sentido, o exemplo dado por Haydt (2004, p. 10-11):

Um professor quer verificar se os alunos estão atingindo os objetivos propostos para determinado componente curricular. Para isso, ele aplica em sua classe um teste de aproveitamento. Após a correção, atribui a cada aluno uma nota, de acordo com o número de respostas certas. Esse é um processo de mensuração; mas o professor sabe que as notas isoladas pouco significam. Por isso, ele compara as várias notas entre si, e também a nota atual do aluno com aquelas que ele obteve anteriormente, e faz um julgamento sobre o seu rendimento, considerando-o bom, regular ou insuficiente. Neste caso, o professor está avaliando.

O exemplo dado pela autora, embora sirva ao propósito da diferenciação entre medir e avaliar, precisa ser observado de forma atenta. Além de realizar um julgamento sobre o rendimento, a partir de uma análise comparativa, cabe ao professor observar o histórico do aluno na disciplina que ele leciona e em outras correlatas, assim como analisar fatores referentes ao ambiente, a personalidade do aluno etc. Não se deve esquecer que uma avaliação mais abrangente precisa levar em consideração a análise do próprio instrumento avaliativo e sua efetividade, pois embora o planejamento da avaliação deva levar em consideração as peculiaridades de cada grupo de alunos, muitas vezes o instrumento avaliativo se mostra inadequado, depois de aplicado, para a aferição de conhecimentos adquiridos.

Luckesi (2002, p. 56) afirma que ainda hoje, no ambiente escolar, realiza-se a simples verificação da aprendizagem, explicando a diferença entre o simples “verificar” e o “avaliar”. Em suas palavras,

O processo de verificar configura-se pela observação, obtenção, análise e síntese dos dados ou informações que delimitam o objeto ou o ato com o qual se está trabalhando. A verificação encerra-se com a obtenção do dado ou informação que se busca (...).

O ato de avaliar implica coleta, análise e síntese dos dados que configuram o objeto da avaliação, acrescido de uma atribuição de valor ou qualidade, que se processa a partir da comparação da configuração do objeto avaliado com um determinado padrão de qualidade previamente estabelecido para aquele tipo de objeto. O valor ou qualidade atribuídos conduzem a uma tomada de posição a seu favor ou contra ele. E o posicionamento a favor ou contra o objeto, ato ou curso de ação, a partir do valor ou qualidade atribuídos, conduz a uma decisão nova: manter o objeto como está ou atuar sobre ele.

A avaliação é um momento sem igual no processo de ensino e aprendizagem, pois garante que os conhecimentos desenvolvidos pelos alunos possam ser identificados e, em seguida, interpretados a partir de um conjunto de objetivos esperados para a aprendizagem, garantindo que o professor possa orientar melhor seus alunos em um contínuo processo de construção do conhecimento. Mesmo tendo esse potencial transformador da aprendizagem, muito das tradicionais práticas educativas ainda permeiam o uso da avaliação, transformando-a em um fim em si mesma, como a própria razão de ser do processo educacional. Isso porque as tradicionais práticas avaliativas a concebem como um instrumento de medida do quanto o aluno conseguiu aprender daquilo que o professor lhe passou em sala de aula, dando a ela o papel de identificar os que melhor se adaptam e reproduzem o sistema. Como narra Perrenoud (1999, p. 9), “[...] a avaliação inflama

necessariamente as paixões, já que estigmatiza a ignorância de alguns para melhor celebrar a excelência de outros”. São práticas que ainda são sentidas em grande intensidade, mostrando o quão difícil pode ser mudar o viés hierarquizador que a avaliação tem tido ao longo de sua existência.

Esse é um dos aspectos que tradicionalmente faz parte não apenas da avaliação, mas do processo educativo como um todo. De um lado, formam-se as chamadas hierarquias globais, a partir do desenvolvimento da vida escolar dos indivíduos, passando pela formação em nível superior e adentrando na vida profissional. Assim, os sistemas educativos como um todo vão servindo para formar a posição de alunos dentro do próprio sistema social. Mas os sistemas educativos não atuam sozinhos nesse processo. Os próprios alunos trabalham dentro desse sistema, posicionando-se estrategicamente dentro dele, informando sua posição em relação aos demais (PERRENOUD, 1999). Trata-se de uma relação complexa, em que vários atores envolvidos corroboram a ampla massificação dos sistemas de ensino.

É preciso lembrar, também, que nem todo fenômeno pode ser medido ou mensurado, pois isto pressupõe a possibilidade de que os dados colhidos a partir dessa ação possam ser expressos em escalas de valores ou numéricas, como explica Hoffman (1995). O docente, portanto, ao incorporar ao processo avaliativo instrumentos de medida, deve, em um primeiro momento, pensar em como sua ação vai ocorrer, para que o instrumento não se torne um fim em si mesmo. Para além disso, deve estar atento para sua sala de aula, para cada contexto em que irá atuar, pois instrumentos de medida não são aplicáveis a todas as situações:

Assim, nem todos os fenômenos podem ser medidos, por não haver instrumentos para tanto, ou por não admitirem tal precisão numérica. (Felizmente, os cientistas ainda não fabricaram instrumentos para medir o amor ou a tristeza e outros sentimentos humanos. Podemos medir, na escola, a frequência às aulas, por exemplo. (Elemento sempre presente nos regimentos escolares) Ou podemos medir (contar) o número de acertos em uma tarefa, o número de livros lidos ou de trabalhos entregues (HOFFMANN, 1995, p. 48-49).

Por isso, instrumentos de medida devem ser utilizados em um contexto maior, combinados outros instrumentos avaliativos e com uma ação pedagógica direcionada a cada tipo de turma. Não podem ser utilizados como sinônimo de avaliação, pois isto tornaria a mesma um fim em si mesmo, o que não é aceitável com uma prática

educativa voltada ao desenvolvimento social, a construção de indivíduos reflexivos e críticos.

### 2.3 AS PRÁTICAS TRADICIONAIS E EQUÍVOCOS HISTÓRICOS QUE ENVOLVEM A AVALIAÇÃO DO ENSINO E APRENDIZAGEM

De forma geral, a avaliação (sob um viés tradicional) é enxergada negativamente pelos alunos, que passam pelo processo, e professores, na medida em que sua realização castra ou sufoca o processo educativo. Não é à toa que é enxergada como um monstro de várias cabeças, como aduz Hoffman (1995) ou como uma etapa penosa, pois sua significação está ligada a concepções equivocadas do que é o processo educativo e dos seus objetivos. Neste sentido, pontua Saul (2010, p. 52):

A avaliação do ensino e aprendizagem, definida como uma das dimensões do papel do professor, transformou-se numa verdadeira “arma”, em um instrumento de controle que tudo pode. Através deste uso exacerbado do poder, o professor mantém o silêncio, a “disciplina” dos alunos; ganha a “atenção” da classe, faz com que os alunos executem as tarefas de casa, não esqueçam os materiais...

São várias as reações à avaliação. Do ponto de vista dos alunos, é difícil contrargumentar com o fato de que grande parte do processo avaliativo está centrado na aplicação de testes reiteradamente arbitrários, que levam em consideração a visão específica do professor em relação a dado conteúdo ou temática. Neste sentido, Hoffman (1995) explica que uma avaliação tradicional, que esteja ancorada em premissas classificatórias e burocráticas, desenvolve-se sob o prisma dos princípios da descontinuidade, segmentação e parcelarização do conhecimento. Em outras palavras, a ausência de reflexão sobre o processo de ensino transforma a avaliação em um momento isolado das construções realizadas em sala de aula, apartando-se do trabalho que deveria ser desenvolvido por professores e alunos, na construção do conhecimento. Como a avaliação se resumirá a aplicação de provas, realização de atividades e trabalhos, o objetivo do processo de aprendizagem acaba por se desnaturar, tornando-se a simples aprovação na disciplina.

Dentro dos cursos jurídicos, essa forma de pensar a avaliação como uma rotina de tarefas e provas com o objetivo de atestar o conhecimento se tornou usual e foi incorporada a cultura jurídica. Isso porque (como será visto nas próximas seções) a

avaliação historicamente se traduzia no momento de identificar se os alunos dominavam a teoria e reproduziam da melhor maneira os conhecimentos que lhes tinham sido repassados. Essa lógica repartia o processo de ensino e aprendizagem em várias etapas estanques, incomunicáveis, dando à avaliação uma conotação eminentemente negativa. Por isso, uma das ideias que precisam ser superadas, dentro do âmbito do ensino, é a ideia de que a avaliação é um momento isolado dentro do desenvolvimento da aprendizagem, que se resume à aplicação de provas.

A nota ou conceito que se confere aos alunos, dentro dessa lógica tradicional da avaliação, é atribuída com o objetivo de hierarquizar os indivíduos a partir de sua capacidade de rememoração de conteúdos para selecionar os mesmos para ocupar os melhores postos no mercado de trabalho e na burocracia estatal. Isso consolida uma cultura de competitividade, dentre os alunos, que passam a estudar com o objetivo de atingir o patamar máximo nessa escala de valores. Isso deturpa a essência do ato educativo, que passa a servir ao objetivo político do Estado – classificar os indivíduos a partir das competências, habilidades e conhecimentos que têm para atuarem em seu benefício. A nota representa, uma forma de poder por parte do professor, que passa a rotular alunos com base em seu desempenho. O erro é visto apenas como uma falha do aluno, que de alguma maneira não evoluiu no processo de aprendizagem.

Professores e alunos devem se imbricar ao longo de todo o processo de aprendizagem, pois é a reflexão conjunta desses dois polos que permite que o aluno possa compreender sua realidade e produzir conhecimento. Ao invés de se criar uma hierarquia, dentro da sala de aula, ambos devem atuar conjuntamente para a produção do conhecimento. Sobre isto, Saul (2010, p. 54) explica: “A relação que se estabelece entre o pesquisador e o pesquisado é de natureza passiva: o objeto deve fornecer evidências para o avaliador que as julga ou que as organiza e sintetiza, oferecendo-as ao julgamento do decisor”. O retorno do processo avaliativo, com a análise dos dados e produção de relatórios sobre as dificuldades e dúvidas dos alunos, dificilmente se realiza, deixando sem resposta, muitas vezes, os maiores interessados, que são os alunos.

Assim, a postura do professor também é um elemento que sustenta o viés negativista que a avaliação acaba por apresentar, na medida que se transforma em um instrumento de cobrança e imposição de controle, gerando, em contrapartida, o medo generalizado do aluno em relação ao momento da avaliação. É neste sentido

que se manifesta Perrenoud (1999, p. 9), ao afirmar que “há sempre alguém para denunciar a severidade ou o laxismo, a arbitrariedade, a incoerência ou a falta de transparência dos procedimentos ou critérios de avaliação”. É dessa situação em que o professor se coloca como autoridade máxima que surgem os abismos entre professor e aluno, realidade que precisa ser superada dentro do ensino superior brasileiro.

Especialmente na esfera jurídica, observa-se esse fenômeno com bastante intensidade. Tornou-se uma prática comum, ao longo da história desses cursos, que o próprio ato de ser professor fosse reflexo, antes de mais nada, do exercício de uma função nobiliante dentro do Estado, o que vai revestir o professor de uma pseudo autoridade, em sala de aula, que surge a partir de sua função externa ao espaço educativo. A hierarquia que se percebe em sala de aula, nessa conjuntura, surge antes mesmo do contato entre professor e aluno, pois nasce no ambiente político, em repartições públicas, no próprio ambiente social onde se cria uma cultura geral de escalonamento entre indivíduos a partir de sua origem, riqueza ou formação. O aluno, por seu turno, deveria se encantar com a posição ocupada pelo professor, fora da sala de aula, devendo-lhe respeito e obediência. Deveria absorver os conteúdos que lhe eram repassados, para que, assim, pudessem alçar condições de ocupar futuramente os mesmos cargos e adquirir o mesmo prestígio social. Se torna, de fato, um produto a ser formatado e moldado, pois as faculdades de direito, ao longo da história, buscaram essencialmente produzir operadores da norma. Com a completa inversão do papel do professor e aluno, a sala de aula, em cursos jurídicos, se torna um lugar organizado com base em hierarquias e papéis, criando não um abismo, mas verdadeiramente dois mundos, em que professor e aluno não se misturam. A avaliação, assim, vai se tornar no instrumento, por excelência, de controle, seleção e classificação dos alunos, reiterando a posição de superioridade de docentes em sala de aula. Neste sentido, Hoffman (1995, p. 19) bem traduz o espírito das práticas docentes dentro da educação brasileira:

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

Do âmbito didático-pedagógico, esse viés tradicional desconsidera aspectos de fundo, buscando, essencialmente, atribuir uma nota, um conceito, classificando os indivíduos, perpetuando o contexto de desigualdade em que a própria sociedade se encontra. É preciso superar a visão da avaliação dentro dos cursos jurídicos que a reduz a um instrumento arbitrário de seleção e classificação dos indivíduos, pois se trata de uma visão reducionista do que vem a ser de fato a avaliação do ensino e aprendizagem.

Neste sentido, importante reconhecer a pluralidade de formas e instrumentos nos quais a avaliação pode se revestir, e na enorme quantidade de suas etapas. Como defende Vianna (2005, p. 29), “[...] é preciso não esquecer, contudo, que ao avaliar, implicitamente, também se está avaliando algo mais, representado por habilidades, interesses e valores”. Ela não começa e finda na aplicação de uma prova. Muito além, começa antes do início do período letivo, quando o docente pára para planejar, com base no currículo do curso e em seu projeto político pedagógico. Passa, assim, por várias fases, inclusive por um momento em que o docente procede à observação de seus alunos, do conhecimento por eles obtido/construído, mas também da realidade em que cada aluno está inserido e seu respectivo contexto. Independentemente da maneira que seja desenvolvida e do tipo de avaliação que realiza, ela precisa, de maneira necessária, levar a conjuntura no qual se realiza em consideração, a partir da ação docente de observação e acompanhamento.

#### 2.4 A ORIGEM DA AVALIAÇÃO DENTRO DO ÂMBITO EDUCACIONAL E SUAS FASES

Embora a avaliação seja uma ação contínua da atividade humana, no campo da aprendizagem os estudos que inauguram esta esfera da ciência são recentes. Foram várias as etapas do processo de construção do conceito atual de avaliação do ensino e aprendizagem. Por isso, é interessante observar, mesmo que de maneira breve, os contornos desse processo de seu surgimento até os presentes dias, pois se verifica que a ação avaliativa esteve ligada, ao longo de sua história, ao processo de medir o conhecimento adquirido em sala de aula. Desta maneira, a partir dos estudos realizados por Sobrinho (2003) e Vianna (2005), foi possível sintetizar a trajetória de alguns dos principais teóricos que desenvolveram uma reflexão acerca da avaliação do ensino e aprendizagem.

Como destaca Vianna (2005), estudos embrionários da esfera da avaliação educacional teriam se desenvolvido em 1845 por Horace Mann, ao desenvolver um procedimento para coleta de dados, a partir de instrumentos padronizados, para serem aplicados em pesquisas de opinião (survey) sobre a esfera educacional, nos EUA.

Para Sobrinho (2013), embora seja possível encontrar resquícios da realização da avaliação em sociedades antigas, ou mesmo durante a Revolução Industrial como forma de otimização da produção, no âmbito educacional seu desenvolvimento remonta ao final do Século XIX, sendo que essa fase se estende até meados de 1930, primeira etapa do desenvolvimento desta ciência. Assim,

Na primeira fase, que compreende o período aproximado entre 1890 e 1930, pode-se dizer que a avaliação foi construída essencialmente como mensuração, fundada numa visão positivista de ciência e de mundo, como instrumentação eminentemente técnica, consistindo de testes de verificação, mensuração e quantificação da aprendizagem de objetos referidos como tais ou aproximados (SILVA e GOMES, 2018, p. 354).

Estudos nessa esfera foram realizados nos EUA, por teóricos como Binet, Thorndike e Rice. Neste sentido, Vianna (2005) esclarece que a primeira avaliação aconteceu entre 1887 e 1898, na figura deste último educador. Joseph Mayer Rice, defensor de um modelo de educação progressista nos EUA, realizou pesquisas sobre o tempo gasto na realização de exercícios na educação infantil, especificamente no processo de alfabetização. Exerceu, assim, grande influência sobre os professores da época neste sentido.

Desta maneira, nesse momento inicial, a avaliação recebeu a herança dos estudos realizados na esfera das medições psicofísicas e da psicologia, sendo realizada a partir de testes. Como se trata de um estágio preliminar, aqui os conceitos de medição e avaliação se misturam, com o objetivo de medir as capacidades dos indivíduos. A avaliação nestes moldes era utilizada nas instituições de ensino, com um caráter seletivo. Vai se consolidar no Século XX como um processo voltado à esfera educacional.

Desenvolvida no âmbito científico da psicologia, a avaliação-medição se estabelece como um componente central da *psicometria*. Embora consideremos hoje importante distinguir *avaliação de medida*, naquele momento esses termos se tornavam um pelo outro. A avaliação era eminentemente técnica, consistindo basicamente em testes de verificação,

mensuração e quantificação da aprendizagem dos estudantes. O aperfeiçoamento dos instrumentos de medição ocupou o centro dos interesses dos estudiosos do começo do século passado, adquirindo grande ênfase na década de 1920 (SOBRINHO, 2003, p. 17).

Trata-se, ainda, de um modelo embrionário, que responde às necessidades básicas do modelo liberal capitalista que se consolidava no Ocidente após o movimento da Revolução Industrial. Buscava-se, tão somente, observar se os alunos tinham adquirido os conhecimentos repassados em sala de aula. Desta maneira, observa-se que em seu estágio arcaico a avaliação era compreendida como espécie de medida, utilizando-se os testes como forma padrão de verificação da aprendizagem. Inobstante seja sua etapa mais antiga, é, sem dúvidas, esse padrão que se segue ainda hoje em larga escala no ensino superior, em detrimento de estudos contemporâneos que reconhecem na avaliação uma função que vai muito além de seu viés meramente classificatório.

Os trinta primeiros anos da vida social norte-americana no Século XX sofreram a influência de três elementos desenvolvidos, em princípio, para o gerenciamento industrial: – sistematização, padronização e eficiência, que acabaram por afetar a totalidade da sociedade, inclusive na área educacional. A comunidade educacional como um todo passa, então, a preocupar-se com o desenvolvimento de uma metodologia que permitisse medir a eficiência dos seus professores, a construir instrumentos e a definir padrões que possibilitassem a mensuração do grau de eficiência das suas escolas e dos diversos sistemas educacionais, seguindo, assim, no campo da educação, os procedimentos que empresários procuravam implantar na indústria (VIANNA, 2003, p. 146).

Os estudos de E. L. Thorndike, iniciados no Século XX, tinham como base a premissa de que a educação só podia modificar a atividade humana com meios de medição adequados, conforme Kempf-Leonard (2016). Sua teoria gravita em torno da ideia de que a educação, para produzir um efeito positivo no meio social, precisa de métodos eficazes de medição de sua qualidade. O autor vai introduzir a necessidade de compreender quantitativamente o desenvolvimento da aprendizagem, motivo pelo qual desenvolverá técnicas para medida da capacidade humana.

A segunda etapa deste processo, de acordo com a narrativa de Sobrinho (2003) e Vianna (2005), é inaugurada pelos estudos realizados por Ralph Tyler, também nos EUA, a partir de 1934. No livro *Basic Principles of Curriculum and Instruction*, publicado originalmente em 1949 (portanto, no período que corresponderia a terceira fase da avaliação), este educador norte-americano desenvolve um conceito até então

inédito na literatura sobre a temática, em que a avaliação passa a ser encarada como uma ferramenta essencial ao desenvolvimento do ensino. O termo avaliação educacional, inclusive, teria sido cunhado pelo autor. Seu objetivo, ao desenvolver esses estudos, foi garantir o aprimoramento das práticas dos professores em sala de aula e o aperfeiçoamento dos currículos a partir da compreensão da capacidade dos alunos.

Assim, a ideia de avaliação como medida de apreensão do conhecimento é ultrapassada em Tyler (2013), que busca dar uma nova tônica ao processo como um todo. O autor passa a ver na avaliação uma etapa essencial à ideia de planejamento curricular e melhoria dos resultados obtidos nas instituições, não se restringindo mais à simples aferição de medidas e tendo nos objetivos previamente formulados o norte para a interpretação dos resultados de cada estudante, individualmente. Neste sentido, esclarece Saul (2010, p. 29): “A avaliação do ensino e aprendizagem, na proposta de Tyler, está integrada a seu modelo de elaboração de currículo, que assume, essencialmente, um caráter de controle do planejamento, analogamente ao que ocorre no processo de produção industrial”. Desenvolve-se, assim, o que é chamado de “pedagogia por objetivos”, como uma forma de desenvolvimento do processo de ensino a partir da fixação de objetivos previamente, com base no currículo.

A avaliação se tornou, então, um instrumento para diagnosticar quantitativamente a rentabilidade e a eficiência da escola, dos processos pedagógicos e administrativos. Com esse fim, dedicou-se a elaborar instrumentos adequados a esses diagnósticos, selecionar instrumentos com êxito, como, por exemplo, *tempo* para a execução de uma tarefa, *porcentagem* de sucesso na escolarização, *número* de alunos aprovados nos diversos níveis, e a formular índices para “diagnosticar o êxito na empresa escolar” (SOBRINHO, 2003, p. 20).

Neste sentido, não faltam críticas ao modelo. Assim é que Hoffmann (1995) enfatiza que a teoria elaborada por Tyler tem um enfoque comportamentalista, pois verifica, a partir dos objetivos traçados pelo professor, as mudanças de comportamentos nos alunos. Embora o processo proposto pelo autor fosse composto de várias etapas, a avaliação acabava se resumindo, novamente, à identificação do desempenho final do aluno, o que evidencia que não houve uma ruptura, de fato, com paradigma anterior de avaliação, uma vez que em seu âmago ela mantinha o mesmo objetivo final. Em verdade, esse paradigma da avaliação recebeu várias críticas dos

autores da área, por ser considerada “simplista, inflexível e limitada”, como expressa Saul (2010, p. 29). Por isso, em pouco tempo surgiram novas teorias sobre a avaliação educacional, dando início a terceira fase dos estudos nessa área.

Essa terceira fase é narrada por Sobrinho (2003) como o “período da inocência”, e se desenvolveu entre 1946 a 1957, sendo considerado um período com pouca inovação nessa área, uma vez que esta ciência teria passado por um momento de descrédito naquele período. Doutro lado, o quarto momento da avaliação, chamado de “período do realismo”, se desenvolveu no período entre 1958 e 1972. Inspirada nas políticas americanas desenvolvidas pelos governos do período, a avaliação se torna uma das ferramentas de uma política de *accountability* do governo norte-americano para com seus cidadãos, em que estes passam a saber como o processo de ensino e aprendizagem ocorre para poderem acompanhar melhor seus filhos na escola. Nesse novo momento, a avaliação se torna uma forma de controle social sobre o processo educativo. Deixa, por isso, de ser empregada na verificação da aprendizagem dos alunos e passa para o nível institucional, a partir da avaliação de professores, métodos empregados, currículos, das instituições de ensino etc.

Sciven também ofereceu uma grande contribuição ao avanço da área. Em seu texto de 1967, reforça a noção de decisão para a melhora de cursos, organização dos estudantes e regulação administrativa. Uma notável contribuição de Sciven consiste na distinção entre funções e objetivos. Enquanto estes são invariáveis, as funções se referem ao emprego das informações para as tomadas de decisões. Então, faz a clássica distinção entre avaliação formativa, que se realiza ao longo do processo com introdução de modificações, e avaliação somativa, realizada depois de terminado um processo para verificar os resultados (SOBRINHO, 2003, p. 23).

O quinto e último período, na visão de Sobrinho (2003), vem a ser o da “profissionalização”, a partir de 1973. Isto porque ela se torna objeto de estudos variados. Vários autores passam a desenvolver teorias sobre a avaliação, como é o caso de Stufflebeam e Shinkfield (2012). A avaliação “sistemática” é desenvolvida nesses autores tendo como foco o processo de tomada de decisão, e eles desenvolvem um modelo avaliativo a partir dos componentes de contexto, *input*, processos e produtos. Em outras palavras, ela deixa de ser pensada com foco nos objetivos e passa a ser planejada com base no processo de tomada de decisão política dentro do contexto educacional em que se insere. Doutro lado, o resultado da

avaliação passa a ser pensando de maneira diferente, agora como um julgamento de valor. Em outras palavras,

Ela não se restringe a somente descrever os resultados obtidos, mas também passa a avaliar as entradas, os contextos ou circunstâncias diversas, os processos, as condições de produção e os elementos finais. Além disso, com base no conhecimento obtido, procura melhorar o processo enquanto ele se desenvolve, agindo sobre cada uma de suas etapas, a fim de garantir maior efetividade educacional, especialmente em relação ao ensino. (...).

Nesta definição a aprendizagem é concebida como objeto central da avaliação, e a esta é atribuído um papel operativo de interferência no processo de ensino-aprendizagem. Não se trata, portanto, de uma avaliação meramente somativa, mas também formativa, na medida em que opera um controle da qualidade do processo enquanto ele se desenvolve. A avaliação se torna ela mesma parte essencial do processo de ensino-aprendizagem (SOBRINHO, 2003, p. 24-25).

Deste período em diante, inúmeros estudos buscarão aplicar diversas metodologias para a avaliação do ensino e aprendizagem. No Brasil, os estudos sobre avaliação educacional passaram a ser desenvolvidos preponderantemente a partir dos anos 1960, conforme esclarece Vianna (2005). Neste período, os estudos existiram, embora escassos. De um lado, os estudos desenvolvidos no país buscam compreender o papel da avaliação no contexto dos professores e do ensino por eles ministrados. Também observam currículos e programas educacionais. Um aspecto interessante do contexto brasileiro é o fato de que o próprio governo é responsável pela avaliação em nível institucional, diferentemente do contexto americano em que esse tipo de avaliação é realizada pela universidade com apoio externo. O fato é que os estudos na área, no país, ainda estão sendo desenvolvidos, o que denota que mesmo depois das variadas discussões sobre a temática da década de 1960 para cá, ainda há muito o que ser refletido dentro do contexto educacional brasileiro sobre avaliação.

## 2.5 AVALIAÇÃO PROGNÓSTICA E SOMATIVA

A avaliação prognóstica se realiza, geralmente, no início do curso, para identificar o conhecimento que alunos têm sobre um dado tema, um fato social, uma habilidade. Muitos professores usam esse modelo para identificar, em outras palavras, quem não tem condições de prosseguir em um “caminho normal” ou “padrão” da aprendizagem, permitindo que o professor possa trabalhar no sentido de “equalizar”

as condições de uma turma ou mudar sua estratégia pedagógica, a depender de seu objetivo.

A avaliação somativa ou sumativa busca, essencialmente, verificar se houve ou não a aprendizagem dos indivíduos, aplicando-se punições àqueles que não adquiriram os conhecimentos necessários para avançar às etapas seguintes da formação escolar ou universitária. Rejeita-se o erro, pois ele é visto como um defeito inerente ao processo de aprendizagem, que nasce de alguma incapacidade do aluno (ABRECHT, 1994). A partir dos valores e objetivos do programa, o professor realiza atividades e julga o resultado, o que pode ser realizado a partir de instrumentos como questionários, pesquisas, entrevistas, observações e testes, como as provas, por exemplo, com o objetivo de verificar se os alunos apreenderam o conteúdo.

Algumas críticas podem ser realizadas ao modelo, como destaca Abrecht (1994). O que se percebe, das tradicionais práticas pedagógicas que ensejam o uso da avaliação somativa, é que as técnicas utilizadas para subsidiar a verificação da aprendizagem, como testes, podem não produzir resultados totalmente confiáveis, quer seja porque o professor pode não compreender o que está medindo, quer seja porque o instrumento de medida nem sempre é utilizado de maneira correta. Isso significa, em outras palavras, que mesmo uma avaliação que busque identificar o domínio de um dado conteúdo pelos alunos (de viés quantitativo) pode acabar não servindo ao seu propósito. Além disso, deve-se olhar com cautela para os padrões de aprovação/reprovação que são adotados nesse modelo. Um aluno é considerado apto a avançar em seus estudos quando atinge uma determinada quantidade de pontos, geralmente obtida a partir de uma média aritmética ou do somatório de pontos dos testes e atividades realizados. Essa espécie de medida leva a decisões arbitrárias, que indicam o quão preparado está um aluno a partir de seus erros e acertos. A nota se torna, então, o elemento central desse tipo de avaliação, bastando que o aluno atinja uma quantidade mínima de pontuação em uma disciplina. Isso leva a inúmeras distorções no sistema: os alunos passam a estudar em função de uma nota, pois ela lhe classifica em uma hierarquia social superior dentro do espaço educacional. Deixa-se de lado a capacidade de produção de conhecimentos, de reflexão crítica, de correlação entre teoria e prática, o diálogo com a realidade, o olhar analítico do sistema, dentre outras coisas que levariam o aluno a romper com seu próprio *status* intelectual e cultural.

Outro ponto que levanta discussões é a análise (qualitativa) dos resultados. Poucos professores se debruçam sobre os seus resultados, para os interpretar de acordo com os seus objetivos. Nessa ótica, a avaliação perde totalmente seu sentido, pois ao invés de servir como um instrumento que serve ao processo de ensino e aprendizagem, se transforma em um momento estanque de uma disciplina, sendo um fim em si mesma. Conseqüentemente, o resultado será catastrófico: ao invés de o aluno focar suas energias no processo de aprendizagem, na construção real e efetiva do conhecimento, ele passa a se preocupar com a satisfação do critério “avaliação”, para que assim possa avançar no curso e seguir rumo a sua formação profissional. A produção de conhecimento, assim, é substituída pelo processo de decorar ou memorizar o máximo de informações, que se tornam vazias sem uma correlata produção do seu sentido no contexto individual do aluno.

Além disso, algo que precisa ser destacado é a ausência de autoavaliação por parte de alunos e, muitas vezes, dos próprios professores. O aluno vai bem quando atinge a média esperada, quando sua nota o legitima para avançar para a próxima etapa dos estudos. Nesse modelo, dificilmente um aluno que logra êxito em um dado período irá realizar a autoavaliação de seu aprendizado, identificando suas deficiências e buscando saná-las para uma efetiva produção do conhecimento. Até mesmo a reprovação pode gerar esse efeito, pois ao invés de o aluno buscar as respostas para a sua ausência de aprendizado, ele volta a sala de aula com a intenção de atingir uma média a partir de mais memorização e estudo da disciplina, o que nem sempre leva ao aprendizado real. O professor, por seu turno, deve realizar continuamente a autoavaliação de seu desempenho, identificando o resultado de sua ação pedagógica para o programa e alunos. Mas, muitas vezes, o docente se conforma com os resultados objetivamente alcançados, gerando a atrofia do processo de ensino e aprendizagem. Estas reflexões não indicam a inutilidade dos testes como instrumentos de avaliação. Utilizados ao longo do processo educativo e com finalidades bem definidas, podem ajudar no percurso formativo do estudante, de acordo com Santos (2016). São provocações sobre como estes tipos de avaliações, que levam em consideração o quanto o aluno aprendeu, de forma isolada, tornam-se prejudiciais em qualquer ambiente educacional, multiplicando falhas e vícios entre docentes e discentes.

## 2.6 AVALIAÇÃO FORMATIVA

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

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

Algumas ideias podem ser remetidas à avaliação formativa. Trata-se de um tipo que observa as dificuldades do aluno, permitindo que o professor possa auxiliá-lo no processo de aprendizagem. Além disso, permite o acompanhamento do processo educacional e de seu resultado, o que significa que esse tipo mede qualitativamente o que foi apreendido de conhecimento por parte dos alunos. O seu objetivo geral é, assim, medir e impulsionar o progresso do aluno na aprendizagem que se nasce a partir da sala de aula, permitindo que se desenvolvam estratégias eficientes que

ampliem o acesso à produção do conhecimento. Por isso, o aluno se torna o protagonista de sua aprendizagem, na medida em que vai aprimorando aquilo que sabe por meio do reconhecimento de suas deficiências e falhas, durante o processo. Periodicamente e a partir do programa de curso, os professores colhem informações que subsidiem um retorno positivo em relação à aprendizagem de seus alunos. Neste sentido, o autor explica que são características desse tipo:

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

A avaliação formativa remonta a avaliação por objetivos, uma vez que é a partir do programa que o professor estabelece as metas que pretende alcançar com os alunos, tomando-as como parâmetro de observação para a identificação das dificuldades individuais. Por isso, como afirma Abrecht (1994), estruturas escolares rígidas, que preveem determinada ordem ou forma das disciplinas e atividades que devem realizar a cada ano, tornam-se prejudiciais aos alunos, pois cada um terá tempo diferente para a compreensão dos conteúdos de um programa, o que significa que poderiam avançar mesmo antes do período comum ou mesmo o inverso, o que torna crucial a ação do professor na percepção dessa realidade. Uma compreensão mais abrangente desse tipo de avaliação passa pela noção de que cada aluno tem um ritmo diferenciado de aprendizado. É natural que os indivíduos demonstrem diferentes capacidades e formas de enxergar o mundo. O próprio capital cultural acumulado garante que uns consigam mais rapidamente absorver os mesmos conteúdos do que outros. Assim, são inúmeros os fatores e causas que levam às

disparidades no aprendizado, e ao professor caberia essa percepção, auxiliando cada aluno a encontrar o seu caminho, atingindo ao final, a aprendizagem.

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

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

## 2.7 AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA

A prática cotidiana escolar ainda hoje apresenta a avaliação como verificação da aprendizagem, o que é bastante visível no ensino superior, em especial nos cursos de Direito. Como a avaliação como prática didático-pedagógica é desconhecida, ou pouco realizada, torna-se necessário reconhecer seu caráter processual e seu papel central no ensino e aprendizagem.

De acordo com Luckesi (2000, p. 57), a avaliação é um juízo de valor com base em caracteres relevantes da realidade do objeto. Ela conduz a uma tomada de decisão. A partir do momento que se avalia algo, reconhece-se que existe um ideal a ser atingido. Mas esse ideal que serve de base ao julgamento de valor não pode ser apresentado desconectado da realidade que envolve o objeto avaliado e o próprio sujeito. Ao final o professor deve tomar uma decisão para tentar direcionar discente ao aprendizado e ao seu desenvolvimento. Em suas palavras:

(...) Ao avaliar, o professor deverá:

- coletar, analisar e sintetizar, da forma mais objetiva possível, as manifestações das condutas – cognitivas, afetivas, psicomotoras – dos educandos, produzindo uma configuração do efetivamente aprendido;

- atribuir uma qualidade a essa configuração da aprendizagem, a partir de um padrão (nível de expectativa) preestabelecido e admitido como válido pela comunidade dos educadores e especialistas dos conteúdos que estejam sendo trabalhados;
- a partir dessa qualificação, tomar uma decisão sobre condutas docentes e discentes a serem seguidas, tendo em vista:
  - a reorientação imediata da aprendizagem, caso a qualidade se mostre insatisfatória e caso o conteúdo, habilidade ou hábito, que seja ensinado e aprendido, seja efetivamente essencial para a formação do educando;
  - o encaminhamento dos educandos para passos subsequentes da aprendizagem, caso se considere que, qualitativamente, atingiram um nível satisfatório no que estavam trabalhando.

A ideia que expressa a avaliação diagnóstica é direcionar a ação do aluno para garantir a aprendizagem, o que deve ocorrer através de uma ação docente planejada, crítica e construtiva ao longo do processo de ensino e aprendizagem.

## 2.8 AVALIAÇÃO DIALÓGICA

A avaliação dialógica, como o próprio nome sugere, está ancorada nos pressupostos de uma educação construtivista, que se volta à ação conjunta de professores e alunos na construção do saber. O diálogo entre essas duas partes, no processo educacional, é essencial para o desenvolvimento de uma educação que forme indivíduos com capacidade crítica, de reflexão sobre aquilo que precisa compreender e sua própria realidade.

Comumente, a escola e a universidade buscam formar, em seus alunos, seres autômatos e reprodutivistas, uma vez que nesses sistemas o aluno é enxergado como um repositório de saberes acumulados ao longo do tempo.

Trata-se do modelo de educação bancária debatido por Paulo Freire, em que de um lado, instituições de ensino atuam a partir da máxima que devem formar as convicções dos indivíduos. Professores teriam um papel central nesse processo: transferir o conhecimento que acumularam, em seu processo de formação, aos seus alunos, que passam a reproduzir aquilo que aprenderam na teoria e prática. A ausência de um “itinerário de descoberta”, conforme reporta Romão (2011), é uma das principais características dos modelos contrários a uma avaliação dialógica da aprendizagem, pois partem de um pressuposto que o aluno deve absorver um dado conhecimento já pronto, o que anula a dialogicidade que deveria ser a base do processo educacional. Isso porque, de acordo com a pedagogia de Freire (2002, p. 21), “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua

própria produção ou a sua construção”. Assim, o ato de ensinar envolve essencialmente o fazer; a teoria não pode se dissociar de sua prática e nenhum conhecimento pode ser compreendido de fato sem sua aplicação na realidade.

Essa é a base de uma avaliação dialógica: a compreensão do papel e importância dos dois lados – professor e aluno – no processo de aprendizagem. Nenhuma ação docente pode ser dissociada de uma correlata ação discente, pois estes devem participar do processo educacional desde o início. O aluno não pode ser um mero depósito de conhecimento, ou mesmo um reproduzidor daquilo que já está posto tanto no sistema escolar quanto na sociedade. Ao contrário, deve conhecer a si mesmo e a sua realidade e o professor deve subsidiar uma ação construtiva do saber, permitindo que ele acesse as informações que necessita para produzir sua própria noção de mundo. Por isso que, ao invés de identificar se o conhecimento A ou B foram aprendidos e qual o grau em que isso ocorreu, no modelo dialógico, busca-se a compreensão do processo, ou seja, das etapas, procedimentos e instrumentos utilizados ao longo da aprendizagem, na medida em que é no desenrolar do processo que o professor pode auxiliar o aluno a desvelar sua realidade e construir um dado conhecimento. Neste sentido,

Com uma concepção educacional “bancária” desenvolvemos uma avaliação “bancária” da aprendizagem, numa espécie de capitalismo às avessas, pois fazemos um depósito de “conhecimentos” e os exigimos de volta, sem juros e sem correção monetária, uma vez que o aluno não pode acrescentar nada de sua própria elaboração gnoseológica, mas apenas transmitir o que lhe foi transmitido (ROMÃO, 2011, p. 92).

Como escreve Freire (2002, p. 12), “[...] não há docência sem discência”, pois professores e alunos fazem parte, inseparavelmente, do processo de aprendizagem. O protagonismo em sala de aula não pode e nem deve ser do professor, pois construir qualquer conhecimento impõe uma ação conjunta com seus discentes. A rigorosidade metódica, pressuposto ao professor democrático, se desenvolve no dever de estimular a criticidade dos alunos, ampliar sua consciência de mundo, sua curiosidade, capacidade de interferir no sistema etc.

Faz parte das condições em que aprender criticamente é possível a pressuposição por parte dos educandos de que o educador já teve ou continua tendo experiência da produção de certos saberes e que estes não podem a eles, os educandos, ser simplesmente transferidos. Pelo contrário, nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber

ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo (FREIRE, 2002, p. 13).

Por isso, a avaliação dialógica vai de encontro aos métodos tradicionais de avaliação, que têm na medida o fim e objetivo de sua realização. Partindo-se do pressuposto de que o conhecimento será produzido em cooperação, e que, ao professor, não é dada a tarefa de transferir o que sabe, mas auxiliar o aluno nesse processo, identificando as características do aprendizado de cada aluno, seus erros e virtudes, sua visão de mundo. Sua missão é dialógica, pois, além de identificar essas questões, no aluno, ele deve problematizar os conteúdos, analisá-los sob o viés interdisciplinar, ampliar a visão crítica sobre o tema etc. A avaliação, nesse passo, vai se transformar em uma espécie de investigação (do próprio objeto cognoscível, dos motivos que levaram o aluno ao erro, das razões pelo qual se quer aprender, dentre tantas outras coisas) e de conscientização da própria cultura, como esclarece Romão (2011). Professor e aluno são sujeitos cognoscentes nesse processo, pois o conhecimento se torna um objeto de descoberta coletiva, que nasce do diálogo entre ambas as partes.

O professor re-faz seu próprio conhecimento a todo tempo, o que vai do momento em que começa a refletir sobre cada aula à sua realização propriamente dita e a partir do reconhecimento da cognoscibilidade de seus alunos. Assim, são pressupostos da pedagogia para a autonomia de Freire a compreensão, por parte do docente, de que o processo de ensino e aprendizagem exige: 1) a consciência do inacabamento; 2) o reconhecimento de ser condicionado; 3) autonomia do ser educando; 4) bom senso; 5) humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos trabalhadores; 6) a apreensão da realidade; 7) alegria e esperança; 8) a convicção de que a mudança é possível; 9) curiosidade; 10) generosidade, competência profissional e generosidade.

A avaliação refletirá essas preocupações, podendo ser realizada, de acordo com a proposta do modelo, em algumas etapas, como explica Romão (2011). A primeira é a identificação do que vai ser avaliado, a partir da elaboração do plano de curso. Como isso ocorre geralmente no período anterior ao início de um semestre letivo, os professores assumem a função de desenvolver os objetivos do curso, deixando à margem do processo de construção do programa alunos, pais e comunidade acadêmica como um todo, a partir do modelo tradicional e positivista de ensino. Para que a avaliação seja, verdadeiramente, dialógica, é preciso que essa

forma de atuação docente seja deixada de lado, garantindo-se que todos os sujeitos interessados possam participar, democraticamente, do processo de formatação dos conteúdos e objetivos do curso. Isso pode ser realizado, por exemplo, a partir de uma reunião, no primeiro mês de cada semestre, em que além dos professores e gestores de uma instituição de ensino, alunos, pais e comunidade possam discutir as possibilidades de conteúdo, as atividades que podem ser realizadas dentro e fora da sala de aula, forma como cada um desses instrumentos deverá ser realizado, formas de acompanhamento dos discentes pelo professor, recursos didático-pedagógicos, recursos financeiros disponíveis etc. Dessa forma, proceder-se-ia a genuína participação da sociedade na escola ou universidade, garantindo que as várias realidades dos alunos pudessem ser observadas. Neste sentido, é preciso observar que:

Para os educadores transformadores, mais importante do que estabelecer objetivos, previamente, é estabelecer um processo de reflexão e formulação coletivas com os demais membros da comunidade escolar, especialmente com os alunos, sobre o plano de curso a ser desenvolvido e os objetivos específicos a serem alcançados (ROMÃO, 2011, p. 112).

A função democrática do ambiente educacional deve ser ressaltada nesse viés, pois sem o trabalho coletivo na elaboração do plano de ensino, o processo já se inicia deturpado, na medida em que se colariam os objetivos do programa prontos aos alunos, que, sem participação em sua elaboração, passariam a tentar atingir as metas propostas em nível quantitativo.

O segundo passo para a realização de uma avaliação dialógica, seguindo a metodologia proposta por Romão (2011), seria a construção, negociação e estabelecimento de padrões para a verificação qualitativa da aprendizagem. Conforme explica, mesmo na abordagem qualitativa seria necessário observar como se deu a ocorrência do aprendizado, o que significa, em outras palavras, a necessidade de estabelecimento de padrões que precisam ser alcançados. Para que esses padrões não se tornem medidas autoritárias de aferição de conteúdos e metas é preciso levar em consideração a opinião dos diversos segmentos sociais nos quais a comunidade acadêmica se insere, ou seja, o processo se reveste de legitimidade na medida em que é democrático, pois isso garante o estabelecimento do consenso social acerca do que é ou não legítimo para a aferição qualitativa do conhecimento. Quando da formulação da escala de padrões, o professor, depois de escolher

democraticamente o que vai observar em seus alunos, deve discutir se essa forma de medida vai ser expressa em uma escala numérica, alfabética, em conceitos como bom ou ruim etc.

O terceiro passo seria a construção de instrumentos de medida e avaliação. Com uma escala previamente definida de quais padrões devem ser alcançados pelos alunos, o professor deve construir instrumentos que servirão de medida dos valores, fatos, conhecimentos, competências que deverão ser desenvolvidas. Deve-se lembrar de que como faz parte da própria natureza desse modelo de avaliação a compreensão de que todo objeto cognoscível deverá ser apreendido pelos alunos a partir da consciência que cada um tem de si e do mundo, e da ação do professor como um agente auxiliador, os instrumentos devem tentar captar não somente os tópicos do programa (ou seja, o conhecimento propriamente dito de um assunto), mas a capacidade de discussão e aplicação dos conteúdos na prática.

Uma das propostas de Romão (2011), para a realização de uma avaliação dialógica, é a adoção da teoria desenvolvida por Bloom et al (1956) para os objetivos da aprendizagem. De acordo com a ideia desenvolvida pelo autor e seus colaboradores, os objetivos da aprendizagem seriam definidos a partir dos domínios cognitivo, afetivo e psicomotor. O primeiro está relacionado à aquisição de novos conhecimentos dentro do quadro geral de cada aluno, como explicam Ferraz e Belhot (2010, p. 422):

Relacionado ao aprender, dominar um conhecimento. Envolve a aquisição de um novo conhecimento, do desenvolvimento intelectual, de habilidade e de atitudes. Inclui reconhecimento de fatos específicos, procedimentos padrões e conceitos que estimulam o desenvolvimento intelectual constantemente. Nesse domínio, os objetivos foram agrupados em seis categorias e são apresentados numa hierarquia de complexidade e dependência (categorias), do mais simples ao mais complexo. Para ascender a uma nova categoria, é preciso ter obtido um desempenho adequado na anterior, pois cada uma utiliza capacidades adquiridas nos níveis anteriores. As categorias desse domínio são: Conhecimento; Compreensão; Aplicação; Análise; Síntese; e Avaliação.

O segundo domínio, o afetivo, está ligado ao âmbito emocional e dos sentimentos, que pode ser observado em cada aluno, como o comportamento, valores, aspirações, dentre outros. Seria o espaço no qual são buscados os aspectos subjetivos dos indivíduos. Assim, as categorias desse domínio são a receptividade, resposta, valorização, organização e caracterização. Por fim, o domínio psicomotor estaria relacionado ao desenvolvimento de habilidades físicas, necessárias aos

indivíduos em dada área da vida. Dentre as categorias desse domínio estão a imitação, manipulação, articulação e naturalização (FERRAZ e BELHOT, 2010). Essa taxionomia, desta forma, pode ser utilizada na definição dos objetivos educacionais, pois separa as áreas da atividade humana que podem ser compreendidas dentro do processo educacional.

É importante destacar que uma habilidade ou conhecimento estaria condicionado ao desenvolvimento das categorias predispostas, de acordo com a ordem proposta dentro da taxionomia. Em outras palavras, cada domínio pressupõe o desenvolvimento escalonado de um conjunto de habilidades, que podem ser utilizadas como padrão para a avaliação educacional dentro do modelo dialógico. O uso desses domínios, para a definição dos objetivos da aprendizagem, pode acontecer com os três juntos ou a partir da escolha de um deles, separadamente.

Deve-se destacar que o uso de questões do tipo objetivas em testes deve estar vinculado a alguma finalidade que busque revelar alguma dessas competências no aluno, assim como o desenvolvimento de atividades de cunho discursivo. Sem uma correlata definição dos objetivos da aprendizagem, as provas e testes se tornam instrumentos meramente classificatórios.

Retornando à realização da avaliação dialógica, a quarta etapa seria o procedimento de medida e a avaliação, propriamente dita. Isso significa que é nesse momento que a prova é aplicada e corrigida, a partir dos padrões anteriormente definidos. De acordo com os critérios que foram estabelecidos democraticamente, o aluno não precisa acertar todas as questões para obter nota máxima, pois, por exemplo, se ele responder corretamente apenas a questão de “aplicação”, mesmo tendo errado as demais, isso significa que o aluno compreende os conceitos e sua aplicação prática, uma vez que no modelo de Bloom, no domínio cognitivo a categoria “aplicação” pressupõe a prévia compreensão e conhecimento de um dado conteúdo.

A quinta etapa é a de análise dos resultados. Nas tradicionais práticas pedagógicas, essa etapa geralmente é desprivilegiada, uma vez que a correção da prova e a classificação com a nota encerram o processo avaliativo. No entanto, uma avaliação sintonizada com uma pedagogia democrática precisa passar pela etapa em que os resultados são analisados. Isso significa, de um lado, que o professor precisa saber como a turma respondeu ao processo avaliativo, pois se grande parte dos alunos teve um rendimento baixo, é preciso rever as estratégias pedagógicas e, possivelmente, retomar, no programa, os conteúdos que geraram dúvidas ou não

foram compreendidos. Por isso, a transformação dos resultados em dados estatísticos pode auxiliar nesse processo. De outro lado, a análise dos resultados deve ser realizada com os alunos. Isso pode ser realizado, por exemplo, a partir da discussão das questões conjuntamente, da identificação de quais foram os erros, não com o intuito de expor o aluno, como lembra Romão, mas de auxiliar o discente na construção de seu próprio conhecimento. Esse *feedback* posterior é muito importante, pois garante que, de um lado, o professor possa modular como se darão ou não os avanços no programa, como o conteúdo será trabalhado novamente em caso de um rendimento geral muito baixo, dentre outras coisas. Ao aluno, essa etapa é igualmente importante, pois lhe permite identificar suas dificuldades, sanando-as com o auxílio do professor.

## 2.9 AVALIAÇÃO MEDIADORA

A avaliação mediadora foi desenvolvida por Hoffmann (1995; 2014a; 2014b) sob o viés da abordagem construtivista. Para a autora, prevalece uma concepção equivocada da avaliação do ensino e aprendizagem nas diversas instâncias de ensino, com base em uma dicotomia falaciosa entre avaliação e educação. Avaliar, assim, não pode se resumir a uma ação específica de medida, pois isto prejudica, de diversas maneiras, o ensino e a aprendizagem. Deve-se reconhecer na ação avaliativa uma etapa imprescindível ao ato educativo, pois, a partir dela, permite-se que o erro seja aproveitado como uma etapa importante da construção do conhecimento, permitindo a professores e alunos uma ação conjunta de questionamento da realidade, do ambiente em que estão inseridos, das práticas e dos conteúdos.

Os educandos, dentro desse viés, devem ter confiança para desenvolver seus próprios conhecimentos e devem poder manifestar livremente suas aspirações, interesses, sua realidade. Ao professor, caberia o papel de mediar essas relações, permitindo que o aluno possa, mesmo diante do erro, expressar quem realmente é. Na verdade, o erro é visto como ponto central do processo de aprendizagem no viés construtivista, e deve ser encarado, pelo professor, não como sinônimo de fracasso e insapiência, mas como uma etapa necessária ao educando na elaboração de sua racionalidade própria. Nas palavras de Hoffmann (1995, p. 67): “[...] considerar que o conhecimento produzido pelo educando, num dado momento de sua experiência de

vida, é um conhecimento em processo de superação”. Por isso, a avaliação deve ser desvinculada de verificação daquilo que é certo ou errado e deve auxiliar o aluno na reorganização de seu saber.

A avaliação se torna um instrumento a partir do qual alunos e professores, juntos, percebem no erro uma oportunidade de ação e reflexão para mudar sua *práxis* e visão de mundo. As dificuldades de compreensão de conteúdos, a dúvida, o questionamento, são uma oportunidade de percepção de novas oportunidades de construção do conhecimento. O discente deve ser reconhecido, desta forma, como um sujeito que tem e produz conhecimento, uma vez que se encontra inserido em uma dada realidade histórico-social, que deve ser percebida pelo professor nesse processo de mediação da construção do conhecimento.

O aluno constrói o seu conhecimento na interação com o meio em que vive. Portanto, depende das condições desse meio, da vivência de objetos e situações, para ultrapassar determinados estágios de desenvolvimento e ser capaz de estabelecer relações cada vez mais complexas e abstratas. Os entendimentos dos alunos são decorrentes do seu desenvolvimento próprio frente a umas e outras áreas de conhecimento (HOFFMANN, 2014a, p. 53).

A ele, assim, cabe intervir, quando necessário, para aproveitar essa realidade e as dificuldades do aluno para auxiliar no processo de aprendizagem. Não pode “corrigir da forma tradicional”, ou seja, com uma ação corretiva, por exemplo, em atividades realizadas em sala de aula, não pode impor sua visão nas respostas, ou mesmo induzir o aluno a pensar de determinada maneira. Ao final do processo, o aluno tem que conseguir pensar de forma crítica e autônoma. Por isso, o professor não pode ser considerado o protagonista desse processo, mas um participante ativo, pois, ao lado dos educandos, media a compreensão dos mais variados temas, conteúdos, fatos e fenômenos, permitindo que esses indivíduos pensem por si.

Para que tudo isso seja possível, como explica a autora, entra em cena, aqui, o conceito de “descentração”: o professor deve ser capaz de ter empatia, se colocar no lugar do outro. Em outras palavras, ele não assumirá esse papel sem a capacidade de perceber as dificuldades do aluno, de compreender a realidade em que vive, sua visão de mundo, desejos e aspirações. Torna-se necessário, também, que o professor conheça a disciplina que leciona, pois isso lhe dá a base necessária para discutir possíveis hipóteses lançadas pelos alunos, em sala de aula. Por fim, ele deve ser

capaz de compreender o processo de cognição, uma vez que precisa desenvolver toda a sua ação em firmes bases pedagógicas. Neste sentido,

Importante, igualmente, para desarmar o professor quanto às suas tradicionais “culpas”, para leva-lo a perceber que é urgente entender como se dá o conhecimento nos diferentes estágios do desenvolvimento de um aluno, e perceber-se em contínuo processo de conhecimento nessas questões, sujeito, igualmente, de tal processo (HOFFMAN, 2014a, p. 52).

A avaliação mediadora vai auxiliar, doutro lado, a exterminar determinados posicionamentos radicais em sala de aula, pois, como o professor não assume o “protagonismo” na produção do conhecimento, mas, ao contrário, reconhece que cada aluno tem a capacidade de compreender objetos cognoscentes. As hierarquias e estratificações, típicas de modelos tradicionais de ensino, são superadas, partindo-se do pressuposto de que não existem relações de poder dentro da sala de aula. É assim que esse modelo de avaliação se reveste de caráter libertador, pois permite que a partir de situações antes emblemáticas professores e alunos possam ampliar suas perspectivas.

Um dos argumentos que podem ser trazidos à tona por professores, quando da realização de uma avaliação desse tipo, é a impossibilidade de acompanhamento individualizado de alunos em turmas numerosas. Esse é um problema reiterado dentro do ensino superior brasileiro, por exemplo, mas não pode ser alegado como entrave à realização dessa modalidade de avaliação. Isso porque, como explica Hoffmann (2014b) toda avaliação deve ter caráter individual, observando-se cada aluno a partir de sua perspectiva, pois somente dessa forma o professor poderia tomar decisões pedagógicas que favorecessem seus alunos.

Da mesma maneira que o modelo anterior, para a autora não existe um caminho pré-definido ou procedimento padrão para sua realização. Trata-se de uma ação de que desenvolve em três tempos, a partir da observação, reflexão e ação do professor. Isso significa que é preciso observar o outro com curiosidade, buscando conhecer sua própria natureza e intenções. Esse olhar é importante, pois gera aproximação e diálogo, que são as bases de uma avaliação mediadora. A reflexão, por seu turno, permite ao professor a compreensão das ideias e concepção de vida dos alunos, ampliando sua percepção dos mesmos. Somente após observar e refletir sobre os seus alunos, visões, dificuldades, dúvidas e certezas que o professor poderá agir mediando a produção de conhecimentos que sejam válidos a cada um deles, ou

mesmo rever seu planejamento pedagógico para modificar suas próprias estratégias. Neste sentido, a avaliação mediadora guarda alguns objetivos que lhe são essenciais, como pontua Hoffmann (2014a, p. 72):

1. Oportunizar aos alunos muitos momentos de expressar suas ideias.
2. Oportunizar discussão entre os alunos a partir de situações problematizadoras.
3. Realizar várias tarefas individuais, menores e sucessivas, buscando entender as respostas dadas pelos estudantes.
4. Em vez de certo/errado e da atribuição de pontos, fazer comentários sobre as tarefas dos alunos, auxiliando-os a localizar as dificuldades, oferecendo-lhes oportunidades de descobrirem melhores soluções.
5. Transformar os registros de avaliação em anotações significativas sobre o acompanhamento dos alunos em seu processo de construção do conhecimento.

Permitindo-se que o aluno se expresse, mostrando suas ideias, suas certezas e incertezas, anseios, aspirações, dúvidas etc., o professor oportuniza a produção do conhecimento, uma vez que só existe diálogo quando as partes entram em contato, quando expõem aquilo em que acreditam. Desse embate que surge o conhecimento, como produto de uma série de discussões orientadas pelo professor a partir de questões problematizadoras, que fazem com que o aluno perceba os conhecimentos e fatos por outro ângulo.

Um ponto interessante, observado na avaliação mediadora, é a desnecessidade de aferição de notas ou conceitos. Discussões levam ao embate de ideias, compreensão de teorias, problematização a partir da realidade social. Esse processo, induzido pelo professor em seu papel mediador, que permite ao aluno desenvolver o seu conhecimento, a partir de uma realidade que lhe é peculiar. Emitir uma nota ou um juízo de valor sobre o que foi debatido, sobre tarefas realizadas, tira a espontaneidade do olhar do aluno para o problema ou questão, o que precisa ser evitado. Daí que o acompanhamento deve ser realizado de maneira qualitativa, a partir da participação nas aulas e realização de tarefas, e cabe ao professor auxiliar o aluno em suas dificuldades para que ele possa superar cada uma.

### 3 O ENSINO SUPERIOR NO BRASIL: CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA

A partir da compreensão do que é, de fato, a avaliação da aprendizagem, torna-se possível dar início a investigação da hipótese central que norteia a presente tese, que diz respeito a utilização de instrumentos de verificação da aprendizagem como avaliação. Para isto, antes de abordar a questão propriamente dita da avaliação do ensino e aprendizagem nos cursos de Direito, torna-se imperioso realizar uma análise de conjuntura do nascimento do sistema de educação superior brasileiro<sup>1</sup>, para que se torne possível compreender quais foram os fatores político-ideológicos que estavam na base dos primeiros cursos de Direito. Uma boa compreensão dos problemas que perpassam a esfera pedagógica desta área pressupõe a prévia compreensão do todo do qual faz parte.

Conforme reflete o sociólogo Pierre Bourdieu (2017a), o sistema de ensino é visto, ainda hoje, como sinônimo de mobilidade social. Ou seja, prevalece a ideia de que é por meio da escola e, depois, da continuação dos estudos em escolas técnicas e profissionalizantes e da formação em nível superior que os indivíduos podem ascender às escalas hierárquicas mais altas da sociedade. Essa é a ideia que se tem, por exemplo, dos cursos de Direito: conferem *status* social elevado aos portadores de diplomas, permitindo que os indivíduos possam participar da burocracia estatal, da vida política e social das classes sociais mais elevadas. Só que, ao contrário do que se pensa, o sistema de ensino como um todo, o que inclui os cursos de Direito de maneira peculiar, garante a conservação social, ou seja, permite que toda ordem social vigente possa se manter mais ou menos estável, dando aparência de legitimidade às desigualdades sociais.

Mesmo quando os indivíduos conseguem acessar o ensino superior, existem mecanismos de eliminação que agem ao longo de todo o percurso acadêmico dos estudantes, como é o caso da avaliação, que pode ser utilizada com a finalidade de controle, coerção ou mesmo exclusão dos indivíduos do sistema escolar, do diploma universitário ou como barreira à própria mobilidade social desejada por muitos dos

---

<sup>1</sup> Não se podem confundir o conceito de educação superior com o de ensino superior. Embora seja reiterado tratar as duas expressões como sinônimas, não se pode esquecer que a educação superior é o grau mais alto de instrução no sistema de educação brasileiro, que é formado, de acordo com a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/1996 – LDB) pela educação básica (que envolve o ensino infantil, fundamental e médio) e educação superior (composta do ensino superior nas diversas áreas das ciências na graduação e pós-graduação). Assim, o sistema de educação superior engloba o ensino superior.

que acessam o sistema de ensino superior. Essa não é (ou, pelo menos, não deveria ser) a função preponderante da avaliação dentro do sistema de ensino, que tem sido utilizada como um instrumento, dentro do sistema social capitalista, de perpetuação do sistema de divisão social. A avaliação, dentro do campo pedagógico, auxilia os atores sociais ao longo do processo de ensino e aprendizagem, tornando-se instrumento potencializador da produção do conhecimento.

É justamente o fato da desigualdade existir dentro do sistema de ensino, excluindo uns e beneficiando outros, que impõe a análise minuciosa dos fatos histórico-sociais que compuseram (e ainda compõem) o sistema de ensino, corroborando para sua atual composição. É preciso reconhecer a existência de mecanismos objetivos dentro desse sistema que legitimam toda ordem de desigualdades, coerção e controle dentro da sala de aula, perpetuando, para além desse espaço, as ideologias vigentes do próprio sistema social.

O reconhecimento desses mecanismos, especificamente da avaliação do ensino e aprendizagem e do papel que ela exerceu (e, como será visto, ainda exerce) no contexto dos cursos de Direito, são etapas fundamentais desse estudo, que pretende desvelar seu sentido e efeitos no ensino jurídico no Brasil. Isso perpassa o contexto histórico da universidade, as discussões políticas para a criação dos primeiros cursos de Direito e a composição dos primeiros cursos no país.

Tendo em vista que, sobre o assunto, existem inúmeras possibilidades de assuntos que perpassariam o tema da presente pesquisa, foi levantada uma questão norteadora da presente seção relacionada à maneira como a educação superior foi sendo formatada para atender às demandas sociais, e que pode ser resumida na seguinte pergunta: como surgiu e quais eram as características da educação superior no Brasil? Isto porque é preciso levar em consideração as características do cenário em que surgiram os cursos jurídicos, uma vez que eles são reflexo do meio político-social brasileiro. Trata-se de um capítulo de caráter conjuntural, que pretende desvelar os ideais prevalecentes no ensino superior para que seja possível, no capítulo seguinte, entender melhor como surgiu e para quê servia o ensino jurídico ao longo de sua história.

É preciso compreender as origens de algumas das tradições que perpassam o ensino do Direito, para, a partir desta compreensão, buscar entender como a avaliação do ensino e aprendizagem perpetua (ou não) tais tradições, tornando-se instrumento legitimador de toda ordem de hierarquizações e classificações no âmbito

do ensino jurídico. Isto porque, para muitos, ensino jurídico passa por uma grande crise estrutural, o que tem contribuído para um afastamento substancial dos cursos da realidade social, levando à formação de profissionais acríticos e individualistas e ao aprofundamento de um contexto de desigualdade social no país (ADEODATO, 1999; BASTOS, 2000; MACHADO, 2009; MURARO, 2010; PALMEIRA, 2011). Neste sentido, como aponta Fávero (2006, p. 18),

[...] o ponto de partida para qualquer discussão sobre a universidade não poderá ser, portanto, o 'fenômeno universitário' analisado fora de uma realidade concreta, mas como parte de uma totalidade, de um processo social amplo, de uma problemática mais geral do país.

O estudo do ensino superior brasileiro, de maneira inicial, amplia a compreensão sobre os problemas do ensino jurídico, principalmente a percepção sobre a função da avaliação do ensino e aprendizagem nesse contexto.

Os primeiros cursos que surgiram, como será visto ao longo desta seção, da necessidade basilar de organização do Estado. Mas não foi apenas este o motivo para a criação dos mesmos. Outros fatores políticos, econômicos e sociais podem ser computados como causas primeiras da construção dos cursos jurídicos no país, e mais: para sua posterior mercantilização. A partir da análise destas questões será possível compreender como eram realizadas as atividades de ensino e avaliação, uma vez que a estrutura do curso, organização, ideais políticos nos quais se assentava, fizeram (e ainda fazem) toda diferença na construção das práticas pedagógicas dos docentes que lecionaram disciplinas jurídicas ao longo da história dessas faculdades, consolidando a *práxis* educativa que se percebe atualmente.

### 3.1 A ORIGEM DA UNIVERSIDADE E SUA CHEGADA À AMÉRICA LATINA

O surgimento da universidade é um capítulo importante da história da humanidade, em especial para o Ocidente. As universidades europeias legaram imenso patrimônio cultural aos países que foram suas colônias, ao mesmo tempo em que tais locais desenvolveram peculiaridades próprias em relação ao tipo de ensino superior que acabaram desenvolvendo. Por isso, a compreensão do paradigma universitário, dentro do contexto brasileiro, não pode ocorrer dissociada da compreensão do paradigma universitário na América Latina e na Europa, uma vez que

a colonização ocorreu sob influência dos modelos português e espanhol de ensino, que, por sua vez, reproduzem os principais modelos europeus de universidade.

É a partir do nascimento da universidade que o desenvolvimento da ciência toma grande impulso e que os saberes acumulados pelo homem ao longo de sua história passam a ser repassados mais amplamente para a sociedade (embora esse processo tenha demorado algumas centenas de anos). Neste sentido, a universidade propriamente dita data do final do século XI, em Bolonha, na Itália, com o nascimento da então denominada “Escola de Artes Liberais”. Como resultado, outras escolas começam a surgir, como é o exemplo da própria Universidade de Bolonha, nascida entre 1180 e 1190 em que era lecionado Direito (SIMÕES, 2013; BARRETO e FILGUEIRAS, 2007). Sobre isso, o autor menciona que já existia o curso de Direito Canônico na referida instituição no período entre 1100 e 1130.

Como menciona Cabral (2007), uma característica marcante do curso de Direito de Bolonha era sua laicidade e independência. Além do Direito Canônico, lá se estudava também o Direito Romano, cujo objetivo era levar os estudantes a compreenderem conflitos entre os governantes, entre mercadores e banqueiros. Foi esta faculdade que inaugurou o ensino do Direito na Europa, levando inúmeros estudantes a sua procura, o que fez com que este curso se espalhasse pelo referido continente.

Alguns fatores foram cruciais para que, ao longo da Idade Média, a universidade se desenvolvesse. Um deles foi o renascimento urbano do século XII, que fez as cidades se tornassem locais irradiadores de cultura. Também se pode mencionar a ação do Estado e da própria Igreja, sendo esta essencial à criação dos *studium generale*, termo que correspondia inicialmente ao conceito do que viria a ser chamado de universidade. O termo *universitas*, por sua vez, correspondia genericamente a uma corporação de professores e alunos, tendo os dois termos sido unificados neste último por volta do século XV como explica Janotti (1992).

O surgimento da universidade revela, por outro lado, que os cursos de Direito foram um dos primeiros a serem organizados dentro da ideia de universidade, e deve-se levar em conta que existe uma infinidade de possibilidades neste sentido, ou seja, de ramos em que a ciência se divide, o que reitera a importância histórica do Direito como ciência e seu papel dentro da própria consolidação da universidade, ainda que, no início, os cursos assumissem uma função de formação profissional dos quadros do Estado, o que se estendeu ao longo do tempo, como explica Wolff (1993).

Em relação ao momento de surgimento da universidade, existem algumas discordâncias. Os estudos pioneiros realizados nesta esfera datam do final do século XIX, realizados por Heinrich Denifle em 1885 (*Die Entstehung der Universitäten des Mittelalters bis 1400*) e Hastings Rashdall's em 1895 (*The Universities of Europe in Middle Ages*)<sup>2</sup> (PEDERSEN, 1997, p. ix). Enquanto alguns autores afirmam que a universidade é uma instituição tipicamente europeia, como é o caso de Rüegg (2003, p. xix, tradução livre): “The university is a European institution; indeed, it is the European institution par excellence” (“a universidade é uma instituição europeia; na verdade, é uma instituição europeia por excelência”) e de Ridder-Symoens (2003), outros dizem que é mais antiga.

Sobre o assunto, Bortolanza (2017) afirma que a origem da Europa remonta alguns milênios atrás, mas não em sua configuração moderna, e sim em uma espécie de “modelo embrionário”. Assim, o surgimento da universidade pode ser visto em locais do mundo antigo que se estabeleceram como lugares de aprendizagem ainda no período antigo da história da humanidade. O mencionado autor aponta que é possível identificar vestígios históricos da universidade já no período helênico, pois em 387 a.C. Platão criou sua famosa Academia dentro de Atenas, na Grécia. Teria sido este um dos primeiros locais que se tem notícia a albergar um estudo vocacionado à especialização de um saber de cunho científico. Seria o caso, também dos estudos arqueológicos realizados por poloneses no pórtico do Teatro Romano, local em que foram descobertas 13 salas, cujas características e especificidades levaram à conclusão de que se tratavam de salas de aula. No mesmo sentido, o autor expõe que a Universidade de Alexandria, no Egito, tinha ampla capacidade para realização de atividades de ensino, albergando até 5.000 estudantes. A partir de estudos realizados na região por arqueólogos também de origem polonesa, foi possível encontrar a biblioteca de Alexandria, que data de 295 a.C. e teria sido fundada por Ptolomeu I para ser incendiada no século IV no famoso incêndio que levou a perda de inúmeras de suas obras.

Foi em Alexandria, segundo alguns estudiosos, tal como Barreto e Figueiras (2007, p. 1780), que teria sido plantada a semente do que viria a ser a universidade propriamente dita, especificamente por causa da criação da biblioteca e do museu, uma vez que ambos os ambientes se desenvolveram como locais de pesquisa.

---

<sup>2</sup> O primeiro foi um historiador e paleontologista austríaco. O segundo, um historiador, teólogo e filósofo inglês.

Conforme os autores:

A primeira instituição que mais se aproxima de nosso conceito de universidade, embora nunca tenha sido assim designada formalmente, foi o conjunto constituído pela Biblioteca e pelo Museu de Alexandria. Essas duas notáveis instituições da Antigüidade foram criadas na metrópole greco-egípcia fundada às margens do Mediterrâneo por Alexandre Magno. Após a morte prematura de Alexandre em 323 A.C., o general macedônio Ptolomeu assumiu o trono do Egito e inaugurou a dinastia que fundou aqueles dois grandes centros de ciência e cultura, onde trabalharam tantos cientistas importantes do período helenístico, como Euclides, Eratóstenes, Hiparco, Arquimedes da Sicília ou Ptolomeu, o astrônomo. A Biblioteca e o Museu funcionaram como um centro de ensino e pesquisa, de certa forma antecipando nossa visão moderna de uma universidade de pesquisa.

Além disso, é preciso mencionar o imenso legado deixado pela Grécia Antiga em relação ao surgimento e desenvolvimento de inúmeras ciências. É naquele local, também, que surgem professores remunerados já no século V a. C. Outros locais de aprendizagem se desenvolveram ao longo do tempo e permanecem em funcionamento até os presentes dias. Bortolanza (2017) cita, neste sentido, as três universidades mais antigas ainda em funcionamento: Al-Karaouine, no Marrocos, criada em 859 d. C.; Al-Azhar, no Egito, fundada entre 970 e 972 d. C.; e Nizamiya, no Irã, fundada no século XI, que se constitui em uma rede de universidades estabelecidas na região no período mencionado.

A ideia contemporânea de universidade, formatada aos moldes medievais, não pode ser dissociada de modelos anteriores de ensino cuja função de fundo era a especialização ou aprofundamento do conhecimento e desenvolvimento da ciência. E não se pode desconsiderar o legado incomensurável do conhecimento acumulado pela humanidade nas várias áreas da ciência ao longo de sua existência, pois foi esse acúmulo que tornou possível o surgimento da universidade medieval. Um claro exemplo disso são as escolas de filosofia da Grécia Antiga: se não poderiam ser chamadas de universidades, propriamente ditas, eram centros irradiadores de reflexão e pensamentos que embasaram o desenvolvimento da filosofia, da filologia, do Direito e de inúmeras outras ciências.

Após estas breves reflexões sobre o nascimento da universidade, é possível avançar em relação ao seu desenvolvimento na Europa Medieval, já que é deste período em diante que se desenvolvem as faculdades de Direito com caracteres bem semelhantes aos atuais.

Como se disse, a universidade em sua configuração mais moderna nasceu em

Bolonha, na Itália, entre 1180 e 1190. A universidade, nesse contexto europeu, teria sido responsável por uma espécie de “unificação cultural” na Europa Medieval a partir do século XI, o que permitiu o amplo desenvolvimento de universidades ao longo de todo o continente. Esse processo teria dado origem a um movimento que foi narrado por Teixeira (1988) como um processo de consolidação das forças conservadoras que dirigiam o Estado (no caso, a estrutura político-social da época). Em outras palavras, a universidade se tornou o local, por excelência, do desenvolvimento e propagação das ideias diretivas do Estado, formando não apenas indivíduos capazes de dominar um conhecimento, mas de o fazer com o objetivo maior de servir às forças que comandam o aparelho estatal.

Neste modelo nascente, pode-se notar bastante influência dos modelos gregos de ensino sobre os ideais que se consolidaram no ambiente acadêmico. As escolas de Platão e Aristóteles foram as que mais influenciaram a formação de uma cultura em torno do ensino superior, com os modelos de Academia e Liceu (BORTOLANZA, 2017; JANOTTI, 1992). Isto porque foram os modelos mais destacados de ensino antes do período de surgimento da universidade propriamente dita.<sup>3</sup>

Como explica Minogue (1981), a ideia da universidade ganhou força na Europa, pois o conhecimento era algo extremamente desejável ao ideal de sociedade da época. O monopólio do conhecimento científico era algo extremamente caro à estrutura do poder (assim como ainda o é). Por isto, a universidade tinha um papel social com funções que se adequavam muito bem a todas as sociedades europeias, de dominação do conhecimento e de sua produção. Nela que se desenvolveram e foram transmitidos de forma sistemática o conhecimento científico e métodos refletidos especialmente para a sua criação, o que se tornou, naquele contexto, de forma rápida, parte da tradição intelectual europeia, transcendendo as fronteiras da Europa rumo aos demais países.

É claro que o processo de consolidação do ideal universitário dentro do contexto europeu não foi linear e pacífico, como explica Simões (2013). Com isto, quer-se dizer que ao longo dos séculos houve significativas transformações do papel exercido pela universidade europeia em seus diversos contextos. Isto pode ser bem ilustrado a partir da cronologia do surgimento das universidades europeias: Universidade de Bolonha (século XI); Universidade de Oxford (entre o final do século

---

<sup>3</sup> O ensino, no período, ocorria basicamente de duas maneiras: a partir da *lectio* e da *quaestio* (leitura e questionamento), o que, sem dúvida, é fruto dos modelos gregos de ensino (SIMÕES, 2013).

XI e o século XII); Universidade de Paris (século XII); Universidade de Modena, na Itália (século XII). No século XIII, houve considerável expansão das universidades as diversas partes da Europa. Cite-se a criação da Universidade de Cambridge (Inglaterra), de Salamanca (Espanha), de Montpellier (França), de Al Mustansiriya (Irão), de Siena (Itália), de Valladolid (Espanha), de Piacenza (Itália), Sobornne (França), Murcia (Espanha), Coimbra (Portugal) e Madri. Essa expansão teve nos anos que se seguiram. Assim, ao longo do século XIV nasceram as universidades de Lerida (Espanha), de Roma (Itália), de Avignon e de Orléans (França), de Perúgia (Portugal), dentre outras.

A universidade nasce entre os séculos XI e XII, mas sua consolidação enquanto instituição produtora do conhecimento só ocorre com o processo de unificação intelectual dos ideais propagados à época. Nos séculos seguintes esse processo de consolidação de teorias e ideias ganha força, atingindo seu ápice no século XIV e entrando em um movimento conservador de produção do conhecimento nos séculos que se seguiram (TEIXEIRA, 1998). Desta forma, a universidade aos moldes europeus passou por “altos e baixos”. Mas seu ideal acaba por se consolidar ao longo dos séculos, permitindo que ocupasse um lugar central no contexto cultural europeu e dos países que se tornaram suas colônias. Pode ser considerada, como expressa Janne (1981, p. 39), como o “[...] sistema de valor global de uma classe social dirigente ou do Estado, quer seja este controlado democraticamente ou não”.

Ao longo de toda Idade Média surgiram algumas das mais importantes universidades do mundo. Foi esse período que permitiu a expansão das universidades para a América, a partir do legado de Portugal e Espanha durante e após as colonizações. Assim, foi em 1290 que tiveram inícios os estudos jurídicos em Portugal, o que ocorreu em várias das cidades do país, dando origem a primeira universidade portuguesa. Houve a transferência da sede dessa universidade somente em 1537 a partir de uma decisão de D. João III para Coimbra, que não só abrigou a sede desse curso pelos anos que se seguiram, mas firmou a tradição de receber os filhos das elites das colônias portuguesas pelo mundo, como foi o caso brasileiro. Sobre isso, acompanhe-se a narrativa de Palmeira (2011, p. 40 e 41) sobre a temática:

Durante parte desse período, a Europa atravessava a fase de transição entre o período medieval e a era moderna, que marcou profundamente a história do Direito como curso. Embora houvesse uma acentuada decadência da nobreza e da influência da Igreja Católica, com o desenvolvimento do

capitalismo em todo o mundo ocidental, o mundo ibérico e, dentro dele, Portugal, conseguiram manter vivos, modernidade adentro, valores e estatutos do chamado Antigo Regime. Vale ressaltar, aqui, que a nobreza permaneceu muito presente na vida portuguesa até o século XIX, sendo dividida em dois subtipos: a nobreza de espada, que representava a nobreza hereditária ou sanguínea e a nobreza togada ou outorgada, que correspondia à categoria de pessoas que conseguiam adquirir títulos e cargos, sendo também denominados enobrecidos.

Foi construída, conforme a autora, uma tradição em relação à formação adquirida na universidade, uma vez que se conferia *status* social aos bacharéis em Direito, motivo que impulsionou sua procura, principalmente por parte dos que buscavam ascender socialmente para que fossem vistos como nobres. É essa tradição que é transposta para o Brasil ao longo da colonização portuguesa, conferindo-se um caráter de nobreza a todos aqueles que exerciam as funções jurídicas.

Para Olivo (2000), eram três os graus conferidos na Universidade de Coimbra aos formados em Direito, levando em consideração o campo de formação – que podia ser em Civil, considerado o estudo das leis, ou em Direito Canônico, considerado o estudo dos cânones da Igreja Católica – sucintamente resumidos da seguinte maneira: bacharel, àqueles com a formação normal; licenciatura, o que era realizado com mais quatro anos de estudos; doutorado, para os que buscavam lecionar e ingressar em altos postos da burocracia estatal. Esses graus eram medidos, principalmente, pelo desempenho dos estudantes.

Desta forma, pode-se dividir o surgimento da universidade em quatro períodos, na visão de Trindade (2000). O primeiro período vai do século XII ao Renascimento, em que se desenvolvem as suas principais tradições; o segundo período se estende do século XV ao XVII, momento em que a universidade sofre a influência das navegações comerciais, do humanismo, da reforma protestante e contra-reforma, o que modifica sua essência original; no terceiro período, que vai do século XVII ao XIX, a universidade sofre as influências do iluminismo e do desenvolvimento da ciência; e, por fim, em sua quarta fase, entre o século XIX e a contemporaneidade, a universidade cria uma nova relação com o Estado, que passa a participar de sua estrutura e composição ativamente.

Entre o período de sua criação e o Século XVII, foi conservada a estrutura originalmente concebida para a universidade. As principais mudanças no modelo europeu ocorreram a partir do período da Revolução Científica, que teve início no

século XVII. A partir daí, teve início o que pode ser intitulado como “[...] uma verdadeira revolução universitária” (BORTOLANZA, 2017, p. 4), momento no qual a pesquisa científica assume uma posição de centralidade dentro do ideal de conhecimento científico.

Como menciona Teixeira (1998, p. 84), esse movimento não foi um processo pacífico, dado o fato que houve resistência a alguns dos setores que compunham a universidade aos ideais que o renascimento, a reforma protestante e a revolução científica propugnaram, o que ocasionou, sob o prisma europeu, um “[...] extraordinário isolamento dentro da sociedade”, o que, em outras palavras, denota um forte padrão de resistência à tais mudanças.

Já em relação à América Latina, o aparecimento das primeiras universidades está ligado ao processo de difusão da cultura universitária por toda Europa a partir do século XII. Embora a universidade na América Latina e no Brasil (de forma retardatária, diga-se) sofram decisiva influência do modelo europeu, o fato é o continente latino-americano tinha suas próprias peculiaridades quanto ao desenvolvimento das universidades. Segundo esclarece Trindade (2000, p. 123), “enquanto a universidade se alastrava na Europa em todas as suas latitudes – da Península Ibérica à Rússia e do Sul da Itália aos países nórdicos – a instituição aportou nas Américas”.

Esse processo aconteceu de maneira atípica no Brasil, se comparado ao contexto latino-americano. Isto porque os espanhóis, ao desembarcarem na América, estabelecendo suas primeiras colônias, fundaram universidades já no século XVI, seguindo os modelos europeus. É preciso reconhecer, neste sentido, que embora os espanhóis tenham legado um imenso patrimônio cultural aos povos colonizados, não se pode desconsiderar que isso teve como motivação a necessidade de expansão do sistema comercial espanhol. Desta forma, tem-se como marco inicial desse processo de surgimento da universidade na América Latina a criação da *Universidad Autónoma de Santo Domingo*, na atual República Dominicana, em 1538. Mas foi com a *Universidad Nacional Mayor de San Marcos* que o cenário começou a mudar, pois esta instituição foi fundada em 12 de maio de 1551, um verdadeiro marco na história do ensino superior do continente, pois é a única que, fundada no século XVI, continua em atividade até hoje, já tendo passado por ela pelo menos 213 reitores. Foi erguida nos conventos peruanos, especificamente em Cuzco e Lima, com o ensino de artes e teologia, como explica Bortolanza (2017). Trata-se, sem sombra de dúvidas, de um

grande patrimônio histórico e cultural para o ensino superior latino-americano.

O modelo dessas universidades, por decorrência lógica do processo colonizatório, seguiu o modelo francês adotado nas universidades europeias. Esse era o modelo adotado em Salamanca, expandindo-se por todo o continente (BORTOLANZA, 2017; OLIVEN, 2002; TRINDADE, 2000). A prática das universidades europeias estava associada essencialmente a atividades de pesquisa, enquanto que na América Latina a prática profissional acabou se desvinculando, pouco a pouco, desse padrão, o que vai colaborar para o declínio da influência do modelo europeu no ensino universitário do continente latino. Com o tempo, as universidades latinas se multiplicaram ao ponto que já no século XVIII poderiam ser vistas em grande parte dos países (já existiam 19 nesse período). No século XIX, já tinham sido fundadas mais de 30 universidades na América Latina, mas nenhuma no Brasil.

Os portugueses não permitiram a implantação de universidades em suas colônias, como foi o caso do Brasil, que teve suas primeiras faculdades isoladas no século XIX, especificamente com a vinda da família real ao país naquele período histórico. As primeiras universidades, por seu turno, só surgiram no século XX.

Isto não significa que não existiram discussões sobre a universidade no período anterior, pelo contrário: dentro do ambiente político nacional imperial sempre houve discussões sobre a criação da universidade no contexto brasileiro, mas a falta de consenso dos atores sociais, aliada a retrógrada ideia conservadora do modelo de ensino francês (focado na construção de escolas esparsas) atrapalhou todas as discussões e projetos nesse sentido. Nas palavras de Moreira (2013, p. 34) “[...] as problemáticas eram diversas, iam da busca por protagonismo de algumas províncias que queriam o pioneirismo de sediar essa instituição no Brasil ao conservadorismo de atores positivistas influentes naquele início da República”.

Esse atraso foi causado pela política expansionista portuguesa, cujo caráter exploratório demandava uma colônia submissa e sem pretensões de autonomia. Em outras palavras, o projeto português estava baseado na ideia de que a colônia deveria se manter incapaz de assumir a direção de si própria, o que vai postergar a propagação de uma cultura universitária no território nacional. Por isso, para se graduarem os indivíduos oriundos das classes mais abastadas precisavam se deslocar até a metrópole. Estes eram considerados, como narra Oliven (2002, p. 31) “[...] portugueses nascidos no Brasil”. Nesse sentido, o professor Marcílio Teixeira de

Lacerda (1928), que lecionou na Faculdade Livre de Ciências Jurídicas e Sociais do Rio de Janeiro, narra que embora D. João VI tenha criado uma escola de cirurgia no Hospital Real na Bahia e do Rio de Janeiro em 1808, as precárias condições dessas escolas levavam os jovens interessados em exercer a medicina a continuar indo a Coimbra para aprender, de fato esse ofício. Isto porque as escolas de medicina da Colônia não eram eficientes.

A continuação dos estudos daqueles que tinham concluído sua formação em letras e artes em colégios jesuítas era realizada em dois locais: primeiro, com em Coimbra, para estudar teologia e Direito; segundo, na em Montpellier, na França, para o estudo de Medicina. Isso passa a ocorrer de forma mais acentuada a partir do século XVII, quando os filhos da elite colonial, pertencentes às classes superiores, passam a estudar na Metrópole, principalmente. Nas palavras de Fávero (1980, p. 32): “A Universidade de Coimbra passa a ter um papel de grande importância na formação de nossas elites culturais; nela formaram-se quase todos os homens graduados no Brasil nos primeiros séculos de nossa existência, até os primeiros anos do século XIX”. Este é um dos fatores que propiciará a diferença quantitativa entre bacharéis em Direito e outros profissionais, como médicos e engenheiros. Como narram Lacerda (1928), Calmon (1928) e Lyra (1928), a existência de profissionais do Direito já era significativamente maior, no Brasil, desde o período colonial.

Sobre este assunto, há uma contradição interessante entre o ensino ministrado na Universidade de Coimbra e a formação inicial ofertada pelos Jesuítas no Brasil, como explica Fávero (1980). De um lado, estes ofereciam o ensino voltado à formação básica geral, e era formatado conforme os próprios interesses da companhia e não da Coroa Portuguesa. Doutro lado, há o ensino superior português, calcado em um ideal conservador de mundo, mas voltado estritamente aos interesses políticos do governo (pelo menos entre o período de criação das primeiras universidades daquele país até a Reforma Pombalina). A Coroa Portuguesa fazia questão de manter em um regime de dependência a colônia brasileira. Para isso, era expressamente proibida a criação de cursos superiores no país e da imprensa, pois ambos poderiam se tornar, facilmente, veículos de propagação de ideias ligadas a autonomia e independência do país.<sup>4</sup>

---

<sup>4</sup> Neste sentido, algumas decisões políticas podem ser colocadas para ilustrar essas políticas adotadas pela Coroa Portuguesa, como foi o caso da negativa, em 1605, de elevar o Colégio da Bahia ao patamar de Universidade, o que se repetiu em 1675 (FÁVERO, 1980).

No intervalo de tempo entre a colonização e o surgimento dos primeiros cursos superiores em território nacional, mais de 2500 pessoas se formaram na Universidade de Coimbra em cursos como Direito, Medicina, Filosofia, Teologia (TEIXEIRA, 1988).

Diante dessas contradições, havia um certo clamor social para a criação de universidades por todo o território. De um lado, comerciantes das principais cidades discutiam a criação de universidades, pois era muito custoso enviar os seus filhos a Coimbra ou mesmo a Montpellier. Houve, inclusive, propostas desse grupo para custear parte desses gastos em parceria com o governo imperial. Lacerda (1928, p. 264) narra, sobre o assunto, que o visconde de São Leopoldo, deputado da Assembleia Constituinte do Império, propôs a criação de uma ou mais universidades no Brasil nos seguintes termos:

Uma porção escolhida da grande família brasileira, a mocidade a quem um nobre estímulo levou à Universidade de Coimbra, geme ali debaixo dos mais duros tratamentos e opressão, não se decidindo, apesar de tudo, a interromper, a abandonar a sua carreira, já incertos de como será semelhante conducta avaliada por seus paes, já desanimados por não haver ainda no Brasil institutos onde prosigam e rematem os seus encetados estudos (*Annaes da Constituinte*).

Inicialmente, foram surgindo faculdades isoladas, cujo objetivo era a formação, principalmente, de profissionais liberais. Esses “cursos avulsos” foram criados por D. João VI, como explica Saviani (2010, p. 5):

Embora alguns dos colégios jesuítas no período colonial mantivessem cursos de filosofia e teologia, o que dá respaldo à tese de que já existia ensino superior nessa época no Brasil, os cursos superiores propriamente ditos começaram a ser instalados no Brasil a partir de 1808 com a chegada de D. João VI. Surgiram, então, os cursos de engenharia da Academia Real da Marinha (1808) e da Academia Real Militar (1810), o Curso de Cirurgia da Bahia (1808), de Cirurgia e Anatomia do Rio de Janeiro (1808), de Medicina (1809), também no Rio de Janeiro, de Economia (1808), de Agricultura (1812), de Química (química industrial, geologia e mineralogia), em 1817 e o Curso de Desenho Técnico (1818). Vê-se que se tratava de cursos superiores isolados, isto é, não articulados no âmbito de universidades.

Mesmo diante do ideal liberal que influenciou a política, cultura e até a ordem jurídica nacional, a educação tinha um papel profissionalizante. Prevalcia, em verdade, uma tendência utilitarista do ensino superior, que correspondia a própria lógica no qual estava assentado o sistema social. Com a independência esse cenário toma nova forma, com a criação das academias de Direito.

Por conseguinte, a educação superior no Brasil se desenvolveu, a partir do

século XIX, em descompasso com os demais países da América Latina, cujo povoamento e colonização levaram à criação das primeiras universidades já no século XVI (TRINDADE, 2000; SANTOS e CERQUEIRA, 2009). Essa criação tardia dos espaços universitários ocorreu por causa dos ideais e objetivos políticos que a coroa portuguesa reservara ao Brasil ao longo dos primeiros séculos de seu descobrimento. O surgimento da universidade em território nacional remonta, assim, ao início do século XX, uma vez que as discussões sobre a universidade em território brasileiro só ganharam força a partir do mencionado período.

### **3.2 OS PRIMEIROS CURSOS SUPERIORES NO BRASIL**

Foram propostos 24 projetos de lei com o objetivo de criar instituições de ensino superior entre 1808 e 1822, mas nenhum deles prosperou, dada a ausência de vontade das elites dominantes que poucas vantagens viam na abertura do ensino superior a outras camadas sociais (MARTINS, 2002; (LACERDA, 1928). Em 1824 e em 1825 foram levados outros projetos à Assembleia Constituinte para a criação de universidades, mais uma vez, sem sucesso. As discussões sobre o assunto continuaram em 1826, culminando com um projeto que foi aprovado em 11 de agosto de 1827 criando os cursos de Direito.

Nos tópicos que seguem a origem e características do ensino superior brasileiro são debatidas, com o objetivo compreender o contexto em que surgiram os cursos de Direito e como a estrutura da educação superior era organizada até a edição da Constituição de 1988.

#### **3.2.1 Ensino superior no país entre a Independência e proclamação da República (1822-1889)**

Entre o período que da independência política e a proclamação da República (1889) o desenvolvimento da educação superior brasileira aconteceu de forma muito lenta. A consolidação dessas primeiras faculdades em universidades somente se consolidou no século XX. Neste interregno, o modelo de ensino estava ancorado na formação de profissionais liberais que, uma vez formados, ocupariam cargos públicos e espaços de destaque no mercado de trabalho então existente (MARTINS, 2002;

WOLFF, 1993). A estes, além do acesso privilegiado ao ensino e a cargos e empregos pouco acessíveis à população em geral, era garantido também um *status* social de destaque.

Há alteração deste cenário somente com a independência política entre Brasil e Portugal, em 1822. Não se pode deixar de mencionar que com a Constituição de 1824, criam-se as universidades, embora na prática elas só tenham sido de fato concretizadas no início do século XX:

Art. 179. A inviolabilidade dos Direitos Civis, e Politicos dos Cidadãos Brasileiros, que tem por base a liberdade, a segurança individual, e a propriedade, é garantida pela Constituição do Imperio, pela maneira seguinte. (*Omissis*).  
XXXIII. Collegios, e Universidades, aonde serão ensinados os elementos das Sciencias, Bellas Letras, e Artes.

A partir daí surgem os primeiros cursos superiores espalhados pelo país, mesmo sem a criação da instituição oficial da universidade. Neste sentido, acompanhe-se o quadro abaixo, construído com o objetivo de apresentar um resumo da criação de cursos superiores até a proclamação da República:

**QUADRO 2:** Cronologia dos cursos superiores no Brasil antes da República

| Período   | Tipo de Instituição   | Iniciativa       |
|-----------|---|------------------|
| 1549-1759 | Cursos de filosofia e teologia dos colégios Jesuítas                    | Jesuítas         |
| 1792      | Real Academia de Artilharia, Fortificação e Desenho do Rio de Janeiro   | Governo colonial |
| 1808      | Curso de Engenharia da Academia Real da Marinha do Rio de Janeiro       | Governo colonial |
| 1808      | Curso de Cirurgia da Bahia  | Governo colonial |
| 1808      | Curso de Cirurgia e Anatomia do Rio de Janeiro                          | Governo colonial |
| 1808      | Curso de Economia do Rio de Janeiro                                     | Governo colonial |
| 1809      | Curso de Medicina do Rio de Janeiro                                     | Governo colonial |
| 1810      | Academia Real Militar do Rio de Janeiro                                 | Governo colonial |
| 1812      | Curso de Agricultura do Rio de Janeiro                                  | Governo colonial |
| 1817      | Curso de Química (industrial, geologia e mineralogia) do Rio de Janeiro | Governo colonial |

|             |   |                          |
|-------------|---|--------------------------|
| <b>1818</b> | Curso de Desenho Técnico do Rio de Janeiro  | Governo colonial         |
| <b>1827</b> | Curso de Direito de São Paulo (Faculdade de Direito do Largo São Francisco)                                     | Gov          Continuação |
| <b>1827</b> | Curso de Direito de Olinda (futura Faculdade de Direito do Recife)  | Governo Imperial         |
| <b>1832</b> | Curso de Farmácia da Bahia  | Governo Imperial         |
| <b>1854</b> | Transferência do Curso de Direito de Olinda para Recife (Faculdade de Direito do Recife)                        | Governo Imperial         |
| <b>1864</b> | Curso de Odontologia da Bahia   | Governo Imperial         |
| <b>1877</b> | Academia de Belas Artes da Bahia  | Governo Imperial         |
| <b>1882</b> | Faculdade Livre de Ciências Jurídicas e Sociais do Rio de Janeiro (só começou a funcionar efetivamente em 1891) | Governo Imperial         |

Fonte: Adaptado de Saviani (2010); Shigunov Neto e Maciel (2008).

Do império à república prevaleceu o ensino técnico-profissional, como é o caso das escolas agrícolas, os liceus de artes e ofícios, as escolas de Medicina e as academias de Direito.

Percebe-se que, embora tenham sido criados cursos isolados pelo país, a quantidade deles era pequena diante do tamanho do território brasileiro. Os cursos, desde o início, eram formatados para privilegiar alguns grupos sociais em detrimento de outros tantos, que não tiveram acesso às faculdades em seus territórios no período imperial. Um exemplo é Alagoas, cuja criação da primeira faculdade de Direito remonta à década de 1930. Assim, havia uma grande limitação territorial para o acesso à educação superior, pois foram os locais considerados “centrais” para o progresso do Império albergaram as primeiras iniciativas neste sentido. No âmbito econômico-social, havia um outro tipo de restrição de acesso à educação superior, uma vez que foram criados inúmeros entraves aos indivíduos das classes mais pobres para que não ingressassem nas faculdades.

Desde seu início a educação superior brasileira foi forjada à luz de valores discriminatórios, que permitiam o acesso ao diploma a pouquíssimas pessoas, apartando as camadas mais pobres, minorias étnicas, culturais e raciais, tornando a universidade um espaço, por excelência, das classes sociais mais abastadas, como afirma Schwartzman (2006).

É possível afirmar que isso acontecia de várias maneiras: com a exigência

prévia de um vestibular, por exemplo, que exigia determinados conhecimentos dos alunos para o ingresso no ensino superior. Calmón (1928) narra sobre o assunto que a Lei de 11 de agosto de 1827, que criou os cursos de Direito, exigia, como condição indispensável para que o aluno pudesse se matricular no primeiro ano de curso, a idade mínima de 15 anos a aprovação em exame prévio de latim, francês, retórica, filosofia racional e moral e geometria. Isso significava, em outras palavras, que apenas indivíduos com capital cultural elevado conseguiriam passar nesses exames, o que era facilitado pelo estudo em colégios caros reservados à elite.

O capital cultural, conceito utilizado por Bourdieu (2017a) em seus estudos sobre o ambiente educacional, pode ser descrito como uma herança que é transmitida pela família aos seus filhos, que engloba um conjunto de valores, crenças, conhecimentos e convicções sobre o mundo. Constitui-se, para além dessa transmissão familiar, pelo próprio indivíduo ao longo de sua vida, o que requer tempo, capital econômico, social e a existência prévia do próprio capital cultural herdado. Nesse sentido, a escola colabora diretamente para esse acúmulo de capital cultural, ao mesmo tempo que se torna o *locus* disseminador de desigualdades sociais variadas, ao tratar todos os indivíduos da mesma maneira (igualdade formal) deixando de reconhecer as diferenças individuais e o capital cultural acumulado por cada um.

Assim, quando os indivíduos conseguiam vencer as condições adversas para acessar a educação superior, tinham que enfrentar a cobrança de anuidades, o que era muito difícil para a maior parte da população. Neste sentido, Lyra (1928, p. 437) explica que as primeiras faculdades de Direito funcionavam sob cobrança de uma taxa de matrícula: “[...] o anno lectivo começava em março e terminava em outubro; a taxa de matrícula era de 50\$000, pagos em duas prestações, no começo e no fim do anno lectivo”.<sup>5</sup>

Ainda havia uma terceira forma de discriminação do acesso a educação superior dentro das faculdades: por meio da “avaliação” (como se verá ao longo das próximas seções, não se tratava de uma avaliação propriamente dita, mas de

---

<sup>5</sup> Todas as citações de textos redigidos antes do Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa serão mantidos em sua ortografia original. Em relação ao valor de matrícula, é preciso realizar uma observação. Este era um valor relativamente alto para a sociedade da época. A própria lei de 11 de agosto de 1827, que criou os cursos de direito, previa que o salário do porteiro do curso correspondia a uma renda anual de 400\$000. Para se ter uma ideia, em 1827 foi editada uma lei que estabelecia o “piso salarial” para os professores do ensino primário do país, que estipulava que a renda anual dos mesmos deveria ficar entre 200 e 500 mil réis (CAETANO, 2017). Ou seja, a matrícula nas faculdades de Direito poderia custar entre 1/4 a 1/10 da renda anual de um professor do primário, ou 1/8 da renda anual do porteiro do curso.

verificação da aprendizagem). Dentro das primeiras faculdades, a avaliação tinha um viés estritamente classificatório e hierarquizador, expelindo indivíduos carentes e sem recursos e legitimando todo tipo de discriminação. Tratava-se de um forte instrumento de coerção e controle que, de um lado, segregava os mais pobres e desfavorecidos socialmente, enquanto que, de outro, favorecia todos aqueles que possuísem prestígio social e político. Sobre o assunto, conforme narram Beto e Sanches (2006), não era incomum que os professores aprovassem seus alunos imerecidamente, uma vez que muitos vinham de famílias nobres.

Assim, é possível afirmar que o desenvolvimento da educação superior, nas primeiras faculdades e, posteriormente, nas universidades, se deu em descompasso com a realidade social. O objetivo do ensino não era o de reduzir as desigualdades existentes, ou criar novas oportunidades aos excluídos, mas, ao contrário, permitir que um grupo determinado de pessoas, pertencentes às classes mais ricas, pudessem ter acesso privilegiado aos diplomas para exercício das profissões. Essas faculdades isoladas, *lócus* de reprodução dos ideais dos grupos sociais dominantes, se mantiveram desta maneira por muito tempo. Nas palavras de Bourdieu (2017a, p. 59),

Com efeito, para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais. Em outras palavras, tratando todos os educandos, por mais desiguais que sejam eles de fato, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura.

Evidencia-se, deste modo, que a educação superior tinha a função de conservação social, desprivilegiando a população que aqui residia e garantindo a continuidade das relações de exploração econômica.

Por fim, cabe frisar, sobre o período, que um movimento em prol da “desoficialização do ensino”, encabeçado por liberais, mobilizou as esferas sociais para que a iniciativa privada ganhasse espaço dentro do ensino superior, o que se intensificou com o fim do Império, como narra Saviani (2010, p. 5). Assim, em 1879 foi proclamada a Reforma Leôncio de Carvalho, permitindo o que se denominou de “ensino livre”, ou seja, a criação de faculdades administradas da iniciativa privada, o que permitiria, ao longo dos anos posteriores, a criação e expansão das faculdades privadas no país.

### 3.2.2 Ensino superior na República Velha (1889-1930)

Neste período, a Constituição de 1891 foi promulgada a fim de garantir a liberdade e direitos individuais. De um lado, garantiu a plenitude de direitos civis e políticos a todos os brasileiros. Mas, de outro, tornou-se, visivelmente, uma Carta de direitos representativa um conjunto de escolhas oriundas de um “[...] congresso elitista e liberal” formado, majoritariamente, por “médicos, advogados e engenheiros”. Assim, a Assembleia Nacional Constituinte “foi marcada por um forte colorido liberal-positivista, com acentuada inspiração dos ideais americanos de sociedade [...]” (SILVA, 2009, p. 4).

Porto Júnior (2003, p. 24) chama a atenção para o fato de que alguns dos intelectuais defenderam a aplicação dos ideais positivistas à educação de maneira diferenciada. Eram chamados de “positivistas ilustrados”, que defendiam “a educação como forma de ilustração e desenvolvimento”. Dentre os estudiosos do movimento, estava Luiz Pereira Barreto, que defendia a reorganização do ensino para permitir que teoria e prática ficassem em sintonia, já que a formação pregada pelos positivistas tradicionais era mais técnica.<sup>6</sup>

O fato é que no período a educação em todos os níveis tinha o caráter técnico e profissionalizante, uma vez que não se buscava o desenvolvimento de uma intelectualidade, mas de mão-de-obra para o capitalismo industrial que crescia naquele período (PORTO JÚNIOR, 2003). Teria sido esse o fator preponderante para o atraso na criação das primeiras universidades do país. A República foi proclamada por um grupo de oficiais que tinham como pano de fundo os ideais positivistas e, por isso, consideravam a universidade uma instituição retrógrada, que se adaptava melhor à realidade europeia. As faculdades isoladas, seguindo o padrão das escolas técnicas profissionalizantes, eram tidas como a resposta ideal ao problema da formação superior no Brasil.

Do texto da Constituição de 1891 se extraía o espírito liberal no qual o país se desenvolveria nos anos seguintes, tendo como valores centrais a proteção da propriedade, a liberdade e a igualdade. Não se pode desconhecer, sobre o assunto,

---

<sup>6</sup> Cabe mencionar que discussões na esfera da educação movimentaram as discussões sobre o papel que ela deveria desempenhar na sociedade. É o caso dos ideais defendidos por Ruy Barbosa e a Escola Nova, como destaca Porto Júnior (2003).

que a igualdade, sob o prisma liberal, está arraigada na noção de que todos deveriam ter acesso a igualdade formal de direitos civis, o que significa que todos são iguais perante à lei (SILVA, 2009).

Não se levou em consideração, neste viés político, que as diferenças sociais, econômicas e culturais afastavam grande parte da população do acesso material aos bens, serviços públicos e aos próprios direitos sociais, nos quais a educação se encontra inserida. Isso continuou a ser refletido no sistema de ensino superior, que oferecia vagas a “todos”, desconsiderando as diferenças individuais, a formação primária, as condições sociais e econômicas da sociedade brasileira.

Deve-se lembrar, também, que durante o início da República, o país experimentava um momento ímpar: a escravidão havia sido abolida em 13 de maio de 1888, e o então instaurado governo republicano toma uma decisão extremamente controversa em termos de educação: ao invés de ampliar o acesso ao ensino básico e ao ensino médio (as escolas secundárias e ginásios à época) prefere ampliar o número de escolas técnico-profissionais (TEIXEIRA, 1998). Esta decisão política acabou por limitar o acesso da população afro-brasileira à educação como um todo, aumentando as discrepâncias sociais, econômicas e culturais entre os ricos e pobres.

Sobre o assunto, importante reflexão é realizada por Bourdieu (2017a, p. 59):

A igualdade formal que pauta a prática pedagógica serve como máscara e justificação para a indiferença no que diz respeito às desigualdades reais diante do ensino e da cultura transmitida, ou melhor dizendo, exigida. Assim, por exemplo, a “pedagogia” que é utilizada no ensino secundário ou superior aparece objetivamente como uma pedagogia “para o despertar”, como diz Weber, visando a despertar os “dons adormecidos em alguns indivíduos excepcionais, através de técnicas encantatórias, tais como a proeza verbal dos mestres, em oposição a uma pedagogia racional e universal, que, partindo do zero e não considerando como dado o que apenas alguns herdaram, se obrigaria a tudo em favor de todos e se organizaria metodicamente em referência ao fim explícito de dar a todos os meios de adquirir aquilo que não é dado, sob a aparência do dom natural, senão às crianças das classes privilegiadas. Mas o fato é que a tradição pedagógica só se dirige, por trás das ideias inquestionáveis de igualdade e de universalidade, aos educandos que estão no caso particular de deter uma herança cultural, de acordo com as exigências culturais da escola.

De tal modo, os requisitos que eram impostos para o ingresso na educação superior eram a base para a perpetuação de um sistema de desigualdade social que excluía indivíduos de classes sociais mais baixas. Quando tais indivíduos conseguiam ingressar nos cursos superiores, outros mecanismos objetivos de perpetuação das desigualdades agiam para que o ensino se dirigisse a um grupo selecionado de

indivíduos, como era o caso da avaliação.

O curso de Direito, de forma acentuada, servia para as finalidades do sistema social em que se inseria, dando legitimidade a toda ordem de desigualdades. A criação dos cursos de Direito no país teve como objetivo continuar o processo de formação e aparelhamento das elites que tinham como objetivo ocupar a burocracia estatal. É possível afirmar, inclusive, que a criação dos cursos jurídicos foi realizada em detrimento da construção das escolas de ensino básico e fundamental, que deveriam alfabetizar os ex-escravos e seus descendentes, dando-lhes condições mínimas de serem inseridos no mercado de trabalho de saírem de sua condição de pobreza e marginalização social (RODRIGUES, 1993). Esta malfadada escolha atendeu, na verdade, aos interesses das elites reinantes à época, em claro descompasso com a ideia de desenvolvimento social. Sobre o assunto, trazemos a reflexão que é realizada por Bourdieu (2017a, p. 61):

[...] é porque o ensino tradicional se dirige objetivamente àqueles que devem ao seu meio o capital linguístico e cultural que ele exige objetivamente é que esse ensino pode permitir senão explicitar suas exigências e não se obrigar a dar a todos os meios de satisfazê-las.

A educação no Brasil, durante a República, além de servir aos interesses das classes mais abastadas, conservava uma característica essencialmente utilitária, restringindo o acesso às profissões a um grupo pequeno de pessoas. A educação superior privada, por seu turno, conseguiu ampla base jurídica para se desenvolver, o que aumentou a quantidade dessas faculdades em território nacional. Com a expansão da educação superior na República, que se deveu, em grande parte, à desoficialização do ensino, novas faculdades e cursos surgem no país. Neste sentido, acompanhe-se o quadro que se segue, representativo da cronologia dos cursos superiores no Brasil no período analisado. Com ele é possível acompanhar o surgimento das primeiras universidades e cursos do âmbito privado:

**QUADRO 3:** Cronologia dos cursos superiores no Brasil na República Velha (1889-1930)

| Período | Tipo de Instituição  | Iniciativa                                |
|---------|--|---|
| 1891    | Curso de Direito da Bahia  | Governo Imperial                          |
| 1895    | Escola de Farmácia e Química do Rio Grande do Sul  | Iniciativa privada                        |
| 1896    | Escola Politécnica da Bahia  | Iniciativa privada com o governo da Bahia |
| 1896    | Escola de Engenharia do Rio Grande do Sul  | Iniciativa privada                        |
| 1900    | Faculdade de Medicina do Rio Grande do Sul   | Iniciativa privada                        |
| 1900    | Faculdade de Direito do Rio Grande do Sul  | Iniciativa privada                        |
| 1909    | Universidade de Manaus   | Iniciativa privada                        |
| 1911    | Universidade de São Paulo  | Iniciativa privada                        |
| 1912    | Universidade do Paraná (desativada entre 1913-1920 pelo governo federal, que manteve os cursos isolados) | Iniciativa privada                        |
| 1917    | Extinção da Universidade de São Paulo  | Iniciativa privada                        |
| 1920    | Reunião dos cursos criados no Rio de Janeiro para fundação da Universidade do Rio de Janeiro             | Governo do Rio de Janeiro                 |
| 1920    | Curso de Direito da Universidade do Paraná   | Iniciativa privada                        |
| 1920    | Curso de Engenharia da Universidade do Paraná  | Iniciativa privada                        |
| 1922    | Curso de Medicina da Universidade do Paraná  | Iniciativa privada                        |
| 1926    | Fim da Universidade de Manaus (continuidade da Faculdade de Direito)                                     | Iniciativa privada                        |
| 1927    | Universidade de Minas Gerais   | Iniciativa privada                        |

Fonte: Adaptado Saviani (2010); Shigunov Neto e Maciel (2008).

Nas palavras de Martins (2002), essas instituições foram fruto do movimento das elites locais e confessionais católicas pelo Brasil. Inicialmente, desenvolveu-se o sistema de ensino superior privado em São Paulo, o que representou uma grande ruptura no *modus operandi* do ensino superior como um todo no país, pois estes espaços, de certa forma, “escapavam” do controle do Estado. Alguns exemplos de

cursos criados no mencionado período, em espaços privados, podem ser dados: é o caso dos cursos de Engenharia Civil, Elétrica e Mecânica que foram criados pela atual Universidade Mackenzie, instituição de cunho confessional. Esse movimento de criação de cursos privados foi, assim, paradigmático para a educação superior, inaugurando-se um novo período.

Desta maneira, é a partir da década de 1920 que ocorre uma mudança no teor das discussões sobre a universidade. Passou-se a discutir o conceito de universidade e seu papel dentro do espaço social. Isso foi uma evolução em termos de desenvolvimento da educação superior, pois a partir desse período a ciência e a pesquisa passaram a ser vistas com outros olhos.

Não se pode esquecer que foi em 1927, quando os cursos de Direito iriam fazer 100 anos, que foi realizado o “Congresso do Ensino Superior”, de 11 a 20 de agosto, no Rio de Janeiro. O Congresso foi motivado, inicialmente, pela necessidade que se fazia evidente de tornar o ensino do Direito “[...] mais eficiente, mais completo e mais atraente [...]” (MELLO, 1929, p. 3) sob a ótica liberal. Havia um clamor geral daqueles que organizavam e faziam parte das faculdades para que fosse realizada uma reforma de ensino especializada, melhorando-se a qualidade das práticas pedagógicas para formar melhores profissionais. Ao final do congresso, foram realizadas discussões sobre a missão da universidade, a organização universitária, a estrutura do aparelhamento do ensino e a reforma ampla do ensino jurídico com o objetivo de adaptar a universidade as “necessidades da vida moderna” (MELLO, 1929, p. 7), mas pouco ou quase nada dessas discussões foi colocado em prática, e a forma de organização, práticas didático-pedagógicas e avaliação mantiveram suas características ao longo dos períodos seguintes.

### **3.2.3 Ensino superior na Era Vargas (1930-1945)**

Na década de 1930, o Estado atuou mais fortemente no sistema nacional de educação, com a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública e com a reforma educacional Francisco Campos, levada a cabo em 1931, erigida no Decreto nº 19.851 de 11 de abril de 1931. Foi um período em que houve grande transformação no âmbito político-administrativo do país, com consequências para as mais diversas áreas da vida social, tal como no ensino superior (FÁVERO, 1980; MORHY, 2004). Essa reforma inaugurou o “Estatuto das Universidades Brasileiras”.

Como explica Saviani (2010), em 1920 já tinha sido constituída a Universidade do Rio de Janeiro a partir da junção de várias faculdades esparsas, como a Faculdade de Medicina (anteriormente Academia de Medicina e Cirurgia, fundada em 1808), da Real Academia de Artilharia, Fortificação e Desenho, da Escola Politécnica e da Faculdade Nacional de Direito. Com as reformas educacionais da década de 1930, essa universidade foi reformada, a partir do Decreto nº 19.852/1931 e foi fundada a Universidade de São Paulo em 1934, além da Universidade do Distrito Federal (cuja administração pertencia à capital do país à época, ou seja, o Rio de Janeiro). Essa onda de federalizações foi o marco da atuação federal na educação superior nas décadas seguintes, aliada à criação de novas universidades. Neste sentido, o quadro que segue destaca a criação das principais universidades do período:

**QUADRO 4:** Cronologia dos cursos superiores no Brasil na Era Vargas (1930-1945)

| Período | Tipo de Instituição  | Iniciativa          |
|---------|--|---------------------|
| 1934    | Junção das Escola de Farmácia e Química, Engenharia, Medicina, Direito com as recém-criadas Faculdades de Agronomia e Veterinária, de Filosofia, Ciências e Letras com o Instituto de Belas Artes, formando a Universidade de Porto Alegre | Iniciativa privada  |
| 1934    | Universidade de São Paulo  | Governo Republicano |
| 1934    | Incorporação da Faculdade de Direito do Largo São Francisco à Universidade de São Paulo  | Governo Republicano |
| 1937    | A Universidade do Rio de Janeiro passou a se chamar Universidade do Brasil   | Governo Republicano |
| 1941    | Junção dos cursos de Cirurgia, Farmácia, Odontologia, Direito, da Academia de Belas Artes, da Escola Politécnica com a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Bahia  | Governo Republicano |

Fonte: Adaptado Saviani (2010); Shigunov Neto e Maciel (2008).

Mas não foram apenas estas instituições que despontaram no cenário da educação brasileira naquele momento. Em termos quantitativos, inúmeras instituições

privadas foram criadas na forma de faculdades isoladas, o que foi possibilitado pela Reforma Francisco Campos, conforme o quadro abaixo:

**QUADRO 5:** Estabelecimentos e matrículas na educação superior – âmbito privado (1933-1945)

| Ano  | Número | Porcentual sobre o total de estabelecimentos | Número | Porcentual sobre o total de matrículas |
|------|--------|--|--------|--|
| 1933 | 265    | 64,4   | 14.737 | 43,7                                   |
| 1935 | 259    | 61,7   | 16.590 | 48,5                                   |
| 1940 | 293    | 62,5   | 12.485 | 45,1                                   |
| 1945 | 391    | 63,1   | 19.668 | 48,0                                   |

Fonte: Nupes/USP (apud BOAVENTURA, 2009, p. 99, adaptado).

Nesse contexto, a Universidade de São Paulo se torna um elemento central na expansão da educação superior no Brasil, uma vez que foi a “[...] célula *mater* da universidade, a partir da qual se aglutinaram escolas superiores isoladas então existentes” (LUCCHESI, 2011, p. 3). Um dos fatores preponderantes para isto foi o fato de que foi realizada a contratação de diversos professores estrangeiros, alguns dos quais bastante conhecidos no meio científico, para redefinir as bases para o desenvolvimento da pesquisa na instituição. Assim, é possível afirmar que a característica liberal-humanista do ensino superior francês influenciou fortemente as universidades brasileiras.

Entre 1932 e 1942 um forte movimento impulsionou mudanças relevantes na educação superior brasileira. Foi o chamado “Manifesto dos Pioneiros”, que foi um movimento que buscou, dentre outras coisas, defender uma reforma completa na forma como a educação era realizada no Brasil, o que incluía sua organização e métodos. Uma das bandeiras levantadas por seus protagonistas foi a substituição de uma educação do tipo estática por uma que fosse dinâmica, que acompanhasse as reais demandas da sociedade e formasse por completo o indivíduo. Buscava-se, em outras palavras, superar a verticalidade da sala de aula em que, de um lado, o professor seria o único detentor do conhecimento e o aluno um mero reproduzidor daquilo que lhe era dito, estimulando-se sua capacidade de participar da produção do conhecimento. Outra bandeira levantada pelo movimento era a de melhoria das condições de trabalho na universidade, com tempo integral aos docentes. Tratou-se,

assim, de um movimento paradigmático, pois buscava a melhoria da universidade e de suas condições de existência, além de uma formação integral aos discentes, conforme explica Morhy (2004).

Na década de 1940, um novo elemento impulsiona a criação de faculdades voltadas ao magistério: a expansão da rede de ensino médio e a inserção da mulher no mercado de trabalho. Oliven (2002) explica, sobre o assunto, que com a aceitação do trabalho da mulher na sociedade brasileira para funções como o magistério, foi necessária a criação de novos cursos no âmbito das universidades recém-instauradas para formar as mesmas. Isso levou à ampliação das faculdades de filosofia, que se tornaram centros de formação das mulheres que desejavam ingressar no magistério. Nesse panorama, faculdades diversas se multiplicaram em todo o país sem a adequada estrutura e sem de investimento em pesquisa, já que a natureza desses cursos estava centrada essencialmente na formação de professores para as outras modalidades de ensino. A formação para o magistério tinha como objetivo preparar profissionais para trabalhar na educação em seus diversos níveis, em grande escala. Para isso, era preciso espalhar as escolas de formação para o magistério e faculdades isoladas com os cursos necessários à formação das escolas do período. Esses cursos tinham um perfil sexista, ao motivar a profissionalização feminina para o exercício dessa função. Prevalecia a ideia de que a função do magistério se enquadrava perfeitamente ao perfil das mulheres que, de um lado, tinham um papel bem delimitado na estrutura familiar (via de regra, como donas de casa). Entendia-se como explicam Mafelli, Rodrigues e Brandão (2017, p. 986) que “[...] a inclinação para o magistério encontraria terreno fértil, sobretudo entre moças de formação tradicional que, devido ao baixo capital cultural [...], careciam de motivação ou inclinação para o trabalho intelectual”.

Isso não significava a completa exclusão das mulheres de tentarem outros cursos superiores. Paulatinamente, as mulheres ingressavam em cursos como Direito e Medicina, como é o caso de Maria Augusta Saraiva, considerada a primeira bacharela em Direito do Largo São Francisco, em 1902. Mas, de fato, sempre houve um afastamento das mulheres desse e de outros cursos, e, um exemplo disso é que até 1998, houve 36 dirigentes homens para a mencionada faculdade e uma única mulher (ALCÂNTARA, 2002). Alguns dados interessantes podem ser dados, nesse sentido, em relação à Universidade de São Paulo (USP):

Dentro da nossa Universidade é possível verificar a evolução da presença das mulheres ao longo dos anos, principalmente na Faculdade de Direito, na de Medicina e na Escola Politécnica. Nesta, criada em 1894, apenas 1,3% dos formandos, até a década de 50, eram mulheres. Os homens correspondiam a 98,7%.

A Faculdade de Medicina, criada em 1912 e regulamentada em 1913, teve sua primeira turma, em 1918, 26 homens e apenas duas mulheres. Até 1969, o número de homens formados era de 3.281 (91,26%), enquanto o de mulheres era de 314 (8,74%).

Nesta Academia de Direito, 99,1% dos bacharéis formados na década de 20 eram homens, e 0,9%, mulheres. Na década de 40, a porcentagem aumentou para 3,3%, contra 96,7%. Na década de 60, as mulheres já representavam um quinto de bacharéis, ou seja, 20,6%, e os homens, 79,4% (ALCÂNTARA, 2002, p. 747).

A expansão da rede de ensino médio e a inserção da mulher no mercado de trabalho, com o aumento das matrículas na educação superior não foram suficientes para modificar o sistema de educação baseado na exclusão por classe social, de forma a superar as deficiências históricas que restringiam essa modalidade de educação às elites, pois elas comandavam a produção normativa e o próprio sistema de ensino. Sobre isso, traz-se a reflexão oportunizada por Bourdieu (2017a, p. 65),

Seria, pois, ingênuo esperar que, do funcionamento de um sistema que define ele próprio seu recrutamento (impondo exigências tanto mais eficazes talvez quanto mais implícitas), surgissem as contradições capazes de determinar uma transformação profunda na lógica segundo a qual funciona esse sistema, e de impedir a instituição encarregada da conservação e de transmissão da cultura legítima de exercer suas funções de conservação social.

Assim, o monopólio das carreiras de maior prestígio social, como era o caso da carreira jurídica, permanecia restrito às classes sociais mais abastadas, enquanto que as carreiras consideradas “menos prestigiosas” eram reservadas ao restante da população, em prol da própria manutenção do sistema. E as mulheres, ao longo da história da educação superior brasileira, tiveram o acesso reduzido aos cursos e profissões liberais, atuando de forma majoritária no magistério. As universidades eram dominadas por homens, assim como o mercado de trabalho, o que reflete o conjunto de valores sociais que prevalecia à época.

A avaliação se revestia do papel de instrumento de manutenção desse sistema, servindo como forma de dar continuidade ao processo de exclusão dos indivíduos ao longo do percurso universitário. Em outras palavras, os indivíduos de diferentes classes sociais continuavam a ter diferentes oportunidades de acesso, dentro de uma ordem social rígida em que as classes sociais mais favorecidas acessavam a maior parte das vagas dos cursos mais concorridos nas universidades, ou as acessavam

com uma facilidade maior do que os indivíduos oriundos das classes pobres. Sem falar do fato de que grande parte da população sequer tinha acesso a educação superior, o que revela um contexto de profundas desigualdades sociais dentro do sistema de educação brasileiro.

### **3.2.4 Ensino superior na República Populista (1945-1964)**

Entre 1945 e 1964 ocorreu um processo de unificação das faculdades isoladas públicas, com a consequente integração da educação superior nesse âmbito. Tinha início o processo de federalização, em que as universidades incorporaram no âmbito administrativo os cursos isolados ainda existentes.

Na década de 1950 os variados setores sociais começam uma ampla movimentação para a reforma das universidades brasileiras (FÁVERO, 2006). Esse fenômeno tem sua origem no processo de desenvolvimento econômico do período, o que vai despertar a necessidade de uma mudança na educação superior que possa acompanhar as demandas que surgiam dentro da sociedade capitalista em expansão. O resultado disso, para o campo do ensino, é o início das discussões que levariam a edição da Lei de Diretrizes e Bases de 1961.

Assim, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (Lei nº 4.024 de 1961) “garantiu a existência do ensino superior privado, regulamentando sua expansão” (BOAVENTURA, 2009, p. 102). O objetivo do governo era formar cidadãos para ocupar cargos nos setores públicos e privados. Por isso, a profissionalização dos indivíduos fazia parte das políticas de acesso à educação superior. Houve a ampliação da oferta de cursos técnicos e profissionalizantes, a exemplo do curso de técnico industrial, agrícola ou comercial com duração de três anos, previsto na Lei nº 1.821/1953. Desta maneira, a legislação vigente ao longo dos anos cinquenta e sessenta flexibilizou a formação de nível superior e profissionalizante para uma grande quantidade de pessoas. Reforçou-se, como consequência, o modelo elitista de acesso ao ensino, em que um pequeno grupo de indivíduos continuava a ter acesso aos cursos de maior prestígio e *status*, como é o caso dos cursos de Direito, Medicina e Engenharia, enquanto a população recebia a formação através de cursos técnicos e profissionalizantes.

Os problemas que a educação superior carregava ao longo de sua história não apenas continuaram, mas, nas décadas seguintes, a reforma universitária daria

continuidade a uma ampla expansão do ensino superior privado que provocaria o aumento da precarização do ensino público. Pode-se afirmar, assim, que a ampliação do acesso ao ensino superior, no período, ocorreu em conformidade com o modelo de ensino tradicional, que se mantinha desde a fundação das primeiras faculdades no país, como explicam Ramos (2006) e Oliven (2002). Houve um aumento significativo das instituições privadas de ensino superior ao longo do período, o que foi continuidade das reformas educacionais iniciadas no período anterior, conforme o quadro abaixo revela:

**QUADRO 6:** Cronologia dos cursos superiores no Brasil na República Populista (1945-1964)

| <b>Período</b> | <b>Tipo de Instituição</b>   | <b>Iniciativa</b>               |
|----------------|--|---------------------------------|
| <b>1946</b>    | Universidade Federal de Pernambuco   | Governo Republicano             |
| <b>1946</b>    | Incorporação da Faculdade de Direito do Recife à Universidade Federal de Pernambuco                                      | Governo Republicano             |
| <b>1946</b>    | Reconstituição da Universidade do Paraná   | Governo Republicano             |
| <b>1949</b>    | Federalização da Universidade de Minas Gerais  | Governo Republicano             |
| <b>1949</b>    | Federalização da Faculdade de Direito da antiga Universidade de Manaus   | Governo Republicano             |
| <b>1950</b>    | Federalização da Universidade de Porto Alegre que se transformou na Universidade do Rio Grande do Sul                    | Governo Republicano             |
| <b>1950</b>    | Junção dos cursos das Escolas baianas e Federalização da Universidade Federal da Bahia, que passou a albergar todos eles | Iniciativa pública e particular |
| <b>1951</b>    | Federalização da Universidade do Paraná  | Governo Republicano             |
| <b>1951</b>    | Faculdade de Ciências Médicas de Minas Gerais  | Iniciativa Privada              |
| <b>1951</b>    | Faculdade de Direito de Curitiba (PR)  | Iniciativa Privada              |
| <b>1953</b>    | Escola Baiana de Medicina  | Iniciativa Privada              |
| <b>1953</b>    | Escola Superior de Estatística da Bahia  | Iniciativa Privada              |
| <b>1954</b>    | Faculdade de Ciências econômicas de Marília  | Iniciativa Privada              |

Continuação

|             |   |                    |
|-------------|---|--------------------|
|             | (SP), que se tornou Universidade de Marília em 1988   |                    |
| <b>1954</b> | Faculdade de Letras/Pedagogia de Sorocaba (SP), que se tornou Universidade de Sorocaba em 1994  | Iniciativa Privada |
| <b>1954</b> | Faculdade de Geografia/História/Letras/Português e Pedagogia do Sagrado Coração – Bauru (SP) –, que se tornou Universidade do Sagrado Coração em 1986 | Iniciativa Privada |
| <b>1954</b> | Faculdade de Direito do Vale do Paraíba – São José dos Campos (SP) –, que se tornou Universidade do Vale do Paraíba em 1992                           | Iniciativa Privada |
| <b>1955</b> | Faculdade de Serviço Social do Rio de Janeiro (RJ), que se tornou Universidade Veiga de Almeida em 1992   | Iniciativa Privada |
| <b>1955</b> | Faculdade de Ciências Econômicas de Baje (RS), que se tornou Universidade da Região de Campanha em 1989   | Iniciativa Privada |
| <b>1957</b> | Faculdade de Ciências/Filosofia/Letras/Pedagogia de Ijuí (RS), que se tornou Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul em 1985 | Iniciativa Privada |
| <b>1959</b> | Faculdade de Odontologia de Caruaru (PE)  | Iniciativa Privada |
| <b>1959</b> | Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Itu (SP)   | Iniciativa Privada |
| -           | Faculdades Integradas São Camilo de São Paulo (SP)  | Iniciativa Privada |
| -           | Faculdade de Ciências Econômicas de Cruz Alta (RS)  | Iniciativa Privada |
| <b>1960</b> | Faculdade de Direito do Sul de Minas em Pouso Alegre (MG)   | Iniciativa Privada |
| <b>1961</b> | Faculdade Católica de Ciências Econômicas em Salvador (BA)  | Iniciativa Privada |
| <b>1961</b> | Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Santa Marcelina de Muriaé/MG  | Iniciativa Privada |
| <b>1961</b> | Faculdade de Ciências Filosofia de Campo  | Iniciativa Privada |

|                  |  |                     |
|------------------|--|---------------------|
|                  | Grande (RJ)  |                     |
| <b>1961</b>      | Faculdade da Associação Educacional Evangélica de Anápolis (GO)                              | Iniciativa Privada  |
| <b>1961</b>      | Faculdade de Direito de Ribeirão Preto, que se tornou Universidade de Ribeirão Preto em 1985 | Iniciativa Privada  |
| <b>1962-1965</b> | Criação e instalação da Universidade do Amazonas com a incorporação da Faculdade de Direito  | Governo Republicano |
| <b>1965</b>      | A Universidade do Brasil muda seu nome para Universidade Federal do Rio de Janeiro           | Governo Republicano |

Fonte: Adaptado Saviani (2010); Shigunov Neto e Maciel (2008); Boaventura (2009), informações trabalhadas pela autora.

As escolas profissionalizantes continuaram a ser majoritárias no cenário da educação superior, excluindo-se o desenvolvimento da pesquisa na maioria delas. De outro lado ocorreram mudanças, ao longo da década de 1960, que alteraram o perfil da universidade em relação ao seu contato com a sociedade. Podem ser citadas, nesse caso, algumas ações, como a criação dos Centros Populares de Cultura, que realizaram ações de alfabetização de adultos e jovens.

### **3.2.5 Ensino superior durante a Ditadura Militar (1964-1985) e início da redemocratização (1985-1988)**

O período da ditadura militar foi marcado por inúmeros acontecimentos que impactaram de maneira decisiva todo o sistema de educação superior brasileiro, como a reforma universitária que ocorreu em 1968, que estimulou a ampla expansão do ensino superior privado, levando ao fenômeno caracterizado por Santos (2010) – crise de hegemonia e legitimidade da universidade – na medida em que o setor universitário foi fragmentado e explorado economicamente.

Um dos fatores histórico-sociológicos mais relevantes do período foi o golpe militar, quando em 1º de abril de 1964 o presidente João Goulart foi deposto e os militares assumiram o poder, dando início a um período de restrição dos direitos políticos sem precedentes na história nacional (SOUZA, 2008). Esse fato histórico teve sua base em fatores internos e externos, desencadeando um período de grande

repressão no âmbito político-social. O ensino superior sofreu de forma significativa os efeitos causados pelo golpe militar, o que foi desencadeado principalmente pelo que ficou conhecido como “Reforma Universitária”.

Os autores que se debruçam sobre a temática afirmam que os efeitos dessa reforma foram em alguns aspectos positivos (MACEDO et al 2005; ANTUNES et al 2018) e em outros negativos (MARTINS, 2008; FÁVERO, 2006). Mas o fato é que ela alterou a organização dessa modalidade de ensino, sendo um dos fatores preponderantes para a expansão do ensino superior privado. Como explica Souza (2008, p. 119), o “clima de terror” ocasionado pelos conflitos entre governo militar e o movimento estudantil, liderado pela União Nacional dos Estudantes (UNE), não impediu que o governo realizasse as reformas que pretendia. Ao contrário:

Novos mecanismos foram desencadeados. A repressão se abateu sobre os intelectuais comprometidos com as reformas, e o Estado foi buscar meios de criar novos quadros, inclusive no campo da educação. Não precisou de muito tempo. Ao seu alcance estava sua fonte de poder: a Aliança para o Progresso. A USAID, agência confiável para o governo, encarregou-se desta missão (BEZERRA, CUSTÓDIO e CUSTÓDIO, 2018, p. 3).

Como explicam Vieira (1991) e Germano (1992), a expansão no ensino superior privado foi fundamentada no relatório de Rudolph Atcon de 1966, membro da Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USAID), que defendia a privatização das universidades. O mencionado relatório ficou conhecido como Plano Atcon, e tinha como cerne a ideia de que a universidade deveria ser “modernizada”, tendo-se como espelho uma “administração empresarial” (BEZERRA, CUSTÓDIO e CUSTÓDIO, 2018). O governo já vinha firmando acordos com a agência norte-americana desde 1964, que vinha promovendo mudanças significativas na estrutura da educação superior brasileira. Além disso, em 1968 a equipe de Assessoria de Planejamento do Ensino Superior (EAPES) produziu um relatório que defendeu as mesmas ideias, o que também teria subsidiado a reforma. Sousa (2010, p. 119) afirma que:

O encaminhamento dado ao Ensino Superior era essencialmente privatizante e elitista, tendo em vista que a partir dos anos 1960, o Estado passou a ter a iniciativa privada como parceira na oferta de ensino superior. Então a política de educação superior começou a adquirir contornos em que a diferenciação entre o público e o privado tendeu a ser frágil e diluída, em virtude da confluência de alguns fatores.

Além desses relatórios, foi fundada a “Comissão Meira Mattos” que teve como objetivo principal “levantar questões relevantes ao ensino superior, principalmente no tocante a artifícios capazes de reprimir o movimento dos estudantes, e a ameaça que representava a organização estudantil para o regime” (BEZERRA, CUSTÓDIO e CUSTÓDIO, 2018, p. 2).

Como explica Cunha (1998), os modelos de universidade americanos foram a base para a maioria das reformas e o processo de sua implantação no Brasil teve início bem antes, por volta da década de 1940, não tendo sido imposta pela USAID como poderia parecer, à primeira vista, mas pela comunidade acadêmica composta de técnicos, professores e alunos em busca da modernização do ensino superior brasileiro, fato que favoreceu a reforma de 1968. Na verdade, a influência dos modelos de ensino norte-americanos já podia ser observada nas décadas anteriores. A reforma universitária buscou, em resumo, garantir o controle do governo sobre a educação e a formação de mão-de-obra para o trabalho, como explica Germano (1992, p. 105):

- 1) Controle político e ideológico da educação escolar, em todos os níveis [...]
- 2) Estabelecimento de uma relação direta e imediata, segundo a “Teoria do Capital Humano”, entre educação e produção capitalista e que aparece de forma mais evidente na reforma do ensino do 2º grau, através da pretensa profissionalização.
- 3) Incentivo à pesquisa vinculada a acumulação de capital.
- 4) Descomprometimento com o financiamento da educação pública e gratuita, negando, na prática, o discurso de valorização da educação escolar e concorrendo decisivamente para a corrupção e privatização do ensino, transformada em negócio rendoso e subsidiado pelo Estado. Dessa forma, o Regime delega e incentiva a participação do setor privado na expansão do sistema educacional e desqualifica a escola pública de 1º e 2º graus, sobretudo.

Assim, em 1968 foi editada a Lei nº 5.540, conhecida como Lei da Reforma Universitária, que fixou novas normas para a organização e funcionamento do ensino superior brasileiro. De acordo com o artigo 2º da mencionada Lei: “O ensino superior, indissociável da pesquisa, será ministrado em universidades e, excepcionalmente, em estabelecimentos isolados, organizados como instituições de Direito público ou privado”. Com isto, avançava-se rumo ao fim das faculdades isoladas no âmbito público, o que não ocorreu no âmbito privado, cujo efeito foi o oposto.

Alguns pontos merecem destaque na reforma: a instituição dos cursos de pós-graduação, para a formação de professores do ensino superior, a substituição do professor catedrático pelo professor titular;<sup>7</sup> e a indissociabilidade da pesquisa e

---

<sup>7</sup> O professor catedrático, desde a Reforma Francisco Campos de 1931, estava no patamar mais alto do corpo docente das universidades, cargo que deveria ser preenchido por meio de concursos de títulos

extensão, que mudariam o perfil das universidades públicas brasileiras, principalmente no que diz respeito a docência do ensino superior. Dentre as principais mudanças, Fávero (2006, p. 34) destaca as mais importantes e realiza algumas críticas:

Entre as medidas propostas pela Reforma, com o intuito de aumentar a eficiência e a produtividade da universidade, sobressaem: o sistema departamental, o vestibular unificado, o ciclo básico, o sistema de créditos e a matrícula por disciplina, bem como a carreira do magistério e a pós-graduação. Apesar de ter sido bastante enfatizado que o “sistema departamental constitui a base da organização universitária”, não seria exagero observar que, entendido o departamento como unidade de ensino e pesquisa, a implantação dessa estrutura, até certo ponto, teve apenas caráter nominal. Por sua vez, embora a cátedra tenha sido legalmente extinta, em muitos casos foi apenas reduzida sua autonomia. [...] Quanto ao vestibular unificado e classificatório, verifica-se que, no momento de sua implantação, exerceu dupla finalidade: racionalização no aproveitamento do número de vagas e admissão do ingresso não para determinado curso, mas para determinada área de conhecimento. A introdução do vestibular unificado como recurso para tornar mais racional a distribuição de vagas vai se revelar problemática poucos anos depois.

Em 1968 houve o aumento das IES privadas. De um lado, isso foi fruto da reforma realizada pela Lei nº 5.540, que ampliou as possibilidades de criação de faculdades privadas isoladas, o que inclui, como destaca Saviani (2010), as chamadas “universidades corporativas”. De outro, dará continuidade a expansão do ensino superior privado que tinha sido iniciada com a Lei de Diretrizes e Bases de 1961 e as reformas econômicas que ocorreram naquela década. Como explica Boaventura (2009, p. 102):

Os governos militares não só favoreceram a expansão como promoveram a privatização gradual do ensino superior no país, segundo Cunha (1986). A expansão do ensino superior privado se deu bem mais no sudeste e no sul, principalmente, pela multiplicação de instituições de pequeno porte, utilizando-se das transformações de antigas escolas secundárias.

Não se pode desconsiderar que esse fenômeno também ocorreu por causa do próprio aumento da demanda por ensino superior. Como bem menciona Oliven (2002, p. 40): “Essa expansão do sistema ocorreu com a aquiescência do governo e, no ano de 1980, mais da metade dos alunos de terceiro grau estava matricula em

---

e de provas. Com a Constituição de 1946, os catedráticos passaram a gozar de mais prerrogativas, como a vitaliciedade e liberdade de cátedra após a aprovação em concurso (FÁVERO, 2000). Muitas críticas eram realizadas ao sistema de cátedras, quer seja pelo isolamento desses professores da universidade, quer seja pela ausência de vontade de realizar mudanças efetivas no modelo de ensino (ROCHA e SILVA; 1963).

estabelecimentos isolados de ensino superior, sendo 86% em faculdades privadas”. Houve a multiplicação das instituições de ensino superior privadas em todas as regiões do país, conforme Boaventura (2009).

Em consequência, a quantidade de alunos no ensino superior teve um crescimento de 340% entre 1968-1978, enquanto a quantidade de docentes cresceu 119,6% no mesmo período (SOUSA, 2010). O quadro abaixo expressa de maneira detalhada esse aumento:

**QUADRO 7:** Evolução das Estatísticas do Ensino Superior – Brasil 1968-1997

| Evolução das Estatísticas do Ensino Superior – Brasil 1968- 1997 |          |           |       |             |            |            |       |           |
|--|----------|-----------|-------|-------------|------------|------------|-------|-----------|
| Ano  | Docentes | Matrícula | (B/A) | Concluintes | Vagas      | Inscrições | (D/C) | Ingressos |
|  | (A)      | (B)       |       |             | Oferecidas |            |       |           |
| 1968   | 44.706   | 278.295   | 6,2   | 35.947      | nd         | nd         | nd    | nd        |
| 1969   | 49.547   | 342.886   | 6,9   | 44.709      | nd         | nd         | nd    | nd        |
| 1970   | 54.389   | 425.478   | 7,8   | 64.049      | 145.000    | 328.931    | 2,3   | nd        |
| 1971   | 61.111   | 561.397   | 9,2   | 73.453      | 202.110    | 400.958    | 2,0   | nd        |
| 1972   | 67.894   | 688.382   | 10,1  | 96.470      | 230.511    | 449.601    | 2,0   | nd        |
| 1973   | 72.951   | 772.800   | 10,6  | 135.339     | 261.003    | 574.708    | 2,2   | nd        |
| 1974   | 75.971   | 937.593   | 12,3  | 150.226     | 309.448    | 614.805    | 2,0   | nd        |
| 1975   | 83.386   | 1.072.548 | 12,9  | 161.183     | 348.227    | 781.190    | 2,2   | nd        |
| 1976   | 86.189   | 1.096.727 | 12,7  | 176.475     | 382.418    | 945.279    | 2,5   | nd        |
| 1977   | 90.557   | 1.159.046 | 12,8  | 187.973     | 393.560    | 1.186.181  | 3,0   | nd        |
| 1978   | 98.172   | 1.225.557 | 12,5  | 200.056     | 401.977    | 1.250.537  | 3,1   | nd        |
| 1979   | 102.588  | 1.311.799 | 12,8  | 222.896     | 402.694    | 1.559.094  | 3,9   | nd        |
| 1980   | 109.788  | 1.377.286 | 12,5  | 226.423     | 404.814    | 1.803.567  | 4,5   | 356.667   |
| 1981   | 113.899  | 1.386.792 | 12,2  | 229.856     | 417.348    | 1.735.457  | 4,2   | 357.043   |
| 1982   | 116.111  | 1.407.987 | 12,1  | 244.639     | 421.231    | 1.689.249  | 4,0   | 361.558   |
| 1983   | 113.899  | 1.438.992 | 12,6  | 238.096     | nd         | nd         | nd    | nd        |
| 1984   | 116.111  | 1.399.539 | 12,3  | 227.824     | nd         | nd         | nd    | nd        |
| 1985   | 113.844  | 1.367.609 | 12,1  | 234.173     | 430.482    | 1.514.341  | 3,5   | 346.380   |
| 1986   | 113.459  | 1.418.196 | 12,1  | 228.0784    | 442.314    | 1.737.794  | 3,9   | 378.828   |
| 1987   | 117.211  | 1.470.555 | 12,1  | 224.809     | 447.345    | 2.193.861  | 4,9   | 395.418   |
| 1988   | 121.228  | 1.503.555 | 12,0  | 227.037     | 463.739    | 1.921.878  | 4,1   | 395.189   |
| 1989   | 125.412  | 1.518.904 | 11,9  | 232.275     | 466.794    | 1.818.033  | 3,9   | 382.221   |
| 1990   | 128.029  | 1.540.080 | 11,7  | 230.206     | 502.784    | 1.905.498  | 3,8   | 407.148   |
| 1991   | 131.641  | 1.565.056 | 11,8  | 236.377     | 516.663    | 1.985.825  | 3,8   | 426.558   |
| 1992   | 133.135  | 1.535.788 | 11,4  | 234.267     | 534.847    | 1.836.859  | 3,4   | 410.910   |
| 1993   | 134.403  | 1.594.668 | 11,6  | 240.269     | 548.678    | 2.029.523  | 3,7   | 439.801   |
| 1994   | 137.156  | 1.661.034 | 11,7  | 245.887     | 574.135    | 2.237.023  | 3,9   | 463.240   |
| 1995   | 141.482  | 1.759.703 | 12,1  | 254.401     | 610.355    | 2.653.853  | 4,3   | 510.377   |
| 1996   | 145.290  | 1.868.529 | 12,6  | 260.224     | 634.236    | 2.548.077  | 4,0   | 513.842   |
| 1997   | 148.320  | 1.945.615 | 11,7  | 274.384     | 699.798    | 2.711.776  | 3,9   | 573.900   |

Fonte: SOUSA, 2010, p. 124.

O acesso ao ensino superior precisava ser ampliado e o governo aproveitou esse momento para implantar um modelo de expansão que favoreceu o ensino superior privado. Embora o ensino público tenha crescido no período, pois, como observa Martins (2009), entre 1967 e 1980 as matrículas nas universidades públicas aumentaram de 88 mil para 500 mil estudantes (453%), esse quantitativo foi pequeno

se comparado a demanda por essa modalidade de ensino, estimulando o crescimento do ensino superior privado.

Um dos fatores que permitiu essa expansão foi a atuação do Conselho Federal de Educação (CEF) que desde a LDB de 1961 atuou de maneira marcante em questões de abertura de novas IES privadas. Como em sua composição majoritária era de instituições privadas, os pedidos de abertura de novas instituições particulares foram, em sua maioria, atendidos. Conforme narra Martins (2009, p. 22),

Entre 1968 e 1972, foram encaminhados ao CFE 938 pedidos de abertura de novos cursos, dos quais 759 obtiveram respostas positivas. A grande maioria dessas solicitações emanava da iniciativa privada não confessional, que vinha atuando nos ensino primário e secundário e fora comprimida, no final dos anos de 1960, em função do crescimento da rede pública. Percebendo a existência de uma demanda não atendida pelo ensino público, os proprietários de escolas e colégios passaram a deslocar parte de seus investimentos para a abertura de novas instituições, sob o olhar conivente do CFE.

Foi esse cenário que permitiu a ampliação do ensino superior privado em detrimento do público. Contraditoriamente, com o investimento realizado nas universidades naquele período, suas vagas acabaram se tornando mais concorridas e, por consequência, os estudantes das classes mais abastadas passaram a ocupar as mesmas, enquanto que as faculdades privadas passaram a ter suas vagas ocupadas por estudantes de escolas públicas.

Entre o início da década de 1980 e a Constituição de 1988 ocorreram alguns fatos históricos e mudanças no ensino superior de grande relevância. Foi um momento em que a universidade para o ensino e a pesquisa passou a ser efetivamente implementada, o que ocorreu em 1986 a partir das discussões realizadas pelo Grupo Executivo para Reformulação do Ensino Superior (GERES) (SAVIANI, 2010). As IES públicas estaduais e privadas continuaram a aumentar, mas, como enfatiza Morhy (2004), esse processo de aumento quantitativo ocorreu, por vezes, dissociado da melhoria da qualidade do ensino superior.

Em 1988 é promulgada a Constituição Federal de 1988, que incluiu a educação em seu texto como um Direito social e prevendo, dentre outras coisas, que “as universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (art. 207). Em seguida, em 1996 houve a edição da Lei nº 9.394 de 23 de dezembro de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB

–, posteriormente complementada pelo Decreto nº 2.306 de 19 de agosto de 1997, dentre outras normas jurídicas, que serão analisadas na seção 4.

Percebe-se que dentro da lógica liberal em que surgiram os primeiros cursos superiores no Brasil, a educação tinha uma função bem específica: preparar indivíduos para ocupar profissões consideradas, socialmente, de destaque (isso para aqueles que pertenciam às elites), para o mercado de trabalho. Essa redução da educação à formação de profissionais aptos a meramente cumprir sua função dentro da lógica liberal capitalista ocorre muito intensamente na esfera jurídica, uma vez que o judiciário como um todo atua fortemente como instituição garantidora da propriedade privada, dos privilégios da classe dominante, do trabalho alienado e da “ordem” imposta pelas ideologias vigentes.

Diante destas constatações, a próxima seção procura analisar como as práticas de avaliação do ensino e aprendizagem foram desenvolvidas ao longo dos anos nos cursos de Direito. Pretende-se identificar, de um lado, como as atividades de ensino eram realizadas, e, de outro, qual o papel que a avaliação tinha nesse quadro político-ideológico em que os cursos de Direito se inseriam.

#### 4 OS CURSOS JURÍDICOS NO BRASIL

A partir do panorama que foi traçado, é possível contextualizar o desenvolvimento dos cursos de Direito ao longo dos seus quase duzentos anos de história. Dessa contextualização, nasce a compreensão de como os elementos conjunturais do Estado brasileiro deram a tônica para a formatação do ensino jurídico e, principalmente, da avaliação do ensino e aprendizagem, que vai refletir todo esse contexto histórico que tem como pano de fundo os anseios políticos e econômicos das elites que dominaram o país ao longo das décadas.

Para nortear a análise desta seção, elaborou-se a seguinte questão: Como eram pensadas as práticas pedagógicas e avaliativas ao longo da história dos cursos jurídicos? A partir da análise do processo de criação desse curso, de suas características (como se estruturava, em termos legais) e dos interesses políticos daqueles que detinham o acesso privilegiado ao curso, torna-se possível compreender as raízes dos problemas pedagógicos que ainda hoje esse curso possui.

Como enuncia Muraro (2010), de um lado, a crise no ensino jurídico pode ser percebida por meio da análise dos métodos de ensino adotados por docentes, geralmente resumidos à mera reprodução dos conteúdos e vivências que tiveram enquanto discentes. As atividades de sala de aula se restringem à reprodução mecânica e fria do texto da lei ou mesmo a adoção de livros que serviriam para compreender a própria lei e que são tomados como base para o desenvolvimento do processo avaliativo. O problema repousa também sobre o fato de que não existe formação pedagógica e didática para os professores de Direito nem na graduação, nem nos cursos de pós-graduação (CORDEIRO, MONTE, LINS JÚNIOR, 2015).

Ademais, é preciso perceber que a própria ordem jurídica liberal, na qual os cursos jurídicos se inserem, é a causa primeira do modelo de ensino baseado na mera reprodução normativa. Isso porque a abordagem do Direito, enquanto objeto de estudo e análise, se dá, com raras exceções, por um único viés epistemológico: a ótica ideológica e conceitual liberal. Ou seja, para cumprir sua função na manutenção do *status quo*, a ciência e o ensino do Direito se afastaram e negaram as contradições sociais, em vez de problematizá-las. Nesse sentido, o positivismo jurídico e a reprodução de saberes cristalizados ainda hoje são a base dos cursos jurídicos no país (OLIVEIRA, 2004; DOMINGUES, 2004), o que leva a uma necessidade de mudança que vai muito além da matriz curricular e passa, sobretudo, por um processo

de ressignificação epistemológica do próprio Direito, sua função social, sua relação com o Estado e a com a mudança no ambiente social.

Esta seção pretende, assim, analisar as características dos primeiros cursos, a partir de seu contexto político-social, para compreender a função que a avaliação do ensino e aprendizagem possuía ao longo da trajetória dos mesmos, desvelando seu significado.

#### 4.1 OS PRIMEIROS CURSOS DE DIREITO

Mesmo com a existência de escolas de Medicina e Engenharia antes da independência política, os primeiros cursos superiores criados de maneira formal (que assumiram no âmbito institucional essa feição) foram as Academias de Direito. Isso porque a organização do país prescindia, em seu aspecto jurídico-político, de profissionais capacitados para assumir funções burocráticas no âmbito estatal. Em um primeiro momento, isso ia se fazendo com o envio dos jovens à Metrópole para o aprendizado das ciências jurídicas em Coimbra, o que permitiu que ao longo de mais de duzentos anos o Direito brasileiro fosse uma cópia do Português, algo que era extremamente benéfico à Coroa e aos seus interesses em relação à sua Colônia. No entanto, como decorrência lógica do passar dos anos e do aumento populacional, o estudo em terras portuguesas ia se tornando cada vez mais inviável, tornando-se inadiável a necessidade de formação jurídica em terras brasileiras.

A criação de cursos jurídicos no país respondeu a um histórico anseio de formar indivíduos para assumirem a função jurídica, que sempre foi considerada uma profissão nobre e respeitável. Essa demanda existiu desde os primeiros momentos de organização administrativa do país, na medida em que existia a necessidade de pessoas letradas para ocupar o aparelho burocrático do Estado e para ocupar cargos políticos importantes. Esse, inclusive, era um pleito antigo das camadas mais abastadas que possuíam o controle das novas terras (LYRA, 1928).

Esses cursos foram flagrantemente influenciados por um movimento tradicionalista, de caráter liberal-burguês, que garantiu a perpetuidade da ordem posta com sua criação. Principalmente ao longo dos cem primeiros anos, era evidente que eles serviram para ampliar o *apartheid* social entre ricos e pobres, assumindo um caráter elitista.

Uma das consequências para a forma como os cursos foram criados, em

especial os de Direito, diante do conjunto de ideologias no qual se embasava o Estado, era o seu caráter tecnicista. Mais que isto, evidencia-se que não havia formação pedagógica propriamente dita entre os primeiros professores, o que marcou profundamente os primeiros anos do curso, com resquícios até os dias de hoje.

Sobre o assunto, alguns apontamentos precisam ser realizados. Havia a necessidade de manter um controle sobre o país por parte da Coroa Portuguesa. Por isso, vários fatores de cunho político, econômico, cultural e social impediram a criação dos primeiros cursos de ensino superior antes da independência política do Brasil, pois foi justamente este episódio que desencadeou o processo de consolidação do ensino superior brasileiro. Como explica Machado Neto (1969), tinha início, a partir daí, um processo de produção de uma cultura nacional pela elite dirigente, preocupada com a autonomia do novo império e com as bases no qual o estado se fincaria.

Desde o início das discussões que culminaram na criação dos cursos de Direito e na sua posterior consolidação, destacava-se uma ideologia política individualista, calcada no liberalismo econômico. Isto porque a independência política cobrava, além de um Estado nacional unificado sobre tais bases, a “autonomização cultural” (ADORNO, 1988, p. 77) e a consolidação do aparelho burocrático do Estado. Essa autonomia mencionada, em pleno contraste às políticas vigentes antes da independência, pedia que os laços com o colonizador fossem cortados, principalmente com Coimbra, donde saíam, até então, os bacharéis em Direito. Por isso, o problema da autonomia cultural e da formação dos quadros do Estado tornou-se, a partir daquele momento, uma das pautas mais importantes de discussão.

Mas esse sentimento de autonomia, de forma contraditória, viria esbarrar na tradição coimbrã trazida pelos então bacharéis em Direito que participaram das discussões sobre a consolidação dessas primeiras faculdades, uma vez que o modelo de ensino da Faculdade de Coimbra foi reproduzido nas primeiras academias do país. Como narram Cabral (2007) e Bastos (2000), de um lado, encontrava-se a elite colonial de caráter conservador, que tinha um sentimento especial pela antiga metrópole portuguesa, dado o fato de que foram educados à luz dos valores e princípios daquela nação. Doutro, estava a elite civil, de cunho liberal, ligadas aos processos revolucionários europeus do século XVIII e XIX, cujo maior anseio era a construção de uma nação nos moldes daqueles movimentos políticos. Por fim, estava o recém-criado Estado brasileiro, forjado num misto de culturas de diversas nações, à

luz dos códigos e tradições portuguesas, controlado, ainda, pelos ideais da Igreja Católica (que exercia forte controle sobre cartórios e eleições), das elites conservadoras e civis. Essas instâncias que se digladiaram, ao longo da história do Império, pelo controle do capital político país. Neste emaranhado de interesses entre as diversas instâncias de poder dentro do Estado brasileiro que surgem os cursos jurídicos, como um objetivo claro na conquista de autonomia e no processo de construção do aparato estatal brasileiro.

Não se pode afirmar que não houve uma cultura própria do país ao longo da colonização. Em verdade, a consolidação da identidade brasileira tem início com o próprio povoamento do país pelos primeiros índios que aqui habitaram, muito antes da chegada dos portugueses. O que se quer dizer é que as elites brasileiras tinham sido forjadas à luz dos ideais portugueses, e, com a independência, assumiram o controle das decisões do país, num contraditório processo de construção de uma “cultura nacional” que lhes fosse favorável. É preciso lembrar, neste sentido, que a Coroa Portuguesa incentivava a apropriação cultural por parte dos povos que viviam na colônia brasileira. Isto porque, na realidade, considerava que os indivíduos que aqui viviam eram, em verdade, portugueses nascidos em terras brasileiras. Tanto que incentivava os estudos em suas terras para a sociedade colonial que aqui se firmara.

Esse viés da política lusitana pode ser identificado, inclusive, pela concessão de bolsas de estudos aos indivíduos que viviam em território brasileiro para que fossem estudar na Metrópole, como narra Olivo (2000, p. 55). Já havia os estudos básicos preparatórios para o ingresso na faculdade de Coimbra aqui no Brasil, graças aos cursos ofertados em instituições católicas desde os primórdios do povoamento, que abrangiam aulas, nas palavras do autor, de “Filosofia, Teologia e Matemática, nos colégios jesuítas da Bahia, Rio de Janeiro, São Paulo, Olinda, Maranhão e Pará, ou de Filosofia e Teologia, no colégio franciscano, no Rio de Janeiro e no Seminário de Olinda”. Foi essa base que permitiu, inclusive, que quando da fundação dos primeiros cursos jurídicos no Brasil, os jovens pudessem prestar os exames vestibulares para ingresso no curso, pois o modelo de ingresso seguiu os parâmetros portugueses ao longo de seus primeiros anos.

Outro ponto que precisa ser considerado é que o surgimento dos cursos jurídicos, no Brasil, foi permeado pelo intenso debate político e ideológico que ocorria desde 1808, com a chegada da família real ao Brasil, sobre a necessidade de criação das universidades. Foi a independência do país em 1822 que garantiu que as

discussões sobre a universidade ganhassem mais força, dando espaço as que buscavam a criação dos cursos jurídicos. Era de interesse da classe dirigente proceder a uma espécie de unificação social, de integração do Estado brasileiro, dando caráter mais sólido à nação que ora despertava, a partir das bases liberais que embasavam o pensamento dos intelectuais à época. Nada melhor que proceder, então, a construção de academias de Direito, permitindo que os filhos dessas elites dirigentes pudessem ser ensinados dentro das bases ideológicas que formavam a nação naquele momento (CABRAL, 2007; MARTINS, 2002; OLIVO, 2000; SAVIANI, 2010; SILVA, 2009; SILVEIRA E BIANCHETTI, 2016).

O processo de construção dos primeiros cursos jurídicos se arrastou por cinco anos, o que criou uma série de conflitos tanto na Assembleia Constituinte quanto na Assembleia Legislativa. Tratava-se de uma pauta das elites, cujo maior interesse era a constituição de um curso que pudesse ser usufruído por essa classe preenchendo os anseios mais antigos da sociedade brasileira. Nas palavras de Cabral (2007, p. 45-46): “a elite brasileira lutou pela criação de cursos jurídicos no Brasil, pretendendo a ocupação dos cargos da administração pública e dos postos políticos do Império”.

É desta forma que os debates têm início, em 1823, com a ideia de fixação de um primeiro curso de Direito no Rio de Janeiro. As discussões eram tão acirradas que um dos parlamentares, chamado de Nicolau Pereira de Campos Vergueiro, chegou a se pronunciar sobre o assunto, afirmando, em síntese, que essa escola “poderia ser profundamente perniciosa para o bom andamento dos negócios do Estado, por causa das despesas do erário imperial e da pressão que os jovens poderiam representar no processo do andamento político das decisões imperiais” (BASTOS, 2000, p. 4).

No entanto, a Assembleia Constituinte tinha planos que não correspondiam ao do Imperador D. Pedro I, que, para ter seus interesses atendidos, dissolveu a mesma e ainda mandou prender alguns dos deputados, outorgando a primeira Constituição do país em 1824. Esse burburinho expressava bem os ânimos e interesses conflitantes dentro da nação que, embora tivesse um poder central na figura do Imperador, estava imersa em conflitos políticos por causa das ideias defendidas pelas elites conservadoras e civis.

Foi em 1825 que as discussões sobre a formação dos cursos jurídicos novamente tomaram forma, tendo sido expedido Decreto do Imperador, de 9 de janeiro daquele ano, assinado pelo seu Ministro e Secretário de Estado dos Negócios do Império, Estêvão Ribeiro de Rezende, mas que não chegou a ser concretizado,

criando o primeiro curso de Direito no Rio de Janeiro (BASTOS, 2000; CENCIC, 2009).  
Veja-se, neste sentido, o teor do mencionado Decreto (NISKIER, 2011, p. 116):

Querendo que os habitantes deste vasto Império gozem, quanto antes, de todos os benefícios prometidos na Constituição, art. 179 § 33, e considerando ser um destes a educação, e pública instrução, o conhecimento de Direito Natural, Público, e das Gentes, e das Leis do Império, a fim de se poderem conseguir para o futuro Magistrados hábeis e inteligentes, sendo alias de maior urgência acautelar a notória falta de Bacharéis formados para os lugares da Magistratura pelo estado de Independência Política, a que se elevou deste Império, que torna incompatível ir demandar, como dantes, estes conhecimentos à Universidade de Coimbra, ou ainda a quaisquer outros países estrangeiros, sem grandes dispêndios, e incômodos, e não se podendo desde já obter os frutos desta indispensável instrução, se ela se fizer dependente de grandes e dispendiosos estabelecimentos de Universidades, que só com o andar do tempo poderão completamente realizar-se: Hei por bem, ouvido o Meu Conselho de Estado, criar provisoriamente um Curso Jurídico nesta Corte e cidade do Rio de Janeiro, com as convenientes cadeiras e lentes, e com o método, formalidade, regulamento e instruções, que baixarão assinadas por Estêvão Ribeiro de Rezende, do Meu Conselho, Meu Ministro e Secretário de Estado dos Negócios do Império.

Somente em 1826 que novamente a Câmara dos Deputados e o Senado se reuniram, com a reconstituição do Poder Legislativo Imperial. Como narra Cencic (2009), foi em 5 de julho daquele ano que as discussões tomaram forma uma vez mais, vindo à tona a possibilidade de criação de dois cursos jurídicos: um em Olinda, outro em São Paulo.

Foi Januario da Cunha Barbosa, representando a Comissão de Instrução Pública da Câmara dos Deputados, que ofereceu um projeto de lei propondo a criação de dois cursos jurídicos – um em São Paulo e outro em Olinda – contrariando a proposta anterior que criava um só curso no Rio de Janeiro. Em setembro desse mesmo ano o projeto foi enviado ao Senado, tendo sido aprovado em 1827. Desta maneira, no mencionado período inúmeros projetos foram levados à Assembleia Constituinte entre 1808 e 1822, tendo sido aprovada a criação de dois cursos de Direito a partir da Lei de 11 de agosto de 1827 (LACERDA, 1928; LYRA, 1928).

Neste sentido, é importante compreender o que é narrado por Bastos (2000). De acordo com o autor, a lei que criou os primeiros cursos jurídicos só pode ser compreendida dentro do contexto político em que ora se encontrava o país, que tinha se tornado independente alguns anos antes. Esse contexto deve levar em consideração a formação da Assembleia Nacional Constituinte (local em que os debates para a criação dos cursos também ocorreram), mesmo diante do insucesso das discussões (uma vez que a Constituição de 1824 foi outorgada), pois inúmeros

debates políticos que envolviam o ensino superior foram travadas naquele local. Neste sentido, como narra Lyra (1928, p. 433): “A criação de estabelecimentos de ensino superior no paiz, logo após a proclamação da Independência, era necessidade imperiosa, inadiavel, urgentissima”.

Os primeiros cursos de Direito, de acordo com a Lei de 11 de agosto de 1827, receberam a denominação de Academias, sendo em São Paulo a “*Academia de Sciencias Jurídicas e Sociaes de São Paulo*”, cujo nome foi alterado posteriormente para Faculdade de Direito de São Paulo, e “*Academia de Sciencias Jurídicas e Sociaes de Olinda*”, transferindo-se esta para Recife em 1854 e passando-se a chamar Faculdade de Direito do Recife (CENCIC, 2009; PEREIRA, 1978).

Existiam quatro conventos que poderiam abrigar o curso de Direito em São Paulo: o do Carmo, São Bento, São Domingos e São Francisco, sendo este último indicado pelo Marechal José Arouche de Toledo Rendon, nomeado primeiro diretor do respectivo curso, por ser o prédio mais espaço e com melhores condições de abrigar o curso (pois precisaria passar por algumas reformas, apenas) (CENCIC, 2009), permanecendo neste local até hoje.

Este curso abrigou estudantes ávidos pelo conhecimento da capital paulista e de várias partes do Brasil. Eram jovens que representavam os anseios e desejos da elite dirigente, que tinha como principal objetivo formar indivíduos que pertencessem às nobres famílias da época para tomar posse dos cargos do Estado.

Assim, a primeira turma da Academia de São Paulo, cujas aulas se iniciaram em 1º de março de 1828, tinha 33 inscritos. A origem dos alunos era diversa, como narram Martins e Barbuy (1998, p. 30): “Apenas 9 habitavam já a capital; 8 vinham de cidades do interior da Província de São Paulo (Iguape, Porto Feliz, São Sebastião, Sorocaba e Vila Nova do Príncipe), 10 do Rio de Janeiro, 4 de Minas Gerais e 2 da Bahia”.

Em relação à direção da faculdade, como narra Ferreira (1928), o primeiro diretor do curso foi José Arouche Toledo Randon, que nasceu na cidade de São Paulo e cursou Direito em Coimbra, recebendo o grau de “doutor em leis” em 1779.

Com o tempo, a fama desta faculdade como um centro irradiador da cultura se espalha por todo o Império, tanto que em 1875 foi de 74% a quantidade de alunos de fora de São Paulo que lá estudavam. Como narram Martins e Barbuy (1998, p. 30): “Os moços chegavam ávidos de progresso intelectual e de vida política. Pelo que deles esperavam suas famílias (e o próprio Estado) era natural que muitos se

sentissem como depositários das esperanças do futuro país...”. Neste mesmo sentido, acompanhe-se a narrativa histórica de Lacerda (1928, p. 264 e 265):

De todos os pontos do paiz, quaes mariposas attrahidas pela luz, affluiram áquelles dous irradiantes centros de cultura mental dezenas e dezenas de moços sequiosos de saber e cheios de esperanças. Só a Academia de S. Paulo, segunda a fidedigna informação do saudoso professor Almeida Nogueira, nas suas chronicas a respeito da mesma, contou entre os matriculados na primeira turma que a cursou, 71 estudantes, dos quaes cinco clericos e alguns egressos de Coimbra. Mas apenas 57 receberam a laurea acadêmica. E assim, num rodar continuo, as turmas quinquennaes se vêm succedendo ininterruptamente, e, todos os annos, novos legionários do Direito conquistam as ambicionadas esporas de cavaleiros e se infiltram no interior do Brasil, levando aos mais longinquos rincões, onde quer que haja uma comarca ou um termo judiciário, o evangelho sagrado da Justiça, como juiz, promotor ou advogado!.

Foram dos cursos jurídicos que saíram os advogados, promotores, delegados, diplomatas, dentre tantos outros profissionais que compunham o leque de possibilidades das carreiras jurídicas. Mas não só. Muitos juristas ingressavam em áreas afins como literatura, filosofia, poesia. Nas palavras de Venâncio Filho (2004, p. 273): “[...] constituíram, sobretudo, a pepineira da elite política [...]”, que, conforme narra o autor, dirigia o país à época.

A profusão de atores daquele tempo, com formação jurídica, deve-se, em parte, à cultura do bacharelismo narrada por Venâncio Filho (2004) e Palmeira (2011), fruto da educação que as elites que fundaram os primeiros cursos tiveram em Portugal. É preciso levar em consideração que na Europa Medieval havia um padrão em que os bacharéis passavam a servir reis e imperadores, tornando-se parte do núcleo dirigente das monarquias. Assim, os bacharéis participaram ativamente da política desses Estados.

Mesmo antes da criação dos primeiros cursos, a quantidade de juristas no país já era superior à de médicos ou engenheiros. Com a criação dos cursos de São Paulo e Olinda (transferida para o Recife em 1854) e de vários outros que se seguiram, a proporção de juristas em território brasileiro tornou-se muito maior do que a de outros profissionais durante o império. Como explica Lacerda (1928, p. 266):

Essa preponderância numérica ainda se torna mais patente nos invios sertões em cujas villas inconfortáveis, onde sem sempre se encontra um agrimensor, e a medicina é representada pelo clássico boticário, lá estão, ao lado do parcho da freguezia, o juiz toado, o promotor público e, pelo menos, dous advogados formados ou rúbulas. E' com essas personagens que as populações ruraes ordinariamente se entendem e convivem, ouvindo-lhes os conselhos e os ensinamentos, e, portanto, plasmando a sua alma simples ao

influxo poderoso dessas inteligências trabalhadas por uma cultura acima de mediana, e cujos efeitos salutareos se fazem sentir nas palestras familiares, nas conferencias publicas e nas columnas da imprensa local.

Essa preponderância tinha suas raízes históricas na própria construção da sociedade medieval portuguesa, em que os bacharéis assumiam funções de destaque dentro dos estados absolutistas. Assim, como bem narra Palmeira (2011, p. 41-42), o bacharelismo representava a “formação impregnada de formalismos, que ainda hoje são refletidos por muitos graduados, ou seja, bacharéis em Direito, desde a forma de falar, escrever, até mesmo de se vestir”. Por isso, havia acirrada procura pelos cursos jurídicos, pois, além de conferirem *status* social aos portadores de seus diplomas, garantiam acesso privilegiado aos cargos públicos.

A fim de garantir a perpetuidade do *status quo* e das divisões sociais históricas típicas da sociedade brasileira, foram inseridas condições que impedissem o livre acesso da população ao ensino do Direito. A título de exemplo, Lyra (1928) afirma que para realizar o curso era necessário ter, no mínimo, 15 anos e realizar exames de latim, francês, retórica, filosofia e geometria. Daí já se extrai, por mera dedução lógica, que a maioria da sociedade que aqui se instalara não poderia ter acesso a esses cursos, dado o fato que a educação era privilégio de poucos. Além disso, era necessário pagar uma taxa de matrícula era de 50\$ (réis), que poderia ser pago em duas prestações: uma ao início do ano letivo e outra ao final, outro fator excludente para a sociedade que aqui vivia.

Muitos desses estudantes, com a idade mínima, que era de 15 anos para o ingresso no curso, faziam uma espécie de cursinho preparatório, como narram Martins e Barbuy (1998, p. 31): “Muitos deles chegavam a São Paulo mesmo antes desta idade para frequentar o curso preparatório, então chamado de Curso Anexo e depois prestar os exames para ingresso efetivo na Academia”. E esse curso preparatório, por certo, também se destinava a uma pequena classe que poderia arcar com seus custos.

Percebe-se, com isso, o nítido caráter excludente que os cursos de Direito ostentaram ao longo de sua história, pois, além da taxa de matrícula, que era um grande impeditivo para que indivíduos mais pobres realizassem o curso, ainda era necessário realizar os exames das mencionadas disciplinas para o ingresso, o que exigia um alto capital cultural para a época mencionada, restringindo o acesso ao ensino superior àqueles que tinham frequentado as melhores escolas, orientados por

tutores ou feito o cursinho mencionado.

Naquele momento, três graus acadêmicos podiam ser concedidos aos estudantes dos cursos de Direito, conforme Lyra (1928): 1) bacharel (para aqueles que concluíam o quarto ano de curso); 2) bacharel formado (para quem concluíam, de fato, o curso); e 3) doutor (para aqueles que, além de concluir o curso, ao final defendiam uma tese, sendo necessário a aprovação *nemine discrepante*). Dos três graus mencionados, o de bacharel formado e doutor garantia a possibilidade de atuar para o Estado em funções importantes, e ao doutor era reservado o exercício da docência jurídica.

Assim, um novo ambiente ia se formando no Largo São Francisco, dando novos ares à cidade de São Paulo, como explicam Martins e Barbuy (1998, p. 32): “Foi-se formando, assim, um novo ambiente no pequeno burgo, no qual conviviam a mentalidade dos estudantes com a dos tradicionais habitantes da terra, ora chocando-se, ora penetrando-se, em rica simbiose”. Esse clima estudantil que se formou na província contribuiu para o desenvolvimento da capital, dando nova vida às ruas, gerando movimentação no comércio, agitação no âmbito social e cultural.

Já o curso de Direito de Olinda teve início em 15 de maio de 1828, no mosteiro de São Bento, de acordo com Bevilaqua (1977). O primeiro diretor do curso de Direito da Academia de Olinda foi Lourenço José Ribeiro, nascido em Minas Gerais em 1796 e formado em Direito pela Universidade de Coimbra em 1823.

Note-se que ambos os cursos foram instalados em prédios que outrora tinham pertencido a movimentos ligados à Igreja Católica no Brasil, o que revela a importância dos movimentos jesuíticos não apenas em termos de educação básica e secundária, mas na própria consolidação dos primeiros cursos superiores do país. Isso, revela, em um contexto político de fundo, o forte poder exercido pela Igreja nos negócios de Estado, até porque para o ingresso nesses cursos, eram necessários conhecimentos prévios que eram disponibilizados nas escolas religiosas. Além disso, as primeiras matrizes dos cursos de Direito continham a presença da disciplina “Direito Eclesiástico”, reforçando-se a influência da Igreja no Estado.

No caso do curso de Direito de Olinda, Bevilaqua (1977) narra que o Governo solicitou aos líderes que dirigiam o mosteiro de São Bento algum espaço para que se desenvolvessem as primeiras aulas. Porém, com o avançar do curso, o espaço inicialmente dado ia se tornando cada vez mais insuficiente. O fato do curso ter se organizado em tão restrito espaço foi uma das razões que levaram à sua transferência,

em 1854, para o Recife, uma vez que o mosteiro de São Bento não tinha condições reais de abrigar a longo prazo esse curso, gerando grande descontentamento por parte do povo de Olinda, que desejava a permanência do curso naquela cidade, fato que é narrado por Pereira (1978).

De acordo com os estudos de Lacerda (1928) e Bevilaqua (1977), em São Paulo, a primeira turma era composta de 71 estudantes, dos quais apenas 57 se formaram, enquanto em Olinda se matricularam 41 estudantes, tendo se formado na primeira turma 37 bacharéis.

Desta maneira, o surgimento deste curso nas cidades de São Paulo e Olinda respondeu a um anseio antigo da sociedade brasileira, mas que só ganhou forma, realmente, com o advento da independência. A partir dela, discussões de cunho político sobre as bases nas quais se fundaria o país passaram a ser realizadas na Assembleia Constituinte, antes de ser dissolvida, e após sua reconstituição, culminando-se na aprovação da Lei de 11 de agosto de 1827.

A escolha do curso de Direito para inaugurar o ensino superior brasileiro deve ser observada sob a conjuntura política, econômica e cultural no qual o país se encontrava naquele período. Como menciona Palmeira (2011, p. 50):

Mostrava-se, assim, ser o Direito um campo aberto aos que queriam ascensão social e um bom lugar profissional, revestindo o caminho de um futuro garantido e promissor, sem falar no caráter nobiliante, ou seja, no valor simbólico que tal profissão concedia aos seus seguidores, pois enquanto aos formados em Direito cabia o trabalho intelectual e de gabinete, aos médicos, por exemplo, havia muita tarefa manual, portanto, própria dos subalternos, que, de certa forma, empanava os privilégios da nobreza.

Os cursos de Direito garantiam a perpetuação da estratificação social e das práticas personificadas com seu surgimento no país, como narra Bordignon (2017, p. 753). Assim, a própria nomeação para a magistratura era realizada com o objetivo de firmar pactos políticos e sociais entre os indivíduos que tinham o acesso privilegiado aos cursos jurídicos. Em suas palavras:

Principais trunfos de legitimação da condição de “homem público”, os diplomas jurídicos dispõem de fortes possibilidades de conversão, cujas oportunidades são tanto mais dependentes do capital de relações sociais e das origens sociais quanto mais se sobe na hierarquia dos cargos e posições em disputa.

Percebe-se que os cursos de Direito surgem em um contexto político-social bem definido, servindo como um instrumento de legitimação de um grupo dominante

sobre o aparelho do Estado e sobre a própria cultura social da época.

Assim, só em 1827, quase vinte anos após as primeiras escolas profissionalizantes, é que foram criadas duas faculdades de Direito: uma no Largo São Francisco (SP) e outra em Olinda (PE). Em seguida, foi criada uma faculdade de Minas e Mineralogia, seguida de uma de Engenharia e a Academia Militar. O interessante é que mesmo com diversos projetos de criação das universidades, ainda assim o Governo Imperial e o Parlamento optaram por não aderir ao modelo de universidade.

#### **4.1.1 Histórico do ensino jurídico no Brasil: análise das práticas de ensino e avaliação do ensino e aprendizagem**

Diante do que foi observado até agora, os cursos de Direito foram criados em meio a discussões políticas variadas, como os locais que abrigariam suas sedes, seus primeiros estatutos, acesso aos cursos etc.

No contexto presente experimentado pelos cursos jurídicos, há clara ambivalência entre os valores que são defendidos como basilares de um ensino jurídico desejado como humanista na legislação existente com a realidade que o cerca, que ainda reproduz, com fidedignidade, em alguns casos, as práticas históricas vistas na construção dos primeiros cursos.

Vários problemas colaboram para uma cultura jurídica que privilegia o domínio de técnicas e saberes dogmáticos desassociados das questões histórico-sociais que são suas raízes. Ou seja, privilegia-se o conhecimento e reprodução da lei sem nenhum estímulo à emancipação humana, o que é refletido diretamente no ensino e, por consequência, nas práticas avaliativas. Em relação a estas, acabam refletindo o próprio ambiente em que se inserem, diga-se, o próprio sistema capitalista e suas necessidades e características, precisando, portanto, de reformulação, para que possam servir como instrumento de emancipação do indivíduo e não como um mecanismo de estratificação social.

Um dos problemas que podem ser atestados da constituição desses cursos ao longo de sua história foram as deficiências em seu âmbito pedagógico. Discussões sobre didática, métodos de ensino e avaliação do ensino e aprendizagem foram deixadas em segundo plano. A maior parte das reformas que foram realizadas ao longo dos anos esteve focada no currículo jurídico, pouco discutindo as demais

questões relativas ao ensino.

Neste sentido, não se pode afirmar que não havia discussões sobre a qualidade do ensino ou o futuro dos cursos, mesmo diante de um claro contexto de precarização do ensino desde sua origem. Os legisladores, professores e profissionais da área, pelo menos de forma mais nítida ao longo dos primeiros cem anos de curso, discutiam sobre as deficiências no ensino e sobre a necessidade de melhoria do curso, o que pode ser identificado das diversas discussões legislativas do período imperial.

Não se pode esquecer, neste sentido, que em 11 de agosto de 1927 foi realizado o Congresso de Ensino Superior no Rio de Janeiro, com o objetivo de discutir a melhoria das universidades e a remodelação do ensino jurídico quando do seu aniversário de cem anos.

Conforme narra Mello (1929, p. 4-5), o curso de Direito precisava de mudanças urgentes para que adequasse à realidade da época, à “[...] vida moderna” e para que pudesse acompanhar as mudanças que aconteciam a nível mundial depois da Primeira Guerra. Nas palavras do autor:

As successivas reformas do ensino, evidenciando embora o sincero desejo de aperfeiçoar a instrução publica, só parcialmente têm conseguido os seus fins, sendo de attribuir as duas deficiências, em grande parte, ao processo burocratico, quasi secreto, da sua elaboração. Nenhuma foi preedida de um movimento de opinião nitidamente caracterizado, cujas reivindicações se impuzessem victoriosamente; todas provieram das falhas que se revelaram no decurso da execução da reforma anterior e da collaboração de poucos professores desejosos de remediar a males que os attingiam mais directamente. Dahi a ausencia de um plano conjunto, firmemente orientado por principios geraes, permittindo systematizar com vantagem e em bases estaveis a estructura geral do nosso ensino secundario e superior.

Várias questões nortearam as discussões do mencionado congresso. Dentre elas, estavam o estudo de estratégias para a ampliar a formação técnica dos juristas; dos requisitos que deveriam compor os vestibulares; de que modo deveria ser ministrado o ensino etc. Em relação a esta última questão, foi desenvolvido o seguinte tópico de discussão:

VI – De que modo deverá ser ministrado o ensino? Qual o systema preferível – o das prelecções, o dos colloquios ou o da explanação de casos jurídicos concretos? A instituição de aulas práticas representará um dos traços mais característicos do ensino jurídico moderno? Em que disciplinas e em que condições convém organizá-las?

VI – Qual o melhor regimen de exame? São de aconselhar-se exames parciaes? Como organizal-os? Convirá exigir um exame final unico, mas geral, de cada disciplina? De que provas devem constar os exames e de que modo regular a prestação de cada um? (MELLO, 1929b, p. 15-16).

Percebe-se, a partir destas questões que ao longo dos primeiros anos de curso havia uma preocupação, por parte daqueles que exerciam alguma das carreiras jurídicas e ocupavam posições políticas no Estado, com a qualidade e melhoria do ensino jurídico, cujas deficiências eram evidentes. Dentre as resoluções que realizaram no mencionado congresso, podem ser apresentadas:

Agora, como sempre, pugna a Faculdade para que o ensino e os exames sejam orientados theoreticamente, isto, é, no sentido de uma educação científica. Vale afirmar que esta educação deve ser multiforme, abrangendo as bases históricas do Direito e da economia. A Faculdade de Direito não deve ser escola profissional para juizes, advogados e funcionários, com a missão exclusiva de transmitir conhecimentos e habilidades da vida pratica diária para as strictas necessidades da vida profissional. Cumpre-lhe solver um problema cultural; ensinar a compreender os fenômenos jurídicos, públicos e econômicos da humanidade e, deste modo, promover o seu futuro desenvolvimento (FACULDADE DE DIREITO DO RIO DE JANEIRO, 1929, p. 280).

As reflexões que se traçavam, neste sentido, eram condizentes com o espírito liberal capitalista que prevalecia à época em que tal discussão foi travada, que colocava de um lado a educação científica, voltada ao desenvolvimento de ideais relacionados à teoria das disciplinas jurídicas e da cultura no qual a sociedade estava inserida, além dos problemas vivenciados dentro e fora do país, e, de outro, o ensino técnico e profissionalizante. Essa visão tinha como base um ensino jurídico voltado ao desenvolvimento nacional de acordo com as necessidades sociais experimentadas naquele momento.

Como se pode ver, as discussões entre os acadêmicos sobre a melhoria do ensino jurídico são antigas. Por isso, para melhor compreender essa questão, é preciso analisar as normas que fundaram os primeiros cursos, que previam seus currículos, atuação geral dos professores, formas de avaliação do ensino e aprendizagem, dentre outros aspectos.

Um fato que se repetiu com bastante constância, dentro dos primeiros cem anos de ensino jurídico, foram as mudanças pelo qual passou. Como os cursos tinham um caráter profissionalizante e buscavam formar os quadros para a burocracia estatal, as discussões no âmbito pedagógico foram preteridas em prol das discussões sobre o currículo dos cursos, objeto de constantes mudanças para atender às demandas do Estado.

Ao todo, foram contabilizadas nesta pesquisa 14 mudanças oficiais entre 1827 e 1927 e 13 mudanças entre 1928 e 2018, totalizando-se pelo menos 27 reformas no ensino jurídico em seus quase 200 anos de curso. Para tornar a compreensão das deficiências no âmbito pedagógico e avaliativo mais ampla, estas reformas serão analisadas, para que seja possível identificar como as mudanças iam perfazendo o caráter do curso e moldando suas principais características.

#### 4.1.1.1 As características do ensino jurídico e da avaliação do ensino e aprendizagem entre 1827-1927

Como pôde ser visto, ao longo das discussões anteriores, o processo de criação dos primeiros cursos jurídicos se arrastou pelos primeiros anos de independência política. De um lado, havia a necessidade de fincar a nova nação no solo da autonomia, garantindo o desenvolvimento dos valores nacionais e, de outro, a consolidação do novo Estado no âmbito político, cultural e econômico.

Para dar vida a esse projeto, seria necessário cortar os laços que ainda uniam os burocratas e políticos imperiais à antiga Metrópole. Isso se faria, dentro do âmbito ideológico, com os primeiros cursos superiores do país, que formariam uma mão-de-obra capaz de gerir o Estado, garantindo sua independência.

Trazia-se à tona, nos primeiros debates forjados dentro da Assembleia Nacional Constituinte, a necessidade de se formarem bacharéis em Direito em território nacional. Muito embora essa primeira constituição, de 1824, tenha sido outorgada, os debates não se perderam no tempo: foram a semente, o *gérmen* que frutificaria nos primeiros cursos do país: as Academias de Direito de São Paulo e Olinda.

Muitas discussões, de caráter pedagógico, ou seja, sobre como deveria se dar o ensino nesses cursos seriam fundados, permaneceram sem concretização na prática. A mais conhecida, por certo, foi a protagonizada pelo Visconde da Cachoeira, que criou um estatuto próprio para os cursos jurídicos pensado sob o prisma da educação que seria ofertada. O mencionado visconde criou um estatuto único, com a pretensão que o mesmo fosse aplicado na faculdade de Direito do Rio de Janeiro, a favorita para albergar o primeiro curso dada a residência oficial da família real naquela cidade. Mas, como bem se sabe, a história narra que saíram derrotados desta discussão aqueles que desejavam fundar a primeira faculdade naquele local. O fato é

que o mencionado estatuto foi feito a partir do Decreto do Imperador que criou o primeiro curso de Direito no Rio de Janeiro, em 1824, mas que não chegou a vigor. O documento trazia em seu corpo os “[...] efeitos e papéis que os currículos jurídicos podiam representar na estrutura do Estado” (BASTOS, p. 2000, p. 4) tendo influência entre 1827 e 1831 e depois de 1851.

Sobre o assunto, cumpre mencionar que, embora o estatuto de Visconde da Cachoeira não tenha sido implementado, de fato, trouxe importantes reflexões sobre as práticas pedagógicas que o primeiro curso de Direito deveria adotar, como, por exemplo: a necessidade que o professor fosse objetivo e claro em suas explicações, evitando erudições e vaidades em suas falas; ou a necessidade de indicação de autores para compreensão das ideias debatidas, mas não se tornando escravos dos mesmos; dentre outras.

Desta feita, percebem-se evidentes contradições entre o projeto de curso que se discutiu entre a independência política e a Lei de 11 de agosto de 1827. A mencionada Lei, longe de trazer reflexões sobre a natureza dos primeiros cursos jurídicos e suas finalidades pedagógicas, foi extremamente sintética na criação do curso, deixando muitas questões organizacionais sem qualquer apontamento.

O texto da Lei 11 de agosto de 1827 previa, em relação a essa primeira organização curricular, que: “Art. 1º. Criar-se-ão dois cursos de sciencias jurídicas e sociaes, um na cidade de S. Paulo e outro na de Olinda, e nelles, no espaço de cinco annos, e em nove cadeiras, se ensinarão as materias seguintes”.

No ensino dessas primeiras disciplinas prevalecia o uso do método dedutivo, ou seja, as disciplinas eram lecionadas partindo-se de generalizações que eram vistas como verdades universais, em seguida, teciam-se as suas peculiaridades. Prevalecia, no ensino do Direito, como pano de fundo, concepções metafísicas. Assim, a disciplina Direito Natural era lecionada como uma versão da disciplina que hoje seria filosofia jurídica, pois pretendia-se “[...] dar aos jovens o complexo dos princípios do Direito, que se supunham universais e imutáveis” (BEVILAQUA, 1977, p. 20).

Outro ponto importante, sobre as disciplinas do primeiro curso, era a inexistência de reflexão sobre a essencialidade dos conteúdos e das próprias disciplinas, o que gerava algumas situações em que os alunos se deparavam com assuntos defasados ou com a ausência de disciplinas essenciais. Neste sentido, um exemplo pode ser dado: o caso da disciplina Direito Civil Pátrio, narrada por Bevilacqua (1977, p. 20) como uma “legislação atrasada de dois séculos, elaborada na época do

absolutismo, qual era a das Ordenações Filipinas, cujas deficiências se preencheriam, principalmente, com o Direito romano”. Desta maneira, muitas das noções dadas nesse primeiro ano se tornaram superficiais dada a falta de planejamento sobre as disciplinas jurídicas selecionadas.

Neste primeiro momento, os estudantes eram submetidos exames, que selecionavam os alunos de cada ano que tinham condições de avançar aos próximos. Como a Lei de 11 de agosto não previa como esses exames deveriam ser realizados, sendo omissa em matéria de como deveria se dar a aprovação ou reprovação ao longo do curso, foram aplicadas as normas do Estatuto do Visconde de Cachoeira de forma subsidiária àquela lei. O Estatuto previa, a partir do art. 1º, que após a segunda matrícula (ao final de outubro de cada ano) deveria ter início o período de exames, que seria presidido pelos lentes dos diversos anos. Do primeiro ao quarto ano, dois lentes atuavam como examinadores de cada ano, expondo, cada um, dentro do espaço de tempo de meia hora, as matérias do ponto sorteado para a prova, que tinha o formato de uma dissertação, que deveria ser escrita em português. Para os estudantes do 5º ano, três lentes deveriam atuar como examinadores, que, além de sortear o ponto geral, deveriam inserir uma pergunta específica sobre o objeto da dissertação na prova, que deveria, de acordo com o Estatuto, ser redigida pelo método analítico. As provas deveriam durar duas horas. Após esse processo, os lentes se reuniam a portas fechadas para decidir quais indivíduos deveriam ser aprovados ou reprovados, da seguinte maneira:

#### Capítulo XII - *Omissis*

2º No fim do exame, ou exames, virá o Secretario da Faculdade á aula, onde elles se tiverem feito, trazendo o livro destinado para os termos de aprovação e reprovação, e fechadas as portas votarão os Lentes por escruvação , fechadas as portas cotarão os lentes por escrutinio com a letra A ou R, signal de aprovação ou reprovação. O Secretario abrirá a urna, e lavrará logo o competente termo da decisão que achar, o qual será assignado pelo Lentes examinadores e Presidente.

3º Entender-se-hão totalmente reprovados, sem excepção de anno, os estudantes que tiverem dous RR, e simplesmente approvedos os que tiverem um só. Estes poderão matricular-se nos annos seguintes; mas os primeiros no caso de quererem continuar o Curso Juridico, serão obrigados a frequentar de novo o mesmo anno, em que houverem sido reprovados de todo; succedendo porém que sejam assim reprovados dous annos consecutivos, não poderão ser mais admittidos a frequentar terceira vez o mesmo anno (PORTAL DO PLANALTO, 2018).

Não havia previsão de retorno da correção desses exames, no mencionado Estatuto, nem para fins de verificação de acertos ou erros, nem para que os alunos

pedissem uma nova revisão. O processo buscava, em outras palavras, selecionar aqueles que, na visão desses professores, deveriam avançar no curso, repetir o ano letivo ou mesmo serem excluídos.

Por fim, ainda havia uma última recomendação no Estatuto sobre os exames, no artigo sétimo do Capítulo XII: “Este acto deve ser o mais rigoroso, porque é o ultimo que faz o estudante para ser Bacharel formado, e merecer o respectivo titulo, com o qual póde exercer os mais importantes empregos do Estado” (PORTAL DO PLANALTO, 2018). Percebe-se, assim, o viés de controle que os exames tinham naquele momento, de garantir que determinados jovens pudessem assumir os cargos do Estado.

Em 7 de novembro de 1831 foi editado um decreto regulamentar que tinha como objetivo “[...] eliminar, principalmente, as diferenças entre as proposições da lei e o seu regulamento provisório (o Estatuto do Visconde da Cachoeira)”. Buscou-se, assim, a “definição de um modelo para o ensino jurídico” (BASTOS, 2000, p. 41), eliminando-se as omissões da Lei de 11 de agosto de 1827.

Para além das modificações no currículo, este Decreto previu que os docentes poderiam escolher os livros que seriam utilizados em suas disciplinas ou produzir, eles mesmos, os compêndios de sua profissão, desde que apresentassem os títulos à Assembleia Geral para que esta pudesse aprovar a proposta, em clara menção ao Estatuto do Visconde da Cachoeira. Os professores teriam, inclusive, privilégios em relação aos Direitos autorais (se fosse o caso de produção) por um determinado período de tempo, o que foi considerado, para Bastos (2000) como um fator positivo para o aumento da autonomia dos docentes.

Essa segunda matriz curricular, embora elaborada para suprir com as lacunas deixadas pela Lei de 11 de agosto de 1827, ainda deixou vários pontos relevantes para o ensino jurídico sem previsão. A omissão foi tamanha, por exemplo, que não explicitou como os exames seriam realizados para atestar o processo de ensino e aprendizagem, assim como não se abordou a frequência obrigatória, método, roteiro e programa para as disciplinas escolhidas pelo Governo, naquele momento.

É de se frisar, sobre este ponto, que a construção desse regulamento vai impor, nas questões por ele trazidas, a ideologia de formação profissionalizante das primeiras faculdades isoladas, embora essa pretensão tenha se dado de maneira deficiente dada a ausência de planejamento do ensino.

Em 16 de agosto de 1851 foi editado o Decreto nº 608, cuja duração foi

efêmera, dado o fato de que foi revogado dois anos depois.

Houve uma nova reforma no ensino jurídico a partir da Lei nº 714 de 19 de setembro de 1853, que deu origem ao Decreto nº 1.134 de 30 de março de 1853 (Regulamentado pelo Decreto nº 1.386 de 1854), de autoria de Francisco Gonçalves Martins, que, dentre outras coisas, alterou a designação de Academias de Direito para Faculdades de Direito, conforme seu artigo 1º: “Os actuaes Cursos Juridicos serão constituídos em Faculdades de Direito; designando-se cada uma pelo nome da cidade em que tem, ou possa ter assento”.

Além disso, transferiu-se a faculdade de Direito de Olinda para o Recife, conforme o seu artigo 286: “O Governo fica autorizado para mudar a Faculdade de Olinda, com as aulas preparatorias quo lhe são annexas, para a cidade do Recife, depois que tiver preparado nesta as convenientes accomodações” (PORTAL DA CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2018g).

Em seu artigo 113, a mencionada reforma trouxe uma disposição voltada ao processo de ensino e aprendizagem: as aulas (ou preleções, no teor do Decreto) deveriam ocorrer de forma mais compreensível o possível, “[...] quando mui laconica, ou confusamente exposta no compendio ou para correção de doutrina erroneamente sustentada, ou menos conforme com os progressos da sciencia [...]” (PORTAL DA CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2018g).

No âmbito da verificação da aprendizagem, o diploma trouxe ampla previsão de como deveriam ocorrer os exames acadêmicos, suprimindo as lacunas sobre os procedimentos de aprovação ou reprovação deixados desde a revogação da Lei de 11 de agosto de 1827. Previa-se que a congregação dos lentes deveria se reunir, em 7 de novembro ou no dia anterior, caso esse fosse feriado, para julgar os alunos que estariam habilitados ou não para a semana de exames. Eles observavam duas coisas: 1) o histórico dos alunos para identificar se ainda tinham direito a realização dos mesmos ou estavam definitivamente reprovados: 2) a frequência dos alunos, pois os faltosos sem justificativa não poderiam realizar os mesmos. Depois disto, os professores que aplicariam as provas eram escolhidos – no primeiro e segundo ano de curso, eram quatro examinadores por ano, nos demais anos, escolhia-se apenas um examinador por ano. A lista com os alunos que poderiam fazer as provas e os examinadores, ao final, era publicada por edital.

Os professores selecionados como examinadores deveriam fazer uma lista com os pontos de suas aulas, usando os compêndios selecionados para suas

disciplinas como base. Esses pontos seriam sorteados vinte quatro horas antes das provas e os alunos deveriam fazer uma dissertação sobre eles. O conteúdo que servia de base aos exames era apreendido por memorização e os alunos deveriam reproduzir, da melhor maneira possível, o mesmo nas provas. Esta forma de “avaliação” (se é que se pode chamar esse procedimento de avaliação do ensino e aprendizagem) estava ancorada em uma ideia tradicional de ensino, em que o aluno era visto como uma espécie de “depósito” do saber dos professores, reproduzindo mecanicamente aquilo que era dito por eles. Aprendia-se por repetição, e os alunos tinham que decorar artigos das leis, nomes de institutos ou quaisquer outras informações que tivessem sido dadas em sala de aula.

Ao final, o secretário de curso fechava a sala, junto com os lentes, que decidiam sobre a aprovação ou reprovação dos alunos da seguinte maneira:

Art. 128. Terminado cada exame e introduzido o Secretario, fechar-se-ha a porta da sala, e os Lentes passarão immediatamente a votar, guardando-se o mesmo methodo prescripto no art. 89, com as seguintes modificações:  
1ª No caso de serem quatro os examinadores, duas esferas pretas no primeiro escrutinio importam tambem aprovação - simpliciter.

Art. 89. No fim do exame votarão o Presidente e os examinadores; lançando na urna cada um a competente esfera. Aberto o escrutinio, uma esfera preta importará desde logo a aprovação - simpliciter -; duas a reprovação. Si porém forem todas brancas, se correrá um outro escrutinio para qualificar a aprovação, que será - plenamente - si contiver ainda todas as esferas brancas, e - simpliciter - seja qual fôr o numero das pretas. (PORTAL DA CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2018g).

Os estudantes que fossem aprovados, nesse processo, poderiam se matricular em um novo ano. Desta maneira, o texto desse novo diploma legal sobre o ensino nos cursos de Direito espelhava os conflitos políticos do período imperial. Neste sentido, Bastos (2000, p. 51) afirma que: “[...] essa reforma, visivelmente, sofreu influência do antigo Estatuto do Visconde da Cachoeira e teve uma tendência nitidamente conservadora, introduzindo um período de resistência ao radicalismo liberal”. Essa resistência demonstrava que havia um forte conflito entre os indivíduos que compunham as elites da época, que se digladiavam pelo controle social. A avaliação, neste sentido, continuava a servir como um instrumento de controle, pois o acesso ao diploma deveria permanecer restrito àqueles que fizessem parte dos grupos sociais dominantes.

Em 28 de abril de 1854 foi promulgado o Decreto nº 1.386, que alterou, novamente, a organização dos cursos jurídicos. De acordo com seu artigo 1º: “Os

actuaes Cursos Juridicos serão constituídos em Faculdades de Direito; designando-se cada huma pelo nome da Cidade, em que tem, ou possa ter assento”.

Além da mudança da nomenclatura dos cursos, houve algumas alterações na matriz curricular (BASTOS, 2000). Introduziram-se novas disciplinas, como Hermenêutica Jurídica, Processo Civil e Criminal (junto com o processo militar) e Prática Forense, por exemplo. O ingresso no curso permanecia condicionado à aprovação prévia nos exames vestibulares, que exigiam do aluno o conhecimento sobre latim, francês, inglês, filosofia racional e moral, aritmética, geometria, retórica, poética, geografia e história (art. 53), o que dificultava o acesso das camadas mais pobres da sociedade ao ensino do Direito.

As aulas aconteciam nos dias úteis da semana, durando uma hora cada. O último dia útil se destinava a uma sabatina ou recapitulação da matéria. Nela, os lentes poderiam designar alunos para debater o assunto visto ao longo da semana, uns como arguentes e outros como defendentes. Caso um aluno faltasse à sabatina sem a devida justificção, o lente poderia fazer uma nota especial e apresentar ela aos demais colegas nos exames de final de ano (arts. 69 e 70), ficando os alunos impedidos de prestar os mesmos.

No dia 22 de outubro de cada ano (ou no dia anterior, caso esse dia fosse feriado) os lentes deveriam se reunir para julgar as habilitações para o exame e designar os professores que atuariam como examinadores. Os pontos eram sorteados vinte e quatro horas antes da prova. Para os alunos dos dois primeiros anos, o exame se resumia a uma dissertação. Para os dos últimos três anos, eram duas dissertações (sorteava-se mais um ponto neste caso). Desta maneira, a aferição da aprendizagem conserva as características de controle e seleção que tinham sido previstas no diploma normativo anterior (Decreto nº 1.134/1853).

O Decreto também previa a chamada “memória histórica-acadêmica”. Tratava-se de um momento em que os lentes, pertencentes à Congregação, relatariam os principais acontecimentos do ano. O grau de desenvolvimento das doutrinas deveria ser indicado nesse documento. Após sua redação e leitura, deveria ser recolhido à biblioteca da faculdade, servindo-lhe de “crônica” (art. 164).

Em 26 de abril de 1865 foi editado o Decreto nº 3.454, que, novamente, alterou a estrutura dos cursos jurídicos, em que foram criados dois cursos separados de ciências jurídicas e ciências sociais nas faculdades de Direito. O primeiro tinha duração de quatro anos e o segundo de três.

Continuava-se com o mesmo regime de exames: a congregação dos lentes se reunia ao final do ano letivo, selecionavam os alunos que estavam habilitados para prestar os mesmos, nos termos do artigo 70: “Julgar-se-ha habilitado o estudante que não tiver perdido o anno por excesso de faltas, e que houver pago a taxa da segunda matricula” (PORTAL DA CÂMADA DOS DEPUTADOS, 2018n). Selecionavam-se, também, os lentes que atuavam como examinadores. Os pontos das provas eram preparados por eles e sorteados vinte e quatro horas antes dos exames. A aprovação permitia que o aluno avançasse para o ano seguinte, enquanto que a reprovação nos exames fazia o indivíduo perder o ano, tendo que repetir os exames no ano seguinte, ou mesmo perder o curso, se por dois anos seguidos não tivesse aprovação. Eram concedidos prêmios aos melhores alunos.

Houve diversas reações negativas a essa nova formatação do curso, que refletia a vontade do Estado em formatar um ensino com caráter totalmente técnico e profissionalizante para os futuros bacharéis do Direito. Outro ponto que recebeu críticas foi o processo de facilitação dos exames e frequência dos alunos, o que é narrado por Bastos (2000). Neste sentido, as elites dirigentes, que estavam a frente do curso, tratavam de aprovar aqueles indivíduos nos quais tinham interesse, o que refletia o embate de forças, dentro da estrutura do Estado, pelo controle do mesmo. Isso desorganizou, ainda mais, o ensino jurídico, ampliando alguns de seus problemas de origem, tal como o patronato.

Desta maneira, a mencionada reforma fracassou, sendo aplicado o Decreto anterior (nº 1.134 de 1853) até a reforma Leôncio de Carvalho (Decreto nº 7.247 de 19 de abril de 1979). Esse período ficou marcado pelo que Bastos (2000, p. 72) chamou de “[...] falta absoluta de propósitos educacionais do Império, principalmente para o ensino jurídico, mergulhado na profunda crise de sua natureza institucional: a desarticulação entre a infraestrutura administrativa [...] e a orientação política imperial”. Os cursos de Direito acabaram por protagonizar várias dessas brigas por poder das elites, uma vez que seria como um instrumento de controle social.

A reforma Leôncio de Carvalho alterou as bases para o ensino jurídico revogando, definitivamente, o Decreto nº 1.134 de 1853. A maior mudança inserida a partir desta reforma foi a normatização do ensino livre, garantindo, a partir daí, que o ensino superior pudesse ser ofertado pela iniciativa privada. Desta maneira, com poucas alterações, manteve-se a proposta de 1865.

De forma bastante nítida, esta nova configuração objetivava alcançar os

intentos outrora não alcançados em 1865 de formação de quadros administrativos a partir do curso de ciências sociais. De outro lado, abreviou-se a formação do profissional do Direito, propriamente dito. Assim, o objetivo era a pura e simples formação de quadros para o Estado, o que restou bastante evidente da mencionada reforma.

Os exames anuais, agora denominados “livres”, não passaram a ter um procedimento um pouco diferente dos anteriores. Os alunos precisavam pagar uma matrícula proporcional à quantidade de provas aos quais se submeteriam, quando fossem se inscrever na secretaria para a realização das mesmas, que seriam realizadas na modalidade oral e escrita para cada matéria. O tempo de realização delas deveria estar previsto no regulamento das faculdades. Além disso, a reforma deixou a frequência às aulas e sabatinas facultativas. De acordo com o Decreto nº 7.247/1979:

§ 8º Os exames livres de quaesquer materias ensinadas em alguma Escola ou Faculdade dão direito á matricula para o estudo das que se seguirem immediatamente na ordem do respectivo programma, e os de todas ao gráo conferido pela mesma Escola ou Faculdade com todas as prerogativas a elle inherentes. (PORTAL DA CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2018h).

Em 1885, sem autorização do Poder Legislativo, o governo imperial editou mais uma mudança nos currículos jurídicos a partir do Decreto nº 9.360, de 17 de janeiro de 1885, conhecida como reforma Franco de Sá, ministro da época a realizar a mesma. Esse decreto criou um novo estatuto para as Faculdades de Direito, mas manteve a divisão anterior, em que cada faculdade agregava dois cursos: o de ciências jurídicas e o de ciências sociais (LYRA, 1928).

A mencionada reforma não alterou a questão da frequência livre, sendo, em verdade, omissa nesse ponto, que vinha sendo objeto de discussões por parte dos parlamentares, mantendo a possibilidade de se criarem cursos pela iniciativa privada. Em relação aos exames, trouxe um procedimento mais detalhado de como deveriam ser realizados. As provas, que continuavam a ser aplicadas na modalidade escrita e oral, tendo a legislação enfatizado a necessidade de procedimentos mais rígidos e severos de aplicação e fiscalização das mesmas.

Em resumo, os principais procedimentos podem ser narrados da maneira que segue: 1) cada turma em que as provas seriam aplicadas deveria ter no mínimo 10 e no máximo 30 alunos, para que se tornasse possível aos lentes realizar uma

“fiscalização severa” dos mesmos; 2) a prova deveria acontecer a “portas fechadas”; 3) de cada matéria seria examinada a partir do sorteio de um ponto do programa, retirado de uma urna que deveria conter todos os conteúdos estudados ao longo do semestre em tiras de papel; 4) a comissão escrevia no quadro a parte do programa que deveria ser abordada pelos alunos, após o sorteio; 4) aos alunos era proibido levar anotações, livros ou cadernos, bem como sair da sala antes do fim do exame; 5) era permitida a consulta de volumes da legislação, desde que autorizada por um lente; 6) seria reprovado sumariamente o aluno que escrevesse sobre assunto diferente do sorteado ou fosse pego “filando”.

Ao término das provas escritas, os alunos eram submetidos à prova oral, cujo procedimento também foi detalhado no decreto: 1) poderia ser cobrado qualquer assunto do programa pelos lentes examinadores; 2) cada turma deveria ter oito alunos, no mínimo, e as perguntas iam sendo feitas de acordo com a ordem de inscrição para o exame; 3) cada lente tinha o direito de arguir os alunos por até vinte minutos. Após a realização dos exames, os lentes decidiam pela aprovação ou reprovação dos alunos com base na prova escrita e oral. O procedimento seguia o seguinte padrão:

Art. 271. A votação será por escrutínio secreto e por esferas brancas e pretas. Nenhum examinador deixará de votar.

Art. 272. Proceder-se-ha a uma primeira votação para decidir si o examinado deve ou não ser aprovado. Sendo o resultado afirmativo, proceder-se-ha a uma segunda votação para determinar a nota da aprovação.

Art. 273. Terá a nota de aprovado plenamente o examinando que obtiver todas as esferas brancas, a de aprovado simplesmente o que tiver maioria de brancas, e a de reprovado o que tiver a totalidade ou maioria de esferas pretas. A nota de distinção será conferida ao que, tendo sido aprovado plenamente, obtiver todas as esferas brancas em novo escrutínio, requerido para esse fim por um dos membros da comissão examinadora. (PORTAL DA CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2018j).

A etapa de realização dos exames era concluída com o lançamento da nota do julgamento dos lentes na capa da prova escrita. Tratava-se, sem dúvida, de um procedimento rígido e formalista, cujos objetivos permaneciam os mesmos, ao longo dos anos: selecionar indivíduos, criar hierarquias sociais com base nos resultados, excluir indivíduos que não se adequassem ao processo.

Ao que se percebe que ao longo de todo período imperial, foram intensos os debates sobre a organização, estrutura e currículo desses cursos. Embora tais discussões pecassem quanto ao desenvolvimento da esfera pedagógica, evidencia-

se do mencionado período uma evidente preocupação dos governantes com o ensino do Direito, ainda que isso possa ser atestado sob a ótica liberal e com o objetivo de ampliar a profissionalização, ou atender os interesses políticos das elites dirigentes.

Esse cenário começa a mudar, pouco a pouco, com a proclamação da República. Em 2 de janeiro de 1891 sobreveio um novo decreto, de nº 1.232 H, de 2 de janeiro de 1891, conhecida como Reforma Benjamin Constant, que instituiu um novo regulamento para os cursos jurídicos e aumentou o número de dois para três cursos em cada faculdade (LYRA, 1928).

Se, para vários autores, seria ilógico dividir o curso de ciências jurídicas e sociais em dois, houve enorme quantidade de críticas diante da divisão desse curso em três. De acordo com a referida reforma: “Art. 2º Haverá em cada uma das Faculdades de Direito três cursos: o de sciencias juridicas, o de sciencias sociaes, o de notariado” (PORTAL DO SENADO FEDERAL, 2018).

A Reforma Benjamin Constant tinha como pano de fundo a ideia do ensino livre e da descentralização educacional. Em outras palavras, a partir deste momento o ensino passa a ser realizado pelo Estado em nível federal e estadual, e pela iniciativa privada. Os cursos de Direito, assim, passariam a ser ofertados também pelos particulares, desde que a organização dos cursos, forma de ingresso e estrutura geral correspondessem à mesma estrutura que já se realizava no âmbito federal. É a partir desse momento que tem início a expansão dos cursos jurídicos no país (BENTO e SANCHES, 2006).

Em relação aos exames, mantinham-se os mesmos procedimentos que tinham sido inseridos no Decreto nº 9.360/1885, com poucas alterações. Uma delas era a quantidade de provas que seriam aplicadas aos alunos, agora nas modalidades escrita, oral e prática, da seguinte maneira:

Art. 313. O exame constará de tres provas - escripta, oral e pratica (esta unicamente sobre as materias das cadeiras de pratica forense, medicina legal e hygiene publica): a oral versará sobre as materias de cada cadeira; a escripta sobre as materias da cadeira que a sorte designar, quando tenha o candidato de prestar exame das materias de mais de uma das cadeiras da serie; si o exame versar sobre as materias de uma só cadeira, haverá para o candidato uma prova escripta e duas oraes (PORTAL DO SENADO FEDERAL, 2018).

Dando-se continuidade a esse processo, em 1895 uma nova lei reorganiza as Faculdades de Direito da República: a Lei nº 314 de 30 de outubro. Para concretizar

a mesma, foi editado o Decreto nº 2.226 de 1º de fevereiro de 1896 (LYRA, 1928).

O novo regulamento unificou o período letivo do curso, que passou a ter início em 15 de março e término em 15 de novembro (art. 2º, § 1º). Também o tempo de duração das aulas e a forma como o conteúdo deveria ser repassado: “A prelecção durará uma hora, podendo o lente ouvir qualquer dos alumnos. Duas vezes por mez haverá exercicios praticos, segundo a fórmula que o lente determinar” (art. 2º, § 3º).

A frequência era atestada a partir de um livro especial em que cada aluno deveria assinar seu nome, que ficava com o professor catedrático da disciplina que deveria se cursar. Deste livro eram extraídas as faltas mensalmente, produzindo-se um edital com a lista geral de faltas de todos os estudantes que ficaria exposto no prédio no qual a Faculdade funcionava. Assim, neste regulamento haviam regras mais claras sobre aprovação e reprovação por faltas, bem como sobre a realização de exames anuais pelos alunos.

A forma como os exames eram aplicados e procedimentos eram os mesmos que tinham sido inseridos no decreto anterior, com poucas diferenças, como, por exemplo, a previsão de uma prova escrita, oral e prática para os alunos que estivessem matriculados nas cadeiras de Medicina Pública e Prática Forense.

A principal mudança trazida por esta lei foi o fim dos cursos apartados de Ciências Sociais e de Notariado, restando apenas o curso de Ciências Jurídicas e Sociais, novamente com cinco anos de duração. Além disso, houve maior regulamentação das faculdades livres, cujo reconhecimento prescindia da existência prévia de patrimônio mínimo de 50:000\$, o que poderia equivaler a apólices da dívida pública ou mesmo ao valor do prédio em que se poderia erguer a nova faculdade (art. 5º).

Como pode se ver, ao invés de o recém instaurado governo republicano estimular a criação de universidades, continuou a criar faculdades isoladas de caráter profissionalizante e de cunho elitista, dando continuidade às políticas imperiais que tinham forjado os primeiros cursos de Direito à luz dos valores liberais da época.

Outro aspecto relevante da mencionada legislação, que merece ser destacado, é a criação do fiscal de assuntos de ensino jurídico, nomeado pelo Governo para cada uma das faculdades livres existentes. Sua missão era produzir relatórios semestrais sobre o

[...] programma e merecimento do ensino, marcha do processo dos exames, natureza das provas exhibidas e, finalmente, sobre a observancia da legislação em vigor, quer quanto ás condições de admissão á matricula, quer quanto ao regimen do ensino adoptado nas referidas Faculdades. (art. 7º).

Se, de um lado, as decisões tinham como pano de fundo os ideais liberais que estimulavam o desenvolvimento do capitalismo e, portanto, do livre mercado, contraditoriamente, de outro, o ensino claramente tinha como objetivo atender aos propósitos do governo de operacionalizar seu aparelho burocrático e materializar suas escolhas políticas a partir do controle das matrizes curriculares dos cursos, o que se torna visível a partir da grande quantidade de reformas realizadas na organização dos cursos jurídicos ao longo dos anos.

Em 1901 houve uma nova reforma, que instituiu um novo código para o ensino superior a partir do Decreto nº 3.890 de 1º de janeiro de 1901. Em relação aos cursos de Direito, editou-se o Decreto nº 3.903 em 12 de janeiro de 1901.

Dentre os aspectos trazidos pelo novo regulamento, houve a previsão de que os lentes substitutos, duas vezes por semana, deveriam prestar as lições e ouvir o que os discentes tinham a dizer sobre elas (possivelmente suas dúvidas e perquirições), além de realizar exercícios práticos duas vezes por mês com o conteúdo (arts. 6º e 12). Foi mantido o tempo das lições dos lentes catedráticos (uma hora) que deveriam se repetir cinco vezes por semana (art. 11).

Em relação à aferição da aprendizagem, o regulamento analisado foi bastante específico em alguns pontos. Além de indicar quais seriam os professores participantes das comissões que verificariam a aprendizagem, especificou a necessidade de prova prática e oral na cadeira de teoria e prática do processo, dando como tempo de arguição até 30 minutos (nas demais provas orais, a arguição deveria durar até 20 minutos). Quarenta e oito horas antes da prova oral, os lentes deveriam apresentar as listas com os pontos para a prova prática. As provas escritas teriam duração de duas horas (arts. 14 a 16).

Até a análise deste período, percebe-se que as históricas práticas avaliativas adotadas na verificação da aprendizagem, para a conferência do grau de bacharel, ainda hoje são utilizadas em concursos de ingresso na carreira docente em universidades, uma vez que prevalece a prova didática em que são indicados pontos para estudo em edital e, pouco tempo antes do exame, um deles é sorteado para sua respectiva apresentação oral. Isto é, em verdade, um traço histórico inerente aos

primeiros modelos de faculdades que foram construídos no Brasil, o que foi herdado do modelo português de universidade.

Em seguida foi editada a reforma Epitácio Pessoa, com a Lei de 1º de janeiro de 1901. Essa mudança durou pouco mais de dez anos, sendo a mais duradoura até então. Para complementar essa reforma, foi editado o Decreto nº 8.659 em 1º de janeiro de 1911, que criou a “Lei Orgânica do Ensino Superior e do fundamental da República” (LYRA, 1928, p. 456). Para o ensino jurídico, foi editado o Decreto nº 8.662 de 5 de janeiro de 1911.

No geral, o regulamento manteve a estrutura trazida pela normativa que lhe era anterior. Acrescentou a possibilidade dos professores oferecerem “cursos privados” que seriam divulgados por edital que conteria suas regras gerais (arts. 11 e 15).

Em relação aos exames de verificação da aprendizagem, deveriam ser feitos por matéria para uma comissão de três membros, com provas orais (de 30 minutos e privadas, por dedução do texto do Decreto) e práticas (de quarenta minutos, sempre públicas). Para prestar tais exames, os discentes deveriam apresentar a prova de frequência às aulas e pagar a taxa de exame (arts. 20 e 21).

Criou-se quatro notas para os resultados dos exames: reprovado, aprovado, aprovado plenamente e aprovado com distinção (art. 25). Os indivíduos aprovados receberiam o certificado do curso de “*sciencias sociaes e juridicas*” (art. 27).

Percebe-se, até aqui, a presença de um sistema de ingresso e permanência no curso de Direito que garantia a estratificação social outrora mencionada. Os dados históricos, portanto, reiteram a ideia que os cursos de Direito, ao longo da história, garantiram aos indivíduos mais abastados o acesso privilegiado ao ensino superior e deram pouca importância à avaliação como um processo contínuo e indispensável à realização do ensino. A verificação da aprendizagem, deste modo, se resumia a aplicação de testes e provas, a partir de aulas teóricas que reproduziam o teor das normas jurídicas.

Contra a tendência de desoficialização do ensino seguida na reforma anterior, o Ministro Carlos Maximiliano editou uma reforma em 18 de março de 1915 com o Decreto nº 11.530 (LYRA, 1928). Esta foi uma das maiores reformas no ensino superior até então realizadas, uma vez que o regulamento mencionado tinha 201 artigos que falavam de assuntos que iam da organização do sistema de ensino superior federal, como um todo, às matrizes curriculares dos cursos que eram prestados pelo Estado naquele período.

A reforma buscava dar vida ao ideal de desoficialização do ensino. Tanto que seu artigo 1º previa a autonomia didática e administrativa aos institutos de educação superior: “O Governo Federal continuará a manter os seis institutos de instrução secundária e superior subordinados ao Ministério da Justiça e Negócios Interiores, dando-lhes autonomia didáctica e administrativa de accôrdo com as disposições deste decreto” (PORTAL DA CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2018e). E mais: foi atribuída personalidade jurídica a cada um deles, que assim poderiam constituir e administrar seu próprio patrimônio (art. 4º).

Desta maneira, foram estabelecidas regras gerais para a futura criação das universidades e sua organização. Mais que isto, foram inseridas regras mais claras sobre as faculdades livres e seu acompanhamento (arts. 11 a 27).

As regras sobre a ordem de cada matéria foram inseridas no artigo 178 em diante. Havia, de um lado, um conjunto de normas que davam autonomia às faculdades para sua gestão e organização, mas, em termos curriculares, mantinha-se a primazia do Estado na escolha dos currículos não apenas do curso de Direito, mas também das demais faculdades no âmbito federal de educação. O controle do conteúdo a ser ministrado era bastante rígido, uma vez que era preciso manter as bases para o desenvolvimento do estado de cunho liberal.

Em relação à avaliação, o artigo 37 previa que cabia ao professor catedrático realizar provas orais ou escritas, no âmbito das disciplinas teóricas, e trabalhos práticos, donde se calcularia uma média anual. Os alunos que não fossem aprovados por média podiam se submeter a um exame final que deveria ser regulamentado pelo regimento interno de cada faculdade. Isso significou, em outras palavras, uma liberdade maior a cada professor para realizar os exames em um procedimento menos rígido e formalista. De outro lado, eles ainda guardavam o objetivo de aferir, quantitativamente, a aprendizagem, pois os alunos eram levados a reproduzir aquilo que tinham estudado em sala de aula, em compêndios e na legislação.

Até a análise do momento histórico narrado, não se percebe nenhum tipo de vertente crítico-constructiva nas práticas pedagógicas ou avaliativas. Os objetivos políticos do Estado estavam bem delineados em relação ao profissional que se desejava: indivíduos que tivessem a capacidade de aplicar a lei e atuar em prol da sua realização na realidade e, por isso, a criticidade escapava da formação desses juristas e de sua atuação no meio social.

Esse diploma foi bastante omissivo em relação aos exames que constatariam a

aprovação ou reprovação dos estudantes, fazendo-se supor que as regras gerais para sua realização deveriam ser inseridas no regimento interno de cada faculdade.

Após as mudanças no ensino superior oportunizadas em 1930, houve grande mudança nesses cursos. Como narra Bastos (2000, p. 2), houve a “[...] conversão da proposta e dos objetivos educativos do currículo em currículos destinados à formação judicial ou judicante”. Isso prejudicou as ideias relacionadas à melhoria do ensino, inclusive de formação multidisciplinar.

Essas mudanças, aliadas às discussões sobre a qualidade do ensino, fizeram com que fosse organizado o congresso sobre o ensino superior, em 1927. A escolha da data tinha como objetivo comemorar os cem anos do ensino jurídico (MELLO, 1929). Lamentavelmente, as discussões levadas à cabo naquele evento não foram levadas em conta nas reformas que se seguiram, que, por sua vez, aceleraram os processos de precarização dos cursos de Direito na República.

#### 4.1.1.2 As características do ensino jurídico e da avaliação do ensino e aprendizagem entre 1928-1988

Em 1931 foi editada a reforma Francisco Campos, com o Decreto nº 19.851, de 14 de abril de 1931, conhecido como Estatuto das Universidades. O governo de Getúlio Vargas, que tinha realizado o golpe militar de 1930, buscava com esta reforma fazer uma significativa mudança no cenário educacional brasileiro, transformando o ensino superior em uma questão nacional que, sob este prisma, deveria ser regulamentada pelo Estado de todos os ângulos possíveis (SAVIANI, 2008).

Esta foi uma reforma bastante ampla, pois atingiu todos os níveis de ensino, sendo composta de vários decretos. Neste sentido, foi editado o Decreto nº 19.852, da mesma data, que dispôs sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro, tendo sido nele que foram inseridas as normas que regulamentaram o ensino jurídico.

A partir do artigo 26 do mencionado diploma estão inseridas as normas sobre o ensino do Direito, que foi dividido, em dois cursos: bacharelado em Direito (5 anos), e o doutorado em Direito (dois anos).

O ensino deveria ocorrer, genericamente, com aulas teóricas e práticas, da seguinte maneira: “[...] as aulas de teoria consistirão em preleções orais do professor; as de prática, em exercício de aplicação do Direito a casos concretos colhidos na jurisprudência” (art. 37).

A aferição da aprendizagem continua a acontecer com a realização de exames, de periodicidade semestral. A primeira época de provas acontecia no meio do semestre, enquanto que a segunda ao seu final. Algumas mudanças são realizadas no que diz respeito aos requisitos para realização dos exames e os procedimentos que já vinham sendo realizados se mantêm em sua maioria. Os instrumentos de avaliação continuam sendo as provas escritas ou orais, agora nas modalidades parcial e final. De acordo com o artigo 42,

Art. 42. *Omissis*

§ 2º As provas parciais serão escritas e feitas sobre três teses formuladas, no ato, pelo professor que a elas presidir, sobre ponto sorteado, no momento, dentre os do programa da cadeira que já tiverem sido explicados.

§ 3º As provas finais, realizadas no correr do mês de dezembro, versarão sobre ponto sorteado no momento dentre os do programa da cadeira. A arguição durará 15 minutos, no mínimo e 30 minutos, no máximo. (PORTAL DA CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2018j).

Para se inscrever nas provas finais de uma determinada cadeira, os alunos tinham que comprovar a frequência de 2/3 das aulas, além da nota mínima na prova parcial. Todas as notas eram graduadas de 0 a 10 e a média mínima para se conseguir aprovação em qualquer cadeira era 5.

A segunda época de provas era aberta a todos os alunos que tinham atingido a média mínima nas provas parciais ou que tinham faltado justificadamente a mesma. Os exames consistiam, nesse segundo momento, em provas escritas e orais, nesta ordem. Neste sentido, segue-se o procedimento para realização das mesmas:

Art. 45. *Omissis*.

§ 2º As provas escritas versarão, como as parciais, sobre três teses formuladas, no ato, pelo professor, que a elas presidir, e sobre ponto sorteado no momento, dentre os do programa da cadeira, explicado durante o ano letivo.

§ 3º As provas orais far-se-ão do mesmo modo que as finais. A arguição durará 20 minutos, no mínimo, e 40 minutos, no máximo (PORTAL DA CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2018j).

Mesmo diante de uma mudança significativa no ensino superior, como explica Galdino (1997) com o estatuto das universidades, o ensino jurídico teve, de fato, poucas modificações que lhe afetariam a estrutura, permanecendo fechado em meio às diversas mudanças sociais. Das poucas mudanças efetivadas, na prática, pode-se pontuar a mudança na sistemática das aulas – de exposições dos institutos, passou-se a discutir os casos concretos no sistema *case system*. Deixou-se de incluir disciplinas que faziam parte das conquistas sociais do período, como Direito do

Trabalho e Seguridade Social, por exemplo.

No mesmo sentido, Bastos (2000, p. 185) explica que essa reforma não trouxe mudanças significativas no ensino jurídico. As pequenas mudanças que se realizaram ampliaram as deficiências já existentes no curso, tornando o currículo dos cursos ainda mais técnicos e profissionalizantes, uma vez que disciplinas, relativas a doutrina e a cultura foram retiradas da matriz curricular. Pode-se concluir, nas palavras do autor, que “[...] a reforma Francisco Campos, na verdade, foi uma tentativa de se acomodar o ensino jurídico às demandas e necessidades do capitalismo e da sociedade comercial brasileira”.

Com a Constituição de 1934, um conjunto de políticas públicas sobre a educação superior passa a ser discutida e aplicada. Como narra Venâncio Filho (2004), enquanto que os cursos de filosofia, ciências e letras permitiam a formação de uma cultura geral mais ampla, o ensino do Direito assumia uma tônica profissionalizante, uma vez que a multidisciplinariedade poderia ser acessada por meio das áreas mencionadas.

O ensino do Direito, nessa fase, deveria ter um papel integrador da sociedade, a partir de conhecimentos que estivessem voltados ao desenvolvimento da economia nacional, do comércio e da política. Foi essa reforma que introduziu, no mais, a disciplina Introdução à Ciência do Direito à estrutura curricular do curso, presente até os presentes dias no ensino jurídico (BASTOS, 2000).

Em 1935 o curso de Direito sofre nova alteração, a partir da edição da Lei nº 114, de 11 de novembro de 1935, que tinha como objeto a regulamentação do doutorado. Algumas disciplinas que eram reservadas ao doutorado foram transferidas para o curso de bacharelado, sendo o currículo dos cursos alterado. Em 1936 foram acrescentadas ao 5º ano do curso a cadeira de Direito Industrial e Legislação do Trabalho (legislação operária), a partir da Lei nº 176, de 8 de janeiro de 1936.

Essa reforma em pouco se diferenciou da anterior no restante dos aspectos sobre o ensino e avaliação, dando continuidade ao projeto de governo que buscava a profissionalização dos profissionais do Direito e que resumia por completo o processo de avaliação à aplicação de exames de aferição da aprendizagem.

Na década de 1960, sob a égide do governo de Juscelino Kubitschek, as políticas educacionais passam a ter estreita ligação com as próprias políticas desenvolvimentistas adotadas naquele governo, e, por isso, como explica Zotti (2004, p. 98), houve uma “[...] supervalorização do ensino profissionalizante [...] atrelando o

papel da escola às necessidades do mercado de trabalho”. Surge, então, o currículo mínimo a partir da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Diante das mudanças que inseriu, foi emitido em 1962 o Parecer CEF nº 215, do Conselho Federal de Educação, homologado pela Portaria Ministerial de 4/12/62, com o objetivo de garantir um conjunto de disciplinas consideradas essenciais para a formação em Direito.

O curso tinha duração de quatro anos, como na reforma anterior. A mudança, em verdade, acabou sendo prejudicial ao ensino jurídico, pois a ideia de um currículo mínimo estimulou grande parte das IES a garantirem somente as disciplinas elencadas na legislação. Nessa década ocorreu uma expansão grande do ensino privado, que vai seguir fielmente as disposições normativas contidas na Lei que estabeleceu o currículo mínimo, uma vez que isso favorecia a lucratividade que buscavam.

O descaso com a qualidade do ensino superior pode ser evidenciado em outros pontos dessa reforma. É o caso da avaliação, deixada em segundo plano. Previu-se, tão somente, que o período letivo deveria durar no mínimo cento e oitenta dias, dos quais não deveriam ser contados os dias em que se realizassem provas e exames. Isso apenas denota que, ao longo das décadas, a avaliação foi desprivilegiada enquanto parte integrante do processo de aprendizagem, sendo encarada como um momento final de seleção e classificação dos indivíduos para sua futura atuação no mercado de trabalho.

Nas palavras de Pádua e Costa (2018, p. 14): “[...] evidencia-se na legislação o propósito de formação tecnicista para o ensino jurídico, em resposta à demanda da sociedade que vivia um período desenvolvimentista na economia”. Mais que isto: evidencia-se a intenção governamental de não apenas estimular a criação de cursos jurídicos em faculdades privadas, mas favorecer os grandes grupos econômicos a partir de uma série de políticas que desfavoreceram o ensino público em todas as suas esferas, dando espaço para o crescimento da iniciativa privada.

Em 1972 houve nova mudança no ensino jurídico, a partir da Resolução CFE nº 3, editada a partir do Parecer CFE nº 162, ambos daquele ano. Essa mudança aconteceu à luz da Lei nº 5.540/1968 que realizou uma ampla reforma universitária. Um dos grandes destaques dados a essa reforma foi a criação de novas universidades federais pelo país, o que fez crescer as vagas nesse nível. Além disso, o governo federal passou a repassar verbas para instituições de ensino superior privadas, sendo, este momento, um grande marco para a multiplicação das instituições desse nível no

país, como explicam Pádua e Costa (2010). A avaliação, nessa reforma de 1972, foi novamente desprivilegiada, o que garantiu a reprodução dos ideais errôneos, ao longo da década de 1970, das práticas históricas de medidas como sinônimo de avaliação.

Essas decisões políticas foram decisivas para o processo de mercantilização dos cursos jurídicos privados e para o sucateamento do ensino jurídico na contemporaneidade (MORAIS, SANTOS 2007). Se, por um lado, o curso de Direito se desenvolveu no Brasil para preencher a burocracia estatal, por outro, durante todo o século XX, irá buscar igualmente satisfazer às exigências de mercado. Conforme bem acentua Machado (2009, p. 59), é fato que o ensino jurídico, no Brasil, ainda hoje obedece a uma lógica mercadológica do “[...] lucro e da exploração econômica, levada a efeito pelos empresários da educação que passaram a enxergar nesse ‘filão’ de mercado um negócio extremamente lucrativo”.

Esse período entre 1972 e 1980 foi marcado por um profundo descaso com a esfera pedagógica dos cursos, o que vai ser refletido na avaliação, que continuará a reproduzir as práticas históricas que foram narradas ao longo desta seção. O ensino jurídico permaneceu estagnado diante da ausência de discussões sobre a sua qualidade. Se, nos primeiros cem anos, a criação e consolidação das faculdades de Direito foram marcadas por inúmeras discussões sobre a necessidade de mudanças na forma como o curso era realizado, dentro do congresso nacional e nas faculdades, o século seguinte será marcado por reformas que, pouco a pouco, vão deixando de lado as discussões sobre a melhoria do ensino jurídico. Nas palavras de Moraes (2014, p. 9) et al, “[...] isso representou uma grande perda das oportunidades de transformação emancipatória, geradas no período de ‘otimismo pedagógico’, da ‘Escola Nova’ e do ‘Estado Social’”.

Como narra Mossini (2010), houve a tentativa de rediscussão dos currículos jurídicos em 1980, com a formação de uma comissão de “especialistas”, a partir do critério de representação regional, sobre o ensino jurídico. A partir das discussões realizadas pelo grupo, é feita uma proposta para melhorar o currículo do curso, uma vez que ainda estava vigente o parecer nº 3 do CFE. Mesmo com o objetivo de melhorar os cursos jurídicos, a proposta não conseguiu superar o modelo de ensino jurídico tradicional, de cunho positivista e tecnicista. Foi esse o currículo que prevaleceu até a edição da Portaria nº 1.886 de 30 de novembro de 1994.

## 4.2 A ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL

Outro ponto que merece destaque, dentro da história dos cursos jurídicos, é a regulação da carreira advocatícia pela Ordem dos Advogados do Brasil (OAB). De acordo com Vidal (1928), a entidade de classe representativa da categoria profissional dos advogados no país, começou a ser refletida em 1843, quando, em 16 de maio daquele ano, Francisco Alberto Teixeira de Aragão, conhecido por ter exercido o cargo de Conselheiro e Ministro do Supremo Tribunal de Justiça, conclamou os advogados que viviam no Brasil a refletirem sobre o Estatuto dos Advogados de Lisboa, para que este fosse adaptado e aplicado no país.

De acordo com o autor, após a redação do mencionado estatuto, vários advogados se reuniram para submeter a proposta de criação da entidade ao Governo Imperial. Em 7 de agosto de 1843, ele foi aprovado, criando-se o Instituto dos Advogados Brasileiros, condicionado à criação de um regulamento interno que também deveria ser submetido ao Governo.

Presidiu a primeira diretoria do instituto, eleita em 21 de agosto de 1843, Francisco Montezuma, sendo aprovado o estatuto dos advogados em 7 de novembro do mesmo ano, sendo logo submetido à aprovação do governo imperial que o aprovou, por portaria, em 15 de maio de 1844 (PALMEIRA, 2011).

Assim, para Vidal (1928, p. 381), inspiraram a criação do Instituto dos Advogados Brasileiros “[...] o estudo do Direito, o exame das leis e cooperação para sua reforma, a criação da Ordem dos Advogados e um largo e generoso espírito liberal, sem nunca esquecer de evitar a política partidária”.

A criação da OAB, propriamente dita ocorre a partir do Decreto nº 19.408 de 18 de novembro de 1930, sob o governo de Getúlio Vargas, que assinou o referido decreto, referendado pelo seu ministro de Justiça Osvaldo Aranha. O primeiro regulamento da ordem foi aprovado na figura do Decreto nº 20.784 de 14 de dezembro de 1931, cuja implementação foi adiada para 1933, em face de dificuldades encontradas pela instituição em todo o território nacional. Com algumas modificações, aprovadas pelo Decreto nº 22.478 de 20 de fevereiro de 1933, entrou em vigor o regulamento da categoria (OAB, 2018).

Como narra Dotta (2017), em 1963 a OAB instituiu o exame da ordem, instrumento que buscava avaliar se os egressos tinham condições de exercer a advocacia, sendo opcional nesse primeiro momento. A realização do exame foi

dispensada em 1972 sendo inserida a realização de estágios obrigatórios de prática forense e organização judiciária, voltando a ser obrigatório somente em 1994, com o Estatuto da OAB (Lei nº 8.906, de 4 de julho de 1994) e com a edição da LDB (Lei nº 9.394/1996).

Desta maneira, como enfatiza Palmeira (2011, p. 47), a OAB

[...] assumiu a regulação do exercício da advocacia no país, controlando a seleção e disciplina dos advogados, limitando o exercício da advocacia aos que possuíam formação universitária e apresentando como missão a defesa da ordem jurídica e constitucional, além do primado pelo constante aperfeiçoamento das instituições jurídicas do país.

Desde 2001 a OAB Federal passou a atuar de forma mais enfática sobre o ensino jurídico, produzindo uma lista de IES que passaram a ser recomendadas pela entidade com base na aprovação no exame da ordem realizado pela mesma. Essa listagem passou a ser produzida pela Comissão de Ensino Jurídico a cada três anos. Com base nessa lista, a OAB criou um selo de certificação das faculdades intitulado “OAB Recomenda”, tendo como critérios para que a IES recebesse tal certificação a aprovação no exame da ordem e no Exame Nacional do Ensino Superior (ENADE) (DOTTA, 2017).

Contemporaneamente, como explicam Santos e Gonçalves (2013) a OAB tem atuado a partir de Comissões sobre o Ensino Jurídico, ao lado do Ministério da Educação (MEC) que, por meio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), sobre a autorização, reconhecimento e credenciamento de instituições de ensino superior. Sobre o assunto, Dotta (2017, p. 46) explica que:

Diferentes práticas da OAB têm influenciado o rumo da política pública para a educação da área jurídica. Por exemplo: 1) envio de pareceres negativos à abertura de novos cursos de Direito pelas comissões de educação jurídica; 2) recomendação dos cursos mediante a emissão do selo “OAB Recomenda”; e 3) publicização de denúncias de IES com qualidade duvidosa; nestes casos toma-se como base o baixo desempenho dos inscritos no Exame da OAB, assim como a ausência de aprovação dos bacharéis em Direito no provimento das vagas em concursos públicos, em especial para a magistratura e para o ministério público.

A atuação da OAB, neste sentido, ocorre previamente e gera pareceres em atos autorizativos de IES que podem ser acatados pelo MEC ou não. Deste modo, sua atuação não gera vinculação em relação a abertura de novos cursos ou não,

embora a entidade tenha se manifestado várias vezes ao longo dos últimos anos contra a abertura de novos cursos. Para se ter uma ideia, apenas em 2018 foram autorizados 131 novos cursos gerando um total de 18.050 vagas para o ano de 2019.

Em verdade, a atuação da OAB no ensino jurídico ocorre de maneira mais forte com a própria confecção do exame da ordem, que acaba por pautar a construção da matriz curricular dos cursos e dos seus projetos políticos pedagógicos. A entidade não pode rechaçar as mudanças que são produzidas nas diretrizes curriculares dos cursos pelo MEC, por exemplo, mas pode, a partir das áreas e disciplinas elencadas nas resoluções, pautar os conteúdos do exame da ordem, que se torna um fator decisivo para o planejamento dos cursos no Brasil.

De forma geral os cursos de Direito, por meio de seus projetos pedagógicos, se voltam para a atuação profissional do futuro bacharel, o que condiciona todo planejamento educacional à prova da OAB e aos concursos jurídicos. O modelo de avaliação vai reproduzir o que é cobrado nessas provas, exigindo dos futuros profissionais o domínio dos saberes e técnicas jurídicas e sua aplicabilidade prática. O problema reside no fato de que esses exames são elaborados, de maneira evidente, a partir de uma visão positivista de mundo, que se contenta com a mera reprodução e aplicação dos saberes normativos. Por consequência, o modelo de ensino do início dos primeiros cursos jurídicos no Brasil, que já funcionava sob essa lógica, permanece sendo utilizado nas salas de aula, produzindo reprodutores da norma e não indivíduos com capacidade de enxergar criticamente o sistema em que estão inseridos.

A OAB acaba tendo uma influência decisiva na construção das matrizes curriculares e formas de avaliação, pois o órgão acaba atuando de maneira direta e indireta com a regulação da profissão e dos saberes que em tese serão úteis aos mesmos. Desta maneira, com uma atuação voltada de maneira preponderante a regulação da profissão a OAB acaba por formatar os currículos jurídicos para o exercício profissional. Isto não seria um problema se, nesse processo, os futuros profissionais desenvolvessem a criticidade necessária para uma mudança efetiva do contexto social. Ocorre que os saberes profissionais requeridos na contemporaneidade ainda assumem uma tônica positivista que impõe ao futuro bacharel uma atuação calcada na aplicação da norma. Só que esse tipo de atuação deve estar ligada à ideia de emancipação humana, do conhecimento dos sujeitos sociais do sistema em que se inserem e de sua história. Esse cenário poderia ser modificado se as comissões de ensino jurídico tivessem lançassem um novo olhar

para a esfera pedagógica, reconhecendo a necessidade de mudança nos valores que estão na base do curso ainda hoje.

#### 4.3 O SURGIMENTO DO PRIMEIRO CURSO DE DIREITO EM ALAGOAS

O ensino superior, no país, teve desenvolvimento retardatário em relação aos seus vizinhos latino-americanos, que fundaram suas primeiras universidades a partir do século XVI. Em contrapartida, o Brasil só instituiu seus primeiros cursos superiores no século XIX, a partir do modelo napoleônico de faculdades isoladas. As universidades brasileiras, propriamente ditas, nasceram no século XX, sendo, desta maneira, instituições relativamente recentes no contexto educacional do país.

No caso de Alagoas, a implementação do ensino superior vai ocorrer de forma ainda mais lenta, em um contexto semelhante ao do surgimento dos primeiros cursos no restante do país, a partir de conflitos políticos, culturais, sociais e da influência da Igreja Católica. Neste sentido, os estudos históricos sobre o surgimento e consolidação dos cursos superiores no estado são bastante escassos, destacando-se a pesquisa realizada por Verçosa (1997) sobre o ensino jurídico, que serviu de base às discussões que seguem.

Tal qual nas primeiras províncias a receberem os cursos jurídicos, que foram São Paulo e Olinda, em 1827, Alagoas recebera profunda influência dos movimentos religiosos que fundaram as primeiras escolas secundárias e que foram a sede dos primeiros cursos superiores no país. Assim, conforme o autor, que foi fundado o Seminário Diocesano, que ofertava educação de cunho religioso para que os jovens pudessem se tornar clérigos, representando a igreja e seus interesses no estado. Foi 1916, no prédio do mencionado seminário, que foi fundada a Academia de Ciências Comerciais, que servia à formação dos funcionários do comércio. Embora sob influência marcante da Igreja Católica no estado, foi o primeiro curso superior que vestia uma roupagem laica de transmissão do conhecimento, com caracteres científicos.

Tendo como pano de fundo cultural o contexto brasileiro, o diploma do curso garantia aqueles que o detinham inúmeros poderes e prerrogativas sociais. Em Alagoas prevalecia, naquele momento, o coronelismo oligárquico, como narra Lira (2005) que concentrava todos os tipos de riqueza, que iam desde a renda, terras e acesso ao ensino básico e secundário até o capital político necessário para governar

estas terras, o monopólio dos diplomas de ensino superior serviam para legitimar, ainda mais, a concentração e poder e renda nas mãos de pequenos grupos sociais. Historicamente, é preciso reconhecer nesse modelo de sociedade a causa para o subdesenvolvimento da região ao longo de sua existência. Desta maneira,

Desde que foi emancipada, Alagoas sempre representou o grande guarda-chuva protetor de suas elites. Assim, logo após sua emancipação, a elite agrária capturou o Estado num processo com a qual ele quase se confunde com o privado, manipulando-o largamente e sendo acobertado pelo manto da proteção estatal. Desse modo, os recursos federais e estaduais são apropriados e controlados por essa elite local, com o intuito de manter suas atividades econômicas e consolidar o seu poder político, pois objetiva a manutenção de um sistema arcaico de produção e dominação, assentado no coronelismo, no analfabetismo, na mortalidade infantil e na pobreza extrema de quase metade da população existente (LIRA, 2005, p. 69).

Desde 1817 Alagoas estava separada oficialmente de Pernambuco, assumindo o papel de capitania independente. O poder agrário ganha força no estado, ao ponto dos senhores de terras adquirirem o capital político necessário para a tomada de decisão no estado por décadas, podendo esses efeitos serem sentidos ainda hoje.

Um dos principais efeitos dessa concentração de riquezas e poder nas mãos de poucos grandes latifundiários foi a imposição da forma como seriam gastos os recursos públicos no estado. Assim, como narra Lira (2005), ao invés desses recursos serem aplicados no espaço social, dando à população condições de vida e garantindo o desenvolvimento econômico da região, servia aos interesses da elite política assentada no poder agropecuário, perpetuando um drástico estado de exclusão social ao longo da história alagoana.

O fato é que a consolidação do ensino superior no estado se dá nesse contexto. Assim, busca satisfazer às demandas desse pequeno grupo, excluindo a população alagoana em seus primórdios. Como ressalta Verçosa (1997, p. 28), a criação da Academia que se destinava a formação dos trabalhadores do comércio estava ligada à satisfação dos “valores aristocráticos próprios das oligarquias que controlavam Alagoas naquela época”. Por isso, é correto afirmar que a formação superior surge no contexto alagoano como uma forma de reforçar o poder de aristocratas, senhores de terra e comerciantes, dando o caráter nobiliante ao saber produzido em nível superior. Esse primeiro curso, no entanto, era insuficiente para atender aos anseios dos grupos dirigentes, que, para ver seus filhos formados nas profissões que conferiam os *status* sociais mais elevados, diga-se, Medicina e Direito, os enviavam para São Paulo, Recife, Salvador ou Rio de Janeiro.

Os esforços para a construção desse primeiro curso tiveram início em 1918. À frente dessa missão estava Agostinho Benedito de Oliveira, funcionário do Liceu Alagoano, que montou uma lista com os nomes de indivíduos que poderiam lecionar num possível curso de Direito, não tendo ele tido sucesso inicialmente por falta de interesse das elites senhoriais. Foi somente em 1930, de acordo com Verçosa (1997) que as discussões sobre a criação de novos cursos superiores ganham força em Alagoas, embora nesse interregno tenha sido criada a Escola de Agronomia em 1924, que teve duração efêmera. Assim, 1931 Agostinho de Oliveira inicia um novo movimento para a criação da academia de Direito, congregando esforços políticos com os professores do Liceu Alagoano, muitos dos quais bacharéis em Direito, para a fundação do mencionado curso. Seu intento alcançou êxito graças à conjuntura política na qual se encontrava o estado, sendo, desta vez, interessante aos professores do Liceu:

Tendo tido como seu berço o Liceu Alagoano, até pela realização da reunião que a criou, a nova instituição, com o nome de Faculdade Livre de Direito de Alagoas, conseguiu imediatamente atrair a simpatia até do tenente-coronel interventor que, apenas decorridos 4 meses da primeira reunião, e ainda sem estar a escola funcionando, baixou decreto em 18 de agosto de 1931, reconhecendo o empreendimento como de utilidade pública (VERÇOSA, 1997, p. 41).

A partir daí as aulas teriam início, em 15 de setembro de 1931, inicialmente na residência de Agostinho de Oliveira, e, em seguida, no Liceu Alagoano. Entre 1931 e 1933 o curso existiu sob a denominação de Faculdade Livre de Direito de Alagoas. Dentre os juristas presentes neste ato, encontravam-se figuras como “[...] Mário Guimarães, Jayme de Altavila, Guedes de Miranda, Virgílio Guedes, B. Júnior, Domingos Correia, Manoel Onofre de Andrade, Hermínio Barroca, Maciel Pinheiro, Leão Marinho Tavares Bastos, Francisco José dos S. Ferraz e Xavier Acioly” (PORTAL DA UFAL, 2018).

A oficialização do curso aconteceu a partir do Decreto 1.745, em 25 de fevereiro de 1933, passando-se a chamar de Faculdade de Direito de Alagoas (FDA). A formatura da primeira turma ocorreu em 1934, tendo, dentre os formandos, duas mulheres: Alda Pinheiro e Antonieta Duarte (PORTAL DA UFAL, 2018). Conforme Verçosa (1997), nesse mesmo ano foi entregue o prédio próprio do curso, no centro da cidade, o que ocorreu a partir de um empréstimo realizado junto ao governo interventor para construção do mesmo.

Outro fato que merece destaque é o processo de estadualização da faculdade,

narrado por Palmeira (2011). Conforme explica, com o crescimento do prestígio social que a faculdade alcançara, dentre a sociedade alagoana, em 1936 o governador do estado procede a sua estadualização, o que é realizado com a Lei nº 1250, de 01 de junho daquele ano. Isso significava, dentre outras coisas, que as despesas da faculdade e remuneração dos professores seriam assumidas pelo governo estadual. A federalização da faculdade ocorreu em 1961, com sua incorporação à Universidade Federal de Alagoas (PORTAL DA UFAL, 2018).

O fato é que até o período narrado, a educação alagoana servia aos intentos da elite oligárquica que comandava o estado. A criação do curso de Direito em nada alterou esse quadro, servindo, agora mais que nunca, aos interesses desse grupo, que usaram o curso para manter as divisões sociais desde sempre aparentes na sociedade alagoana.

#### 4.4 PROBLEMAS QUE AFETAM O ENSINO JURÍDICO AINDA HOJE

A criação dos primeiros cursos jurídicos ocorreu em meio a um cenário político em que os ideais liberais ganhavam espaço, tendo o processo de independência sido crucial para que as discussões sobre a criação de cursos superiores ganhassem força. Os debates, neste sentido, foram permeados pela oposição que se fazia presente na sociedade brasileira entre elites conservadoras e civis, que buscavam fazer valer seus valores e crenças com a criação dos cursos de Direito.

Do embate dessas forças nasceram as faculdades isoladas que buscavam uma educação profissionalizante. Era preciso garantir à nação autonomia cultural, de um lado, e a unificação social, de outro, e os cursos jurídicos serviam como o elemento de coesão do Estado para garantir as duas coisas, a partir da formação de indivíduos que formariam o quadro burocrático do Estado, bem como as funções legislativas e judiciais.

O acesso a esses cursos era restrito as famílias tradicionais do país, numa pequena parcela da população que fazia parte das classes mais abastadas. Isso permitiu a manutenção do poder, ao longo da história do país, das elites e aristocracia rural e agrária, distanciando a maior parte da população do acesso aos diplomas do ensino superior. Assim, desde seu nascimento, o curso funcionava como um instrumento de segregação social, cultural, econômica e regional, uma vez que o acesso às suas cadeiras ocorria diante de uma série de condicionantes, como a

realização de um vestibular que exigia conhecimentos que iam além da formação básica que a maioria da sociedade tinha, ou mesmo o pagamento de taxas de matrícula. Até mesmo a escolha dos locais em que esses cursos foram erigidos revela uma escolha política que vai gerar a exclusão social de vários indivíduos das diversas regiões do país.

A avaliação da aprendizagem, sobre o prisma histórico dos cursos de Direito, apresentava-se sob a forma de verificação da aprendizagem. Servia ao propósito de classificar e/ou excluir indivíduos do acesso e permanência ao curso, tornando a formação jurídica restrita a alguns grupos sociais.

Por isso, pode-se afirmar que os cursos de Direito têm um viés elitista e segregador desde sua origem, legitimando toda ordem de seleções injustas, baseadas na hereditariedade, interesses políticos, e, até mesmo, em uma falsa meritocracia, na medida em que as condições de acesso aos cursos eram melhores àqueles que tinham estudado nos colégios tradicionais, tinham acesso a tutores e até mesmo cursinhos preparatórios. Deste processo, vai se consolidar uma espécie de cultura de acesso privilegiado aos cursos superiores organizados pelo Estado, e de exclusão das camadas mais pobres e desprivilegiadas da formação nesse nível.

Essa narrativa se assemelha a realidade atual do acesso às universidades públicas no país. Consideradas instituições de excelência, quer seja pelo investimento em ensino, pesquisa e extensão, quer seja pelo seu compromisso com a titulação dos seus docentes, a universidade se tornou, ao longo da história, um espaço privilegiado e de acesso restrito para a formação para as diversas profissões liberais. Isso significa que, ainda hoje, os indivíduos estudam nas melhores escolas e cursinhos acessam o ensino superior por meio das universidades.

Mesmo com a Constituição Federal de 1988 e com a mudança na legislação que organiza a educação superior e os cursos jurídicos, é possível perceber que muitas das tradições que nasceram no contexto analisado ainda existem.

A partir destas considerações, a seção seguinte analisa as diretrizes para o ensino jurídico na nova ordem constitucional, a partir da análise do texto da própria Constituição e da legislação correlata. Com isto, busca-se compreender como o âmbito normativo prevê a ocorrência da avaliação da aprendizagem nos dias atuais.

## 5 DIRETRIZES PARA O ENSINO JURÍDICO NA NOVA ORDEM CONSTITUCIONAL

Ao longo da seção 3 foi realizado um estudo sobre a universidade e sua origem, desenvolvimento na Europa e na América Latina. No contexto brasileiro, foram identificadas as características dos primeiros cursos superiores, que surgiram no modelo de faculdades isoladas, retardando-se a criação da universidade no país, o que acaba por acontecer de fato no início do século XX. Na seção 4 foi analisado de forma mais detalhada o contexto em que surgiram os cursos de Direito no Brasil, bem como a forma como era organizado ao longo dos anos.

Percebeu-se que o ensino jurídico acabou por refletir o quadro político em que o país se encontrava, se tornando alvo de disputas pelas elites que comandavam o país. O curso acabou legitimando inúmeras desigualdades sociais do período, ao restringir o acesso a poucos. A avaliação da aprendizagem ocorria de forma mecânica, restringindo-se a verificação dos conteúdos dados em sala de aula. Servia como instrumento de repressão, classificação e exclusão, não ao processo de ensino. Desta maneira, tornou-se possível compreender o quadro conjuntural em que o ensino jurídico nasceu e se consolidou no país, tornando-se um dos cursos mais procurados.

Deve-se reconhecer que a universidade possui um papel importante dentro do contexto social brasileiro. Por isso mesmo, deve ter como núcleo estruturante a busca pelo bem comum, pela redução de toda e qualquer desigualdade que exista dentro da sociedade. Nela, indivíduos aprendem a dominar técnicas e conhecimentos que são essenciais às organizações humanas e ao desenvolvimento social, a partir do estudo do conhecimento produzido e acumulado pela humanidade ao longo dos anos.

A crise institucional pelo qual a universidade passa, contemporaneamente, tem suas raízes em todo o processo histórico da criação dos primeiros cursos superiores no país. As práticas pedagógicas foram deixadas em segundo plano ao longo das inúmeras reformas educacionais que ocorreram desde a fundação dos primeiros cursos jurídicos. Atraiu-se, equivocadamente, a ideia de formação universitária à formação técnico-profissionalizante, o que afetou a forma como o próprio ensino superior passou a ser organizado dentro do Estado.

Como explica Santos (2010, p. 21), essa crise se espalha para diversos âmbitos, mas pode ser sentida, principalmente, na falta de autonomia científica e na falta de qualidade do ensino. De um lado, o “[...] desinvestimento do Estado na universidade pública [...]” vai se tornar a regra, pois é preciso abrir espaço para o

crescimento da iniciativa privada nesse âmbito. Com o enfraquecimento do ideal da universidade e a abertura do Estado ao neoliberalismo, o ensino superior se transformou em um mercado de serviços universitários, ou, como prefere Volpi (1996, p. 24) em uma verdadeira “fábrica de diplomas”.

Mas essa realidade não pode apagar a função de transformação social e produção do conhecimento que a universidade deveria ter dentro da sociedade. Ela deve estar atrelada, essencialmente, às atividades de pesquisa e extensão, pois já não se separa o saber acadêmico do popular. Neste sentido:

Não queremos uma universidade desvinculada, alheia à realidade de onde está plantada, simplesmente como um parasita ou um quisto. Ser alheia, desvinculada ou descompromissada com a realidade é sinônimo de fazer coisas, executar ensino, onde o conteúdo como a forma não dizem respeito a um espaço geográfico e a um momento histórico concretos. Em outras palavras, é verbalizar “conhecimentos”, “erudições” sem uma paralela visão do contexto social, real e concreto (LUCKESI, 2012, p. 54).

A universidade é um espaço privilegiado, historicamente ligado ao processo de difusão do conhecimento e manutenção dos saberes conquistados ao longo da evolução humana. A ideia sobre o que é a universidade, entretanto, abrange uma série de ações e elementos que ultrapassam – e muito – o ato de ensinar, difundir conhecimento. A universidade é, antes de tudo, um espaço voltado à reflexão crítica sobre a realidade do mundo, lugar em que são criados conhecimentos com base científica (LUCKESI *et al*, 2012).

Da narrativa dos fatos, percebeu-se que o ensino jurídico brasileiro seguiu a tendência da sociedade imperial e foi formatado a partir do modelo napoleônico de universidade, a partir de cursos isolados pelo Brasil, cujo acesso ficou restrito, ao longo dos anos, aos indivíduos que pertenciam ao conjunto das elites brasileiras. Assim, pode-se afirmar que ele refletiu o modelo de ensino europeu cujos ideais eram compatíveis com os interesses dos dirigentes políticos do Império e, posteriormente, da República tiveram suporte amplo no desenvolvimento específico deste curso, que serviu, por muitos anos, aos interesses de poucos.

O ensino superior brasileiro, por muitos anos, tinha em sua base um conjunto de valores que garantiam a separação entre ricos e pobres, entre famílias nobres e tradicionais e minorias étnicas, culturais e raciais. Por isso, essa pesada herança histórica precisa ser superada, garantindo que a educação, hoje disponível a todos, ao menos em tese, pela Constituição Federal de 1988, possa atingir sua função social,

permitindo a reflexão crítica por todos que a compõem e a sociedade, a fim de acabar com as desigualdades sociais que ainda existem no Brasil.

É preciso superar a lógica utilitarista que os diversos governos que passaram pelo país tentaram imprimir no ensino superior brasileiro. A formação nesse nível não pode ser rebaixada a uma simples formação para o mercado de trabalho, ou seja, uma formação exclusivamente técnica e profissional.

Assim, a análise realizada ao longo das seções anteriores permitiu a observação dos problemas referentes ao ensino jurídico sob um outro ângulo, o conjuntural. Percebe-se que os problemas relacionados ao âmbito pedagógico, como o viés segregador e hierarquizador da avaliação, reflete o contexto histórico, político e cultural em que a sociedade brasileira se encontrava quando da criação dos primeiros cursos. Torna-se importante, a partir de agora, compreender como a educação superior está organizada hoje, dentro da Constituição Federal de 1988, compreendendo os aspectos jurídicos da estrutura, forma de organização, formação de professores e realização da avaliação da aprendizagem hoje. Os subtópicos que seguem dizem respeito a isto, e pretendem analisar o ensino jurídico sob o prisma da legislação atual que rege o ensino superior.

## 5.1 EDUCAÇÃO SUPERIOR NA CONSTITUIÇÃO DE 1988

A Constituição Federal, em seu artigo 6º, elenca como um direito fundamental social a educação, considerando-a um dos direitos mais caros à sociedade, indispensável à concretização do ideal de vida digna e à superação das desigualdades sociais. Por isso, a Constituição vai conter em seu corpo um conjunto de normas que dizem como a educação deve ser desenvolvida em cada um dos níveis de ensino, elencando a abrangência desse direito para os cidadãos, assim como, em contrapartida, seus deveres, bem como os do Estado, seus princípios gerais, forma de financiamento, a realização do ensino privado, previsão do Plano Nacional de Educação (PNE) etc. A inserção da educação no quadro de direitos fundamentais, desta forma, se configura em uma grande conquista, cabendo ao Estado sua realização e regulação na prática. Assim,

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Na base desse direito, encontram-se os direitos e deveres dos cidadãos e do Estado, que devem atuar, conjuntamente, para promover e incentivar sua realização. Isto porque, como trata Jaeger (1989, p. 4) “[...] a educação não é uma propriedade individual, mas pertence por essência à comunidade”. O esforço para sua realização pertence a todos, que têm a responsabilidade direta pela educação que se desenvolve no país. Assim, a ação do Estado deve ser realizada a partir dos princípios gerais para o ensino, em todos os níveis, elencados no artigo 206, que segue:

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:  
I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;  
II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;  
III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;  
IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;  
V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas;  
VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;  
VII - garantia de padrão de qualidade.  
VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal.

Com isso, funda-se uma ampla base principiológica que busca garantir o desenvolvimento social de forma abrangente. Diante do contexto do ensino superior, alguns desses princípios assumem um papel de destaque, como a liberdade de expressão e manifestação de ideias e de concepções pedagógicas, algo realmente caro ao ambiente acadêmico, sendo indispensável para o exercício de uma docência que busque despertar a consciência crítica e autonomia nos indivíduos; também a gratuidade do ensino público, principalmente aos indivíduos que herdaram o patrimônio histórico da segregação e marginalização cultural por décadas no país; assim como a manutenção de sua qualidade, imprescindível para superar a crise em que a universidade se encontra atualmente. Em resumo, a realização da educação em qualquer nível deve acontecer conjuntamente a observância destes princípios, sem o qual a atividade de ensino não pode se concretizar.

O dever do Estado, em relação à educação superior, será efetivado, nos termos do artigo 208, a partir do “[...] acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa

e da criação artística, segundo a capacidade de cada um”. Por isso, dentro da ordem constitucional a educação superior deve ser desenvolvida diretamente pelo Estado, em universidades, Institutos Federais de Educação (IF), Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), ou pela iniciativa privada, também em universidades, centros universitários ou faculdades. Neste sentido, o senso da educação superior, realizado em 2017, fornece dados importantes sobre a quantidade desses cursos atualmente no Brasil:

**IMAGEM 1:** Instituições de Educação Superior, por Organização Acadêmica e Categoria Administrativa - 2017

| Ano  | Total | Universidade |         | Centro Universitário |         | Faculdade |         | IF e Cefet |         |
|------|-------|--------------|---------|----------------------|---------|-----------|---------|------------|---------|
|      |       | Pública      | Privada | Pública              | Privada | Pública   | Privada | Pública    | Privada |
| 2017 | 2.448 | 106          | 93      | 8                    | 181     | 142       | 1.878   | 40         | n.a.    |

Nota: n.a. Não se aplica.

Fonte: INEP, 2017.

As universidades, de acordo com o artigo 207 da Constituição Federal de 1988, são instituições que “gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”. São centros irradiadores da cultura humanista e da produção do conhecimento, com capacidade de autogestão. Nos termos do art. 52 da Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (LDB):

Art. 52. As universidades são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, que se caracterizam por:

I - produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional e nacional;

II - um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado;

III - um terço do corpo docente em regime de tempo integral.

Parágrafo único. É facultada a criação de universidades especializadas por campo do saber.

Por sua vez, os Institutos Federais de Educação foram criados pela Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008, que instituiu a rede federal de educação profissional, científica e tecnológica do país. Deste modo, voltam-se à formação de nível médio e técnico. Nos termos da mencionada lei,

Art. 2º Os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, nos termos desta Lei.

§ 1º Para efeito da incidência das disposições que regem a regulação, avaliação e supervisão das instituições e dos cursos de educação superior, os Institutos Federais são equiparados às universidades federais.

§ 2º No âmbito de sua atuação, os Institutos Federais exercerão o papel de instituições acreditadoras e certificadoras de competências profissionais.

§ 3º Os Institutos Federais terão autonomia para criar e extinguir cursos, nos limites de sua área de atuação territorial, bem como para registrar diplomas dos cursos por eles oferecidos, mediante autorização do seu Conselho Superior, aplicando-se, no caso da oferta de cursos a distância, a legislação específica.

Os Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), agora resumidos a duas unidades – CEFET/RJ e CEFET/MG – também se voltam ao desenvolvimento de educação tecnológica de nível médio e técnico (art. 1º, III). Tanto os IF quanto os CEFET têm natureza jurídica de autarquia e capacidade de autogestão, assim como as universidades.

Por outro lado, o artigo 209 da Constituição prevê que o ensino é livre à iniciativa privada desde que sejam cumpridas as normas nacionais de educação e que passem pelo processo formal de criação, autorização e avaliação de qualidade. Nesse prisma, as instituições de ensino superior no âmbito privado podem se manifestar como faculdades, centros universitários ou universidades. Estas seriam as instituições por excelência de desenvolvimento do ensino, pesquisa e extensão, com autonomia e capacidade de autogestão. Em relação aos demais tipos de instituições, de acordo com o Decreto nº 5.773/2006, primeiro uma instituição privada é credenciada como faculdade (art. 13, § 1º). Trata-se de um estágio inicial da autorização para funcionamento, quando essas instituições têm um ou poucos cursos. Já os centros universitários são definidos como

[...] instituições de ensino superior pluricurriculares, abrangendo uma ou mais áreas do conhecimento, que se caracterizam pela excelência do ensino oferecido, comprovada pela qualificação do seu corpo docente e pelas condições de trabalho acadêmico oferecidas à comunidade escolar. Os centros universitários credenciados têm autonomia para criar, organizar e extinguir, em sua sede, cursos e programas de educação superior (PORTAL DO MEC, 2018).

O art. 16 do Decreto 9.235/2017 prevê os requisitos para que as faculdades se transformem em centro universitário:

Art. 16. As IES privadas poderão solicitar credenciamento como centro universitário, desde que atendam, além dos requisitos gerais, aos seguintes requisitos:

I - um quinto do corpo docente estar contratado em regime de tempo integral;  
II - um terço do corpo docente possuir titulação acadêmica de mestrado ou doutorado;

III - no mínimo, oito cursos de graduação terem sido reconhecidos e terem obtido conceito satisfatório na avaliação externa **in loco** realizada pelo Inep;

IV - possuírem programa de extensão institucionalizado nas áreas do conhecimento abrangidas por seus cursos de graduação;

V - possuírem programa de iniciação científica com projeto orientado por docentes doutores ou mestres, que pode incluir programas de iniciação profissional ou tecnológica e de iniciação à docência;

VI - terem obtido Conceito Institucional - CI maior ou igual a quatro na avaliação externa **in loco** realizada pelo Inep, prevista no § 2º do art. 3º da Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004; e

VII - não terem sido penalizadas em decorrência de processo administrativo de supervisão nos últimos dois anos, contado da data de publicação do ato que penalizou a IES.

A mesma lei também prevê os requisitos para que os centros universitários se transformem em universidades:

Art. 17. As IES privadas poderão solicitar credenciamento como universidade, desde que atendam, além dos requisitos gerais, aos seguintes requisitos:

I - um terço do corpo docente estar contratado em regime de tempo integral;  
II - um terço do corpo docente possuir titulação acadêmica de mestrado ou doutorado;

III - no mínimo, sessenta por cento dos cursos de graduação terem sido reconhecidos e terem conceito satisfatório obtido na avaliação externa **in loco** realizada pelo Inep ou em processo de reconhecimento devidamente protocolado no prazo regular;

IV - possuírem programa de extensão institucionalizado nas áreas do conhecimento abrangidas por seus cursos de graduação;

V - possuírem programa de iniciação científica com projeto orientado por docentes doutores ou mestres, que pode incluir programas de iniciação profissional ou tecnológica e de iniciação à docência;

VI - terem obtido CI maior ou igual a quatro na avaliação externa **in loco** realizada pelo Inep, prevista no §2º do artigo 3º da Lei nº 10.861, de 2004;

VII - oferecerem regularmente quatro cursos de mestrado e dois cursos de doutorado reconhecidos pelo Ministério da Educação; e

VIII - não terem sido penalizadas em decorrência de processo administrativo de supervisão nos últimos dois anos, contado da data de publicação do ato que penalizou a IES.

Evidencia-se, assim, que há uma escala na criação de IES, aumentando-se a competência para autogestão e criação de cursos quando conseguem se instituir como universidades.

No artigo 214, a Constituição estabelece que as diretrizes, objetivos, metas e estratégias para o desenvolvimento de ensino serão regulamentados por meio do Plano Nacional de Educação, atualmente previsto na Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014, com vigência até o ano de 2024.

Percebe-se, a partir da análise do texto constitucional, que são inúmeros os deveres do Estado quando se fala em educação superior. Este deve planejar e executar políticas públicas variadas neste âmbito, garantindo que todos os valores que o sustentam possam ser alcançados. Com a Constituição Federal de 1988, a educação foi elevada a um patamar superior no país. Considerada como um Direito fundamental de todos os cidadãos, devendo ser prestada pelo Estado com a ajuda de toda a sociedade, a educação passou a ser vista como um dos Direitos mais importantes para que a sociedade possa superar as enormes desigualdades econômicas e sociais existem em seu âmago.

Embora esse reconhecimento possa parecer óbvio diante do contexto de evolução normativa dos Direitos humanos em nível internacional e da redemocratização vivida pelo país, é preciso reconhecer que desde que foram criadas as primeiras faculdades isoladas, desde que as primeiras universidades foram instituídas a partir da junção dessas faculdades, o ensino superior brasileiro tinha uma função utilitarista, garantindo o acesso dos filhos de aristocratas, fazendeiros, nobres e demais indivíduos abastados a profissões que historicamente só poderiam ser ocupadas por eles. Assim, deve-se reconhecer que a educação servia a alguns poucos, e que sua inserção na Constituição de 1988, nos termos em que isso ocorreu, foi uma conquista histórica necessária e urgente, que ainda precisa ser implementada de fato, permitindo que a sociedade tenha acesso a um ensino de qualidade em todos os seus níveis.

## 5.2 LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL

A educação, de acordo com o artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9394/1996) não se restringe aos espaços institucionais de promoção da educação – como escolas e universidades, por exemplo –, mas a toda a sociedade, a partir da vida em família e em sociedade de diversas maneiras distintas. Tanto que dentre os princípios que devem reger a educação nacional a educação vem prevista como um dever do Estado e da família.

Em relação a esses princípios, prevê o artigo 3º:

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:  
I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;  
II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;  
III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;  
IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;  
V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;  
VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;  
VII - valorização do profissional da educação escolar;  
VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;  
IX - garantia de padrão de qualidade;  
X - valorização da experiência extra-escolar;  
XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.  
XII - consideração com a diversidade étnico-racial.  
XIII - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida.

Perceba-se que a LDB possui como princípios basilares a liberdade de aprender e ensinar, o pluralismo de ideias pedagógicas, um padrão de qualidade, garantia à educação e aprendizagem a todos os níveis de ensino. Em outras palavras, as instituições de educação devem pautar sua atuação, independente da área, pelo debate de ideias e por práticas pedagógicas com o objetivo de desenvolver o processo de ensino e aprendizagem.

Além disso, o artigo 4º, inciso V afirma que o Estado deverá garantir o acesso aos níveis mais elevados de ensino, a pesquisa e a criação artística a todos. O inciso IX do mesmo artigo afirma que ao Estado também deve garantir “padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem”. No mesmo sentido, há previsão que os cursos superiores noturnos deverão manter os mesmos padrões de qualidade dos cursos diurnos (art. 48, §4º).

A iniciativa privada poderá desenvolver atividades no âmbito do ensino, cumprindo as normas gerais da educação nacional e dos sistemas de ensino, a partir da autorização do Poder Público e da verificação contínua de qualidade e, por fim, provando sua capacidade de autofinanciamento (art. 7º, LDB).

O sistema federal de ensino será composto das instituições mantidas pela União, pelos órgãos federais de educação (independentemente do nível) e das instituições privadas de ensino superior (art. 16, LDB). A União detém a competência para criar normas sobre os cursos de graduação e pós-graduação, bem como regular o sistema de avaliação do ensino superior.

Em relação ao processo de ensino e aprendizagem, de acordo com o art. 13 da LDB, além dos professores serem corresponsáveis pela elaboração do PPC da instituição ao qual estão vinculados, devem elaborar planos de trabalho coerentes com a proposta de suas instituições. Como o PPC deve observar o contexto econômico, social e cultural da região em que uma dada IES for implantada – colaborando com a articulação entre ambiente educacional e comunidade –, a correlação com o plano de ensino se torna essencial ao trabalho docente. O artigo 13 também prevê que os professores devem zelar pela aprendizagem dos discentes desenvolvendo estratégias para os alunos que não tiveram um bom desempenho melhorarem o mesmo.

Entre os artigos 43 a 67 a LDB regula a educação superior, estipulando como finalidades desse sistema:

- I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;
- II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;
- III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;
- IV - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;
- V - suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;
- VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;
- VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.
- VIII - atuar em favor da universalização e do aprimoramento da educação básica, mediante a formação e a capacitação de profissionais, a realização de pesquisas pedagógicas e o desenvolvimento de atividades de extensão que aproximem os dois níveis escolares.

Os objetivos da LDB nesse âmbito, como pode se ver, abrangem não apenas a formação profissional para o mercado de trabalho, mas o desenvolvimento de uma visão crítica de mundo capaz de alterar a realidade social brasileira. É reconhecida a necessidade de suscitar no futuro profissional, independente da área, a capacidade de intervir em sua realidade, produzir conhecimento (através da pesquisa) e promover

a sua difusão por meio da extensão.

Outro ponto importante da LDB diz respeito a formação dos professores para o ensino superior. De acordo com o artigo 66, “a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado”. Dando continuidade ao que prevê a LDB sobre a formação de professores, a resolução CNE/CES nº 1, de 3 de abril de 2001 estabelece as normas para o funcionamento dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* e *lato sensu*. Na primeira modalidade, que inclui os mestrados e doutorados, a resolução deixa muitas questões omissas, de modo que não estabelece parâmetros de como deve ocorrer a formação dos professores para o nível superior (VEIGA e D’ÁVILA, 2019).

Em relação ao planejamento das aulas e a avaliação do ensino e aprendizagem, há previsão de que as IES assegurem um período reservado para os estudos, planejamento das aulas e das avaliações, o que deve ser incluído na carga horária de trabalho (art. 57, V).

### **5.2.1 Plano Nacional de Educação**

O Plano Nacional de Educação (PNE), expresso na Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014, é composto de um conjunto de metas para todos os níveis de educação no país, a ser atingido até 2024. No âmbito da educação superior existem várias metas, dentre as quais algumas são destacadas, como pode ser apontado abaixo:

- Meta 11: prevê o aumento da oferta de financiamento estudantil para instituições de ensino superior privadas;
- Meta 12.1: prevê a otimização da estrutura física e recursos humanos das universidades públicas;
- Meta 12.9: busca ampliar o acesso à universidade dos grupos historicamente desfavorecidos.
- Meta 13: prevê a melhoria da qualidade da educação superior e ampliação da quantidade de mestres e doutores no quadro docente das IES;
- Meta 14: expandir a quantidade de cursos de pós-graduação *stricto sensu* no Brasil e, conseqüentemente, o número de matrículas nesses cursos.

As metas do PNE não preveem como deve ocorrer o enfoque didático pedagógico da formação dos professores para o magistério superior, embora preveja o aumento da oferta das pós-graduações *stricto sensu* no país até 2024.

### **5.2.2 Aspectos legais relacionados à avaliação do ensino e aprendizagem**

A avaliação do ensino e aprendizagem é prevista na LDB, como se viu acima, no aspecto em que os docentes devem ter um período reservado aos estudos, planejamento das aulas e avaliações (art. 57, V). Além disso, o art. 9º, VI da LDB, prevê que é de competência da União “assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino”.

A União tem fiscalizado a atuação das IES, em relação a avaliação do ensino e aprendizagem, a partir do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES). De acordo com o art. 80 da Decreto nº 9.235 de 15 de dezembro de 2017, inciso III, um dos objetivos do SINAES é a avaliação dos cursos de graduação.

De acordo com a Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, que institui o SINAES, a avaliação institucional envolve a análise de alguns itens obrigatórios, tal como avaliação no âmbito do ensino e aprendizagem (art. 3º, VIII). As políticas institucionais sobre avaliação, assim, devem vir no projeto pedagógico do curso e no planejamento de desenvolvimento institucional. Existe, inclusive, indicador dentro dos instrumentos avaliativos atualmente vigentes que avalia a qualidade das políticas mencionadas. Veja-se:

**IMAGEM 2:** Procedimentos de acompanhamento e de avaliação dos processos de ensino e aprendizagem – autorização de cursos

| CONCEITO | CRITÉRIO DE ANÁLISE  |
|----------|--|
| 1        | Os procedimentos de acompanhamento e de avaliação, previstos para os processos de ensino-aprendizagem, <b>não atendem</b> à concepção do curso definida no PPC.  |
| 2        | Os procedimentos de acompanhamento e de avaliação, previstos para os processos de ensino-aprendizagem, <b>atendem</b> à concepção do curso definida no PPC, <b>mas não possibilitam</b> o desenvolvimento e a autonomia do discente de forma contínua e efetiva <b>ou não implicam</b> informações sistematizadas e disponibilizadas aos discentes.  |
| 3        | Os procedimentos de acompanhamento e de avaliação, previstos para os processos de ensino-aprendizagem, <b>atendem</b> à concepção do curso definida no PPC, <b>possibilitando</b> o desenvolvimento e a autonomia do discente de forma contínua e efetiva, e <b>implicam</b> informações sistematizadas e disponibilizadas aos estudantes.   |
| 4        | Os procedimentos de acompanhamento e de avaliação, previstos para os processos de ensino-aprendizagem, <b>atendem</b> à concepção do curso definida no PPC, <b>possibilitando</b> o desenvolvimento e a autonomia do discente de forma contínua e efetiva, e <b>implicam</b> informações sistematizadas e disponibilizadas aos estudantes, <b>com</b> mecanismos que garantam sua natureza formativa.  |
| 5        | Os procedimentos de acompanhamento e de avaliação, previstos para os processos de ensino-aprendizagem, <b>atendem</b> à concepção do curso definida no PPC, <b>possibilitando</b> o desenvolvimento e a autonomia do discente de forma contínua e efetiva, e <b>implicam</b> informações sistematizadas e disponibilizadas aos estudantes, <b>com</b> mecanismos que garantam sua natureza formativa, <b>sendo planejadas</b> ações concretas para a melhoria da aprendizagem em função das avaliações realizadas. |

Fonte: SINAES/DAES, 2017a.

No mesmo sentido o outro indicador, referente ao reconhecimento e a renovação de reconhecimento de cursos (SINAES/DAES, 2017b). Por isto, o MEC expediu a Portaria Normativa nº 23, de 21 de dezembro de 2017 do MEC, que prevê que o PPC do curso deve ser disponibilizado de maneira pública para todos os alunos e interessados, como segue:

Art. 99. A instituição deverá afixar, em local visível, junto à secretaria acadêmica, as condições de oferta do curso, informando, especificamente:

(...) *Omissis*

**§ 1º A instituição manterá, em página eletrônica própria e também na secretaria acadêmica, para consulta dos alunos ou interessados, o registro oficial devidamente atualizado das informações referidas no caput, além dos seguintes elementos:**

**I – íntegra do PPC, com componentes curriculares, sua duração, requisitos e critérios de avaliação;**

**II – conjunto de normas que regem a vida acadêmica, incluídos o estatuto ou regimento. (Grifos nossos).**

Como se percebe, embora a previsão da avaliação ainda seja resumida, existem alguns parâmetros que reforçam que ela deve ter, no mínimo, um perfil formativo, correspondendo a visão planejada para o curso e permitindo a autonomia discente. O retorno ou *feedback* da avaliação é previsto nos instrumentos avaliativos, garantindo-se, ao discente, informações públicas e sistematizadas sobre as avaliações. Percebe-se, também, que o planejamento para o ensino superior, de acordo com a Diretoria de Avaliação da Educação Superior (DAES) deve utilizar o resultado dessas avaliações para aprimorar o processo de ensino continuamente.

Reconhece-se a autonomia das IES para formularem suas próprias políticas avaliativas, que devem vir inseridas no PPC, para que toda a sociedade, e não apenas os discentes do curso ou futuros discentes possam acompanhar essas políticas, assim como o Estado, em sua função regulatória. Desse modo, não se trata de uma opção da IES manter ou não a sociedade informada de seu planejamento, ela tem a obrigação de publicizar tais informações, pois são elas que funcionam como pactos negociados entre IES e comunidade acadêmica, em que os planos, objetivos e metas devem estar bem delineados. E mais: a avaliação deve ser pensada, no mínimo, com um caráter formativo (ao longo da seção seguinte esse conceito será abordado, a fim de se compreender no que consiste).

### 5.3 DIRETRIZES NACIONAIS CURRICULARES PARA OS CURSOS DE DIREITO

Além da legislação aplicável a todo o ensino superior acima mencionada, aos cursos de Direito são aplicadas as Diretrizes Nacionais Curriculares (DCN) do curso, que contém a forma de organização do mesmo, a estrutura dos currículos, formas de avaliação, dentre outras coisas.

Na análise do surgimento dos cursos de Direito, realizada na seção anterior, foi

possível identificar que entre o surgimento dos primeiros cursos (1827) e a edição da Constituição de 1988 inúmeras reformas foram realizadas na estrutura dos cursos de Direito, com o objetivo de ir adequando a sua estrutura e organização a realidade social em que o país se encontrava.

Restou evidente, ao longo do período histórico analisado, que as práticas pedagógicas foram deixadas em segundo plano e a avaliação do ensino e aprendizagem tinha como objetivo classificar, hierarquizar ou mesmo rotular alunos ao longo do curso. Não havia nenhuma preocupação com o âmbito da didática do ensino e da avaliação do ensino e aprendizagem nas legislações que já regeram a estrutura do curso.

Com a publicação da Constituição de 1988, o ensino superior ganha os contornos que foram acima delineados, e o ensino jurídico recebe novas matrizes curriculares e resoluções complementares. A primeira delas foi a Portaria nº 1886/1994, que instituiu novas DNC para o curso, que, a partir dela, voltou a ser desenvolvido em 5 anos (art. 1º). As atividades de ensino deveriam ser desenvolvidas ao lado das atividades de pesquisa e extensão, de forma interligada e obrigatória, o que refletiu as preocupações constitucionais, a fim de proporcionar uma formação “fundamental, sócio-política, técnico-jurídica e prática do bacharel em Direito” (art. 3º). A mencionada portaria previu, ainda, a forma que se desenvolveriam atividades complementares (art. 4º), acervo bibliográfico mínimo para o curso (art. 5º), e um conteúdo mínimo.

Em relação ao ensino, o referido diploma foi omissivo, bem como em relação às formas de avaliação, embora tenha previsto, no artigo 9º, a obrigatoriedade de apresentação e defesa de monografia para uma banca examinadora como critério para conclusão do curso.

A Portaria nº 1886/1994 logo foi revogada em 2004 pela Resolução do Conselho Nacional de Educação, pertencente à Câmara de Educação Superior, de número 9º de 23 de setembro de 2004, que buscava melhorar a qualidade e organização dos cursos jurídicos. Neste sentido, o artigo 2º, § 1º dispunha:

§ 1º O Projeto Pedagógico do curso, além da clara concepção do curso de Direito, com suas peculiaridades, seu currículo pleno e sua operacionalização, abrangerá, sem prejuízo de outros, os seguintes elementos estruturais: I - concepção e objetivos gerais do curso, contextualizados em relação às suas inserções institucional, política, geográfica e social; II - condições objetivas de oferta e a vocação do curso;

III - cargas horárias das atividades didáticas e da integralização do curso; IV - formas de realização da interdisciplinaridade; V - modos de integração entre teoria e prática; **VI - formas de avaliação do ensino e da aprendizagem**; VII - modos da integração entre graduação e pós-graduação, quando houver; VIII - incentivo à pesquisa e à extensão, como necessário prolongamento da atividade de ensino e como instrumento para a iniciação científica; IX - concepção e composição das atividades de estágio curricular supervisionado, suas diferentes formas e condições de realização, bem como a forma de implantação e a estrutura do Núcleo de Prática Jurídica; X - concepção e composição das atividades complementares; e, XI - inclusão obrigatória do Trabalho de Curso (Grifos meus).

Percebe-se, claramente, que o viés do curso mudou de forma significativa, pois o instrumento buscava melhorar a qualidade do ensino ao estabelecer os objetivos do curso e valores nos quais ele deveria se ancorar, a partir de uma ótica liberal do ensino jurídico. A resolução previa um perfil diferenciado ao formando, de acordo com seu artigo 3º:

Art. 3º. O curso de graduação em Direito deverá assegurar, no perfil do graduando, sólida formação geral, humanística e axiológica, capacidade de análise, domínio de conceitos e da terminologia jurídica, adequada argumentação, interpretação e valorização dos fenômenos jurídicos e sociais, aliada a uma postura reflexiva e de visão crítica que fomente a capacidade e a aptidão para a aprendizagem autônoma e dinâmica, indispensável ao exercício da Ciência do Direito, da prestação da justiça e do desenvolvimento da cidadania

Foram previstas, também, as competências e habilidades para a formação profissional que os discentes precisariam adquirir ao longo do curso (art. 4º), bem como as disciplinas que deveriam ser lecionadas ao longo de seus cinco anos (art. 5º), a partir de três eixos de formação: fundamental, cujo objetivo era permitir que os futuros profissionais pudessem interligar o conhecimento jurídico a outras esferas da ciência; profissional, com um enfoque essencialmente dogmático, garantindo uma visão do próprio sistema normativo e o acompanhamento dos fenômenos sociais que acarretavam a mudança no Direito positivado; e, por fim, prática, garantindo que os conteúdos dos outros eixos possam ser aplicados na realidade.

Percebe-se que havia alguma preocupação com o planejamento do ensino e com a avaliação do ensino e aprendizagem na resolução, que previu, no artigo 9º, que deveriam ser inseridos no plano de ensino os “conteúdos e das atividades, a metodologia do processo de ensino e aprendizagem, os critérios de avaliação a que serão submetidos e a bibliografia básica”.

Mesmo assim, evidencia-se a insuficiência da resolução, uma vez que não foram estabelecidos critérios específicos para o desenvolvimento do ensino ou da

avaliação, ou a necessidade de formação continuada dos docentes para atuarem no ensino jurídico. Diante da ausência de definições, as práticas que se consolidaram ao longo da história do curso continuaram a ser reproduzidas em sala de aula, quase duzentos anos depois da criação dos mesmos.

A mencionada resolução previu, ainda, as regras específicas para o Trabalho de Conclusão de Curso e a necessidade de regulamentação, no âmbito interno de cada IES, dos “[...] critérios, procedimentos e mecanismos de avaliação, além das diretrizes técnicas relacionadas com a sua elaboração” (art. 10).

Essa resolução foi revogada no final de 2018 pela Resolução CNE/CES nº 5, de 17 de dezembro de 2018. Embora as novas diretrizes possam ser aplicadas imediatamente, as IES têm até dois anos para implementar as mudanças inseridas pela normativa, o que significa que a resolução de 2004 ficará vigente, em alguns cursos e para algumas turmas, até meados de 2020.

Como a regulamentação da avaliação nessa resolução tinha caráter superficial, prevendo-se apenas que deveria estar prevista no projeto político pedagógico, não houve mudança efetiva do papel da avaliação do ensino e aprendizagem para o curso.

### **5.3.1 Resolução CNE/CES nº 5, de 17 de dezembro de 2018**

Ao final de 2018 ocorreu uma mudança significativa nas DCN dos cursos de Direito, com a publicação da Resolução CNE/CES nº 5, de 17 de dezembro de 2018. Nela foram instituídas novas diretrizes gerais para os cursos de Direito, revogando-se a resolução vigente, até então (Resolução CNE/CES nº 9/2004). Os principais pontos das novas diretrizes, que se revelam diferentes do posicionamento anterior, serão analisados a seguir.

No PPC do curso devem vir algumas informações essenciais, como o perfil do graduando; competências, habilidades e conteúdos curriculares básicos, voltados ao desenvolvimento profissional; a prática jurídica; atividades complementares; o sistema de avaliação do ensino e aprendizagem; a forma que será organizado o Trabalho de Curso (TC); a forma de oferta do regime acadêmico e a duração do curso (art. 2º, incisos i a VIII).

Um dos pontos mais importantes dessa reforma, em relação a avaliação do ensino e aprendizagem, foi a necessária inserção, desde o PPC, das maneiras como ela deve ocorrer, definida de maneira geral no planejamento do curso. Mas, mesmo a

avaliação do ensino e aprendizagem tendo sido mencionada nesse ponto, nota-se que não foi o foco das mudanças no campo geral da avaliação, já que só foi prevista de forma genérica a partir da inserção da forma como deve ocorrer no PPC dos cursos. A resolução centraliza suas atenções na avaliação da extensão e nas avaliações externas, entre os artigos 10 a 12 do mencionado dispositivo. Atualmente, como será visto ao longo da seção 6, os cursos de Direito possuem enormes deficiências no planejamento e acompanhamento da avaliação do ensino e aprendizagem, e esta mudança pode se tornar um ponto bastante positivo para a mudança do perfil do curso.

Em relação ao perfil do curso, cabe destacar a necessária formação para o exercício da cidadania que a resolução explicita, em seu artigo 3º:

Art. 3º. O curso de graduação em Direito deve assegurar, no perfil do graduando, sólida formação geral, humanística, capacidade de análise, domínio de conceitos e da terminologia jurídica, capacidade de argumentação, interpretação e valorização dos fenômenos jurídicos e sociais, além do domínio das formas consensuais de composição de conflitos, aliado a uma postura reflexiva e de visão crítica que fomente a capacidade e a aptidão para a aprendizagem, autônoma e dinâmica, indispensável ao e exercício do Direito, prestação da justiça e ao desenvolvimento da cidadania. Parágrafo único. Os planos de ensino do curso devem demonstrar como contribuirão para a adequada formação do graduando em face do perfil almejado pelo curso.

A nova resolução divide, assim como já ocorria, os conteúdos e atividades em três grandes áreas: formação geral, técnico-jurídica e prático-profissional. No primeiro âmbito, o objetivo é garantir uma sólida base filosófica e humanística para que o futuro profissional da área tenha capacidade de dialogar com outras áreas do conhecimento, tais como ciências sociais e com as novas tecnologias da informação. Envolve as disciplinas propedêuticas, ou seja, as disciplinas que introduzem o discente no conhecimento jurídico. No segundo âmbito, da formação técnico-jurídica, estão as disciplinas de caráter dogmático (que envolvem o conhecimento sobre o sistema jurídico em seus diversos ramos). Para além de uma formação dogmática, a resolução previu, neste ponto, a necessidade de contextualização de todos os ramos jurídicos a partir das mudanças sociais, econômicas, culturais e políticas do contexto nacional e internacional. Entram, aqui, disciplinas de viés positivo como Direito Constitucional, Tributário, Administrativo, Penal, dentre outras. Por fim, o terceiro âmbito se direciona para a formação prático-profissional, promovendo a integração entre teoria e prática dentro do curso, além da construção do TC (art. 5º, incisos I a III).

Outro ponto interessante da resolução foi a volta do Núcleo de Prática Jurídica como componente obrigatório dos cursos de Direito, já que a Resolução CNE/CES nº 3, de 14 de julho de 2017 tinha acabado com a obrigatoriedade da prática dentro das instituições (art. 6º). Com as modificações, além da realização dentro da própria IES, torna-se possível a realização em órgãos do Poder Público, em departamentos jurídicos de empresas públicas ou privadas ou mesmo em escritórios de advocacia.

A resolução modificou o papel da extensão dentro das IES, que passam a ter de realizar, obrigatoriamente, atividades deste tipo ao longo do curso (quando, antes, tratavam-se de atividades facultativas) (art. 7º). O artigo 12 prevê:

Art. 12 A avaliação externa in loco institucional e de cursos, de responsabilidade do Instituto Anísio Teixeira (INEP), autarquia vinculada ao Ministério da Educação (MEC) deve considerar para efeito de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos, bem como para o credenciamento e credenciamento das instituições de ensino superior, de acordo com o Sistema Nacional de Avaliação (SINAES), os seguintes fatores, entre outros que lhe couber:

I - a previsão institucional e o cumprimento de, no mínimo, 10% (dez por cento) do total da carga horária curricular estudantil dos cursos de graduação para as atividades de extensão tipificadas no Art. 8º desta Resolução, as quais deverão fazer parte da matriz curricular dos cursos;

II - a articulação entre as atividades de extensão e as atividades de ensino e pesquisa realizadas nas instituições de ensino superior;

III - os docentes responsáveis pela orientação das atividades de extensão nos cursos de graduação.

Essa modificação foi boa, pois aproxima o estudante da graduação da realidade social em que ele está inserido, dando-se mais ênfase às comunidades a partir do desenvolvimento de programas e projetos. Importante ressaltar que no mesmo dia em que se publicou a resolução em análise, publicou-se também a Resolução CNE/CES nº 7, de 18 de dezembro de 2018, que estabeleceu as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira.

As IES têm até três anos, da data da publicação da resolução que modificou as DCN para os cursos de Direito, para implantar as mesmas, inserindo todas as modificações previstas e dando ênfase, daqui para a frente, às atividades de extensão.

### 5.3.2 Resolução nº 7 de 18 de dezembro de 2018

No mesmo dia em que as novas diretrizes do curso foram publicadas – Resolução CNE/CES nº 5/2018 – também foi publicada a Resolução nº 7 de 18 de dezembro de 2018, que estabeleceu as diretrizes para a extensão na educação superior. Essa norma modificou o papel da extensão para os cursos, que, a partir de agora, precisam ter até 10% (dez por cento) de toda a carga horária do curso em atividades de extensão. Essas atividades devem integrar a matriz curricular dos cursos (art. 4º), sendo inseridas no PPC dos mesmos. De acordo com a resolução, são consideradas atividades de extensão programas, projetos, cursos e oficinas, eventos e prestação de serviços, incluindo-se nelas programas institucionais de natureza governamental dos entes federados (art. 8º).

A extensão é um “processo de ensinar e aprender”, nas palavras de Castro (2004, p. 14). Por meio dela indivíduos aprendem a refletir e, assim, caminhar com as próprias pernas, o que se consegue graças a vivência da realidade em que se inserem e da intervenção crítica que passam a realizar no seio social.

A educação por meio da extensão universitária deve ser uma forma de comunicação, de diálogo, onde o saber é transferido por meio de um encontro de sujeitos cognoscentes. Não pode se resumir à mera transmissão de conhecimento de um indivíduo a outro, mas deve ser compreendida através do ato de co-participação de ambos no processo de construção de um significado em um dado contexto social (FREIRE, 1980, p. 67-70).

O conceito de extensão foi reconhecido oficialmente no final da década de 1980, no desenrolar do processo de redemocratização, durante o Fórum de Pró-Reitores de Extensão. Nele, entendeu-se que:

A Extensão Universitária é o processo educativo, cultural e científico que articula o Ensino e a Pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre universidade e sociedade. A Extensão é uma via de mão dupla, com trânsito assegurado à comunidade acadêmica, que encontrará, na sociedade, a oportunidade de elaboração da práxis de um conhecimento acadêmico. No retorno à Universidade, docentes e discentes trarão um aprendizado que, submetido à reflexão teórica, será acrescido àquele conhecimento. Esse fluxo, que estabelece a troca de saberes sistematizados, acadêmico e popular, terá como consequência: a produção do conhecimento resultante do confronto com a realidade brasileira e regional; a democratização do conhecimento acadêmico e a participação efetiva da comunidade na atuação da Universidade. Além

de instrumentalizadora desse processo dialético de teoria/prática, a Extensão é um trabalho interdisciplinar que favorece a visão integrada do social (UFMG, 2015, p. 82).

A extensão é um processo dialógico de troca de saberes, onde a universidade, para além da transmissão e absorção da cultura social, realiza algum tipo de ação prática cujo objetivo seja o benefício da sociedade. Ela não se resume à atividade de ensino, pois é a oportunidade que a universidade possui de aliar o ensino e a pesquisa em atividades práticas que alterem de alguma forma a realidade social. Ela propicia, nos indivíduos, um processo reflexivo capaz de fazer com que possam se posicionar como atores sociais, influenciando a tomada de decisão dos poderes públicos. Neste sentido, Freire critica duramente os processos de extensão que se limitam à propaganda de uma determinada forma de ação social, que seria o mesmo que realizar a persuasão através da “comunicação em massa” (1980, p. 72).

Espera-se que essa normativa modifique o perfil do curso, garantindo-lhe uma abertura maior à sociedade na medida em que as atividades de extensão passam a ser obrigatórias.

#### 5.4 O QUE AS REFORMAS NO ENSINO JURÍDICO REVELAM, AFINAL?

Estas últimas reformas revelam, em seu âmago, que à avaliação do ensino e aprendizagem não é dado o olhar prioritário que ela merece em termos de práticas pedagógicas do curso. Na verdade, a avaliação do ensino e aprendizagem não é compreendida como uma das responsáveis pelo sucesso do aprendizado em sala de aula, e, por isso, continua marginalizada no âmbito das resoluções para o curso de Direito.

Ao longo dos anos (como foi possível identificar na seção anterior) a avaliação do ensino e aprendizagem refletia os anseios classificatórios, segregadores e hierarquizadores dos grupos que passaram pelo poder ao longo da história do país, revelando-se como verdadeiro instrumento de continuidade do *apartheid* legalizado que prevalecia na sociedade brasileira. Esse “legado” se consolidou em uma verdadeira cultura jurídica de utilização da avaliação como instrumento de classificação dos indivíduos dentro da sala de aula, pois ainda hoje a avaliação do ensino e aprendizagem, nos cursos, guarda essas mesmas características.

Torna-se inadmissível, deste modo, que a avaliação do ensino e aprendizagem ainda seja confundida utilizada com esse viés e acabe por reforçar as divisões de classes sociais presentes na sociedade brasileira. Ela precisa ser integrada, de fato, à atividade de ensino como componente indissociável do processo de aprendizagem, sendo utilizada para melhorar a forma como docentes e discentes constroem o conhecimento em sala de aula. Não pode se resumir à aplicação de testes e exames, dada a evolução do estudo desta grande ciência e a quantidade de pesquisas na área.

De um lado, essa omissão ou ausência intencional do papel da avaliação nas resoluções que regeram os cursos de Direito pode ser interpretada como uma opção política que busca ampliar a autonomia das IES que podem refletir melhor sobre o ensino e aprendizagem no contexto geográfico, cultural e social em que se inserem. Bom seria, de fato, se as faculdades de Direito refletissem sobre a avaliação sob esse contexto, levando em consideração as peculiaridades mencionadas. Mas a verdade é que a ausência de uma regulamentação mais concreta sobre o assunto acaba por propiciar a continuidade dos equívocos históricos sobre avaliação do ensino e aprendizagem nos cursos de Direito, que continuam a realizar testes e exames como se avaliação fossem, resumindo a avaliação a esses instrumentos e sem dar o *feedback* necessário ao discente de seus resultados, com o acompanhamento que uma avaliação real pressupõe. Por isso, a ausência de critérios específicos para as práticas de sala de aula e avaliação permite que muitas das anomalias históricas no âmbito pedagógico continuem a se repetir na sala de aula.

#### **5.4.1 Competências mínimas para a formação do professor dos cursos superiores de Direito: alguns parâmetros**

Um dos maiores desafios do ensino superior, no Século XXI, é a melhoria na formação do professor universitário, que atua, muitas vezes, desconectado de sólidas bases pedagógicas que precisaria ter para lecionar no ensino superior. Isso se deve a vários fatores.

Conforme pontua Sônego (2015), os programas de pós-graduação, que deveriam preparar os docentes para o ensino, pesquisa e extensão, dificilmente oferecem formação voltada para a atuação no tripé universitário, focando, principalmente, na especialização do conhecimento por área. Em seus programas, poucas disciplinas são oferecidas no campo da didática, avaliação e pedagogia do

ensino superior. Para a autora, até mesmo as licenciaturas têm pecado quanto à preparação para a sala de aula, uma vez que a maioria dedica pouca atenção ao processo de ensino e aprendizagem. Em suas palavras (2015, p. 31):

Na falta de uma formação docente adequada, o professor universitário aporta-se em modelos docentes observados por ele enquanto aluno. Esse modelo de formação é fruto de uma educação característica das sociedades industriais, no qual a crença na inovação tecnológica e na sua capacidade de reproduzir essa lógica traz ao indivíduo os méritos de ser um profissional que deve repassar seus conhecimentos (OTTONE, 1996 apud LEITE et al., 1998).

É preciso superar a lógica utilitarista que os diversos governos que passaram pelo país tentaram imprimir no ensino superior brasileiro. A formação nesse nível não pode ser rebaixada a uma simples formação para o mercado de trabalho, ou seja, uma formação exclusivamente técnica e profissional. É neste sentido que se têm produzido políticas públicas diversas no ensino superior, partindo da lógica que só um conhecimento útil ao desenvolvimento econômico deve receber investimentos, o que não seria o caso, por exemplo, das ciências sociais e humanas, sistematicamente deixadas de lado em matéria de desenvolvimento de pesquisas (SÔNEGO, 2015).

De fato, evidencia-se a carência, nos cursos de graduação *stricto sensu* que existem no país, de disciplinas que abordem o processo de ensino e aprendizagem, em disciplinas como didática, currículo, psicologia da aprendizagem, avaliação, dentre outras que poderiam ser incluídas dentro do viés pedagógico do ensino do Direito. Como pôde ser visto nos tópicos anteriores, embora exista previsão na LDB para que a docência do ensino superior seja exercida preferencialmente por professores com mestrado e/ou doutorado, a legislação sobre o assunto deixa muitas questões sem regulamentação legal. Sobre o assunto, comentam Veiga e d'Ávila (2019, s.n):

[...] Por outro lado, a IES não pode se eximir de sua responsabilidade de oferecer oportunidades para que uma formação contínua se instale, e, dessa forma, os docentes possam se sentir mais seguros no desenvolvimento de seu ofício. Mas nem o contexto legal auxilia muito na constituição de bases para essa formação. Se fizermos uma análise da evolução (involução?) da legislação sobre o assunto, perceberemos que, no Brasil, de fato não há ainda uma política explícita de formação docente para esse nível de educação.

Como explicam as autoras, com o tempo a preocupação com esses cursos tem diminuído no âmbito da legislação, como é o caso da resolução CNE/CES nº 1, de 3 de abril de 2001, que disciplina as regras gerais para o funcionamento dos cursos de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu* no Brasil. Na mencionada resolução, omitiu-

se a carga horária mínima para os cursos de mestrado e doutorado, além de ignorar a necessidade de formação pedagógica que os professores desses cursos precisariam ter para atuar na docência (VEIGA e D'ÁVILA, 2019).

A Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (CAPES), órgão que avalia os cursos de pós-graduação no Brasil, disponibiliza relatórios quantitativos e qualitativos sobre as avaliações dos cursos de pós-graduação em Direito a cada dois anos. Nestes relatórios, é possível verificar não apenas a nota das instituições de pós-graduação em Direito, mas o perfil do corpo docente, suas produções, linhas de pesquisa, etc.

Atualmente, existem no país 99 cursos de mestrado acadêmico e 36 cursos de doutorado oficialmente reconhecidos pela CAPES:

**QUADRO 8:** Total de cursos de pós-graduação *stricto sensu* em Direito no Brasil

| Mestrado acadêmico | Doutorado | Mestrado Profissional | Total |
|--------------------|-----------|-----------------------|-------|
| 99                 | 36        | 8                     | 143   |

Fonte: CAPES, 2018, dados trabalhados pela autora.

Os dados fornecem um panorama geral dos cursos de Direito em todo o Brasil. Como seria inviável avaliar todos eles, foram analisados os dados do contexto regional (Nordeste) em foi possível identificar 22 cursos de pós-graduação *stricto sensu*, sendo 16 mestrados acadêmicos, 5 doutorados e 1 mestrado profissional em direito no Nordeste, o que pode ser aferido dos dados da CAPES publicados em 2018, como é possível identificar a seguir:

**QUADRO 9:** Total de cursos de pós-graduação *stricto sensu* em direito no Nordeste e as notas dos programas

| UF | Área   | IES  | ME | DO | MP |
|----|--|--|----|----|----|
| AL | Direito                                      | Universidade Federal de Alagoas                    | 3  | -  | -  |
| BA | Direito                                      | Faculdade Guanambi (FG)                            | 3  | -  | -  |
|    | Direito                                      | Universidade Federal da Bahia (UFBA)               | 4  | 4  | -  |
| CE | Direito                                      | Centro Universitário Christus (UNICHRISTUS)        | 3  | -  | -  |
|    | Direito                                      | Centro Universitário 7 de Setembro (UNI7)          | 3  | -  | -  |
|    | Direito Constitucional                       | Universidade de Fortaleza (UNIFOR)                 | 6  | 6  | -  |
|    | Direito e Gestão de Conflitos                | Universidade de Fortaleza (UNIFOR)                 | -  | -  | 3  |
|    | Direito                                      | Universidade Federal do Ceará (UFC)                | 4  | 4  | -  |
| MA | Direito e Instituições do sistema de Justiça | Universidade Federal do Maranhão (UFMA)            | 3  | -  | -  |
| PB | Direito                                      | Centro Universitário de João Pessoa (UNIPÊ)        | 3  | -  | -  |
|    | Ciências jurídicas                           | Universidade Federal da Paraíba (UFPB)             | 4  | 4  | -  |
| PE | Direito                                      | Faculdade Damas da Instrução Cristã (FADIC)        | 3  | -  | -  |
|    | Direito                                      | Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP)       | 4  | 4  | -  |
|    | Direito                                      | Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)          | 4  | 4  | -  |
| PI | -  | -  | -  | -  | -  |
| RN | Direito                                      | Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) | 3  | -  | -  |
| SE | Direito                                      | Fundação Universidade Federal de Sergipe (FUFSE)   | 3  | -  | -  |
|    | Direitos Humanos                             | Universidade Tiradentes (UNIT-SE)                  | 4  | -  | -  |

Fonte: CAPES, 2018, dados trabalhados pela autora.

Legenda: ME – Mestrado; DO – Doutorado; MP – Mestrado Acadêmico

Para identificar, de maneira qualitativa, o problema da ausência do aporte pedagógico nos cursos, foram analisados, a partir dos dados disponibilizados pela

CAPES e pelas próprias IES, o currículo dos professores dos cursos, por meio da Plataforma Lattes. Não entraram no estudo os mestrados profissionais, na medida em que o objetivo da análise era identificar em programas de mestrado acadêmico e doutorados a formação dos professores.

O seguinte conjunto de critérios serviram de base de busca: a) quantidade total de docentes dos cursos de mestrado acadêmico ou doutorado (excetuando-se professores visitantes e colaboradores); b) docentes com algum tipo de pós-graduação *stricto sensu* que lecionem disciplinas relacionadas à formação docente nos cursos; c) linhas de pesquisa e/ou extensão sobre o ensino jurídico; d) disciplinas que auxiliem no processo de formação para o ensino jurídico. O resultado pode ser conferido nos quadros que seguem:

**QUADRO 10:** Relação entre a formação dos professores dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* e as disciplinas relacionadas ao ensino jurídico

| Quantidade de cursos de Pós-Graduação <i>stricto sensu</i> em Direito no Nordeste | Quantidade total de docentes nos cursos | Docentes com Pós-Graduação <i>stricto sensu</i> em educação que lecionem disciplinas relacionadas à formação docente | Linha de Pesquisa, projeto de pesquisa ou de extensão sobre a formação docente | Disciplina voltada à preparação para o ensino jurídico |
|---|---|--|--|--|
| 22  | 305                                     | 1  | 0  | 6  |

Fontes: CAPES; FACULDADE GUANAMBI; UFBA; UNICHRISTUS; UNI7; UNIFOR; UFC; UFMA; UNIPÊ; UFPB; FADIC; UNICAP; UFPE; UFRN; FUFSE, 2018, dados trabalhados pela autora.

Esse quadro revela que existe uma carência generalizada, dentro dos programas de mestrado acadêmico e doutorado, no Nordeste, de disciplinas que se relacionam diretamente com a formação docente. Não é à toa que os professores dos cursos de Direito continuam a reproduzir práticas pedagógicas já ultrapassadas, oriundas da tradição dos cursos de Direito.

A fim de observar a forma como a disciplina voltada à formação para o ensino jurídico foi inserida na grade curricular dos cursos analisados, foram estudados os currículos dos cursos por meio dos documentos disponibilizados por cada IES em suas páginas na *internet*. Veja-se o quadro que segue, que buscou identificar as matérias que envolviam as práticas de ensino:

**QUADRO 11:** Relação de cursos de pós-graduação *stricto sensu* no Nordeste que possuem alguma disciplina relacionada ao ensino jurídico

| UF | IES  | Disciplina  | O docente que leciona a disciplina possui pós-Graduação <i>stricto sensu</i> relacionada ao tema da disciplina? |
|----|--|---|---|
| AL | Universidade Federal de Alagoas                    | Metodologia da Pesquisa Sociojurídica: epistemologia, métodos e didática no ensino jurídico | Não   |
| BA | Faculdade Guanambi (FG)                            | -   | -   |
|    | Universidade Federal da Bahia (UFBA)               | -   | -   |
| CE | Centro Universitário Christus (UNICHRISTUS)        | Metodologia da educação jurídica, avaliação e desenvolvimento                               | Sim   |
|    | Centro Universitário 7 de Setembro (UNI7)          | Metodologia do ensino e da pesquisa jurídica  | Não   |
|    | Universidade de Fortaleza (UNIFOR)                 | Didática do ensino jurídico   | Não   |
|    | Universidade Federal do Ceará (UFC)                | Metodologia do ensino jurídico  | Não   |
| MA | Universidade Federal do Maranhão (UFMA)            | -   | -   |
| PB | Centro Universitário de João Pessoa (UNIPÊ)        | -   | -   |
|    | Universidade Federal da Paraíba (UFPB)             | -   | -   |
| PE | Faculdade Damas da Instrução Cristã (FADIC)        | -   | -   |
|    | Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP)       | -   | -   |
|    | Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)          | -   | -   |
| RN | Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) | -   | -   |
| SE | Fundação Universidade Federal de Sergipe (FUFSE)   | Metodologia do ensino e pesquisa em direito   | Não   |
|    | Universidade Tiradentes (UNIT-SE)                  | -   | -   |

Fontes: CAPES; FACULDADE GUANAMBI; UFBA; UNICHRISTUS; UNI7; UNIFOR; UFC; UFMA; UNIPÊ; UFPB; FADIC; UNICAP; UFPE; UFRN; FUFSE, 2018, dados trabalhados pela autora.

Existem algumas disciplinas, como pode ser visto, que abordam conteúdos relacionados ao ensino. No entanto, há flagrante carência na formação dos professores que oferecem essas disciplinas, pois eles não têm, via de regra, formação na área da educação. Essa deficiência é a base, ainda hoje, de uma atuação docente desvinculada dos procedimentos e métodos necessários ao desenvolvimento de um ensino de qualidade. Torna-se urgente, desta maneira, que os professores que lecionem nesta esfera percebam a grave falha na estruturação dos cursos superiores e busquem maneiras de ressignificar seu papel em sala de aula. Nas palavras de Sônego (2015, p. 32):

A redefinição do papel dos professores universitários passa pela sala de aula e esses devem repensar as suas aulas para que sua metodologia favoreça a aprendizagem significativa de seus alunos. De acordo com Masetto (2005) a dinâmica das aulas no ensino superior devem passar, também, por uma mudança de paradigma. O ensino superior está atrelado, fortemente, a um paradigma de educação que privilegia o ensino em detrimento da aprendizagem. Isso ocorre porque a centralidade do processo pedagógico está na figura do professor, depositário do saber e que possui o papel de transmitir os conteúdos. Aos alunos cabe o papel de receptores das informações, eles devem absorver os conteúdos e reproduzi-los em provas e exames avaliativos

Disciplinas necessárias à formação docente precisam ser inseridas no programa dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* em Direito, no Brasil, pois estes são os cursos, ainda hoje, que mais formam professores para atuarem no magistério jurídico. Como explicam Pimenta, Anastasiou e Cavallet (2003, p. 269), “o aperfeiçoamento da docência universitária exige, pois, uma integração de saberes complementares. Diante dos novos desafios para a docência, o domínio restrito de uma área científica do conhecimento não é suficiente”. Como explicam Castanho e Freitas (2006, p. 96):

O papel do professor no contexto do ensino superior remete a uma postura ativa, dialética, política e ética, fazendo com que este educador tenha um compromisso permanente com a vida dos alunos, assim como com a autonomia de seus educandos, oportunizando espaços onde a liberdade possa ser exercida de forma criativa e espontânea.

Algumas disciplinas deveriam ser incluídas nos cursos de pós-graduação *stricto sensu* em Direito, pois toda metodologia de ensino passa pelo uso de métodos e técnicas auxiliares à atuação do professor. Para que este possa fazer uso de qualquer

metodologia em sala de aula é necessário, antes, conhecer quais métodos existem e suas finalidades (BARBEL, 1995).

A primeira das ciências que se fazem necessárias nesse caminho da formação do docente do ensino superior é a pedagogia, que não se restringe a educação de crianças e jovens, mas que também se refere a educação de adultos, pois pode ser conceituada como “o estudo sistemático da educação” (HAYDT, 2006, p. 15). Como explica Cunha (2004), em um dos seus estudos sobre o ensino superior, toda prática pedagógica está ligada a formação de professores, sendo a docência (em qualquer nível de ensino) uma prática que deve ser construída permanentemente. Sobre o docente do ensino superior, a autora pontua que o trabalho pedagógico acaba assumindo a periferia da construção dos cursos superiores, sendo desprivilegiado ao se restringir a construção (quando muito) dos planejamentos curriculares, projetos pedagógicos e na construção do planejamento da avaliação do ensino e aprendizagem.

Além da pedagogia, a didática aparece como uma disciplina essencial ao desenvolvimento de saberes relacionados ao ensino. Envolve o estudo do ensinar e aprender, duas ações inseparáveis na ação docente. Conforme Libâneo (2015, p. 633):

[...] a didática é assumida como uma disciplina pedagógica indispensável ao exercício profissional, constituindo-se referência para a formação de professores à medida que investiga os marcos teóricos e conceituais que fundamentam, a partir das práticas reais de ensino-aprendizagem, os saberes profissionais a serem mobilizados na ação docente, de modo a articular na formação profissional a teoria e a prática.

É preciso superar a tradição histórica de construção dos currículos dos cursos superiores a partir do modelo francês-napoleônico, em que a formação profissional é o fim do ensino. Nesse modelo, o professor assume o papel de detentor do conhecimento, transmitindo-o aos seus alunos. Nas palavras de Masetto (2015, p. 7):

Diante disso, o desafio que encontramos é mudar a cultura desse professor para que ele valorize o aluno como sujeito da construção de seu conhecimento, desenvolvendo suas habilidades de pesquisar, buscar, analisar, sistematizar informações, socializa-las e finalmente integrá-las a seu mundo intelectual. O professor deixa de ser o centro da aula e da informação para ocupar um papel de incentivador do aluno na atitude de pesquisar e construir seu conhecimento. O professor torna-se um mediador entre o aluno e sua aprendizagem. Trata-se de uma mudança cultural radical no papel do professor.

Por isso a didática se torna essencial a formação do professor para o magistério do ensino superior, porque ela permite que a construção do conhecimento aconteça por meio de uma ação conjunta entre professores e alunos. Veiga (2000, p. 175) compreende a didática como um “*lócus* produtivo da aprendizagem”, pois todo o ensino deve gerar algo novo, como uma postura questionadora da realidade, capaz de transformar o ambiente social.

Aliada a pedagogia e à didática está a avaliação do ensino e aprendizagem, disciplina bastante marginalizada da formação de professores para o magistério jurídico, como restou evidenciado nos dados colhidos anteriormente. Como o foco da presente pesquisa é a avaliação do ensino e aprendizagem, ela será analisada de forma pormenorizada na seção seguinte.

É necessário, portanto, inserir essas disciplinas nos programas de pós-graduação *stricto sensu* em Direito no país, depois atribuir cargas horárias compatíveis com a complexidade de tais disciplinas nesses programas, pois o estudo da didática do ensino, avaliação do ensino e aprendizagem, metodologia do ensino superior ou de outras disciplinas voltadas ao magistério do ensino superior é caminho indispensável para a construção de cursos de Direito de qualidade socialmente referenciada.

## 6 AVALIAÇÃO DO ENSINO E APRENDIZAGEM NOS CURSOS DE DIREITO EM MACEIÓ: UM ESTUDO DE CASO

Como visto nas seções anteriores, a educação superior brasileira foi marcada, ao longo de sua existência, por disputas políticas que envolviam o controle e acesso a essa categoria de ensino, tendo sido utilizada como instrumento de dominação social e perpetuação de privilégios dos grupos dominantes. Isso podia ser visto com mais nitidez nos cursos de Direito, que representavam um dos cursos que, historicamente, conferiam *status* social aos portadores de seu diploma. Os principais cargos estatais eram destinados aos bacharéis em Direito e, por isso, o acesso a esses cursos permaneceu restrito a uma pequena parcela da população por muitos anos.

O curso tinha um caráter profissionalizante e isso podia ser percebido através da forma como se organizava. O ensino jurídico era reduzido a aulas teóricas e expositivas, e avaliação do ensino e aprendizagem não acontecia, pois o aprendizado era medido pela aplicação de testes na modalidades de provas ou sabatinas, requerendo do aluno o domínio das leis e teorias nas quais o sistema jurídico estava ancorado.

A avaliação do ensino e aprendizagem não ocorre com a medição do que o aluno sabe ou do quanto ele consegue reproduzir de um dado conteúdo. Essa visão remonta a um tipo de avaliação de cunho classificatório, que mede o que o aluno sabe de um dado conteúdo e sob uma ótica pré-determinada e pune o erro. Para que a avaliação do ensino e aprendizagem ocorra ela deve ter caráter processual, começando junto com o planejamento do ensino. Deve reconhecer as dificuldades do aluno, dando ao professor a oportunidade de modificar suas estratégias e mediar a produção do conhecimento. Deve levar em consideração a subjetividade que é inerente a todo indivíduo. Deve, assim, ser dialética, dialógica, mediadora, justa e transparente. Deve permitir que todos os sujeitos – professores e alunos – dialoguem juntos em prol da aprendizagem do começo ao fim do processo.

Foi justamente a análise da avaliação do ensino e aprendizagem, sob o prisma pedagógico, realizada na seção anterior, que permitiu que fosse realizado um estudo mais detalhado sobre o significado que essa prática tem no contexto da sala de aula, desmistificando concepções equivocadas e ultrapassadas, mas que, ainda hoje, têm espaço nos cursos superiores, o que inclui os cursos de Direito.

Das teorias sobre avaliação analisadas, extrai-se a seguinte premissa: a avaliação é uma prática indissociável do ensino e, por isso, assume um caráter processual, que tem início bem antes do período letivo, com o planejamento do projeto pedagógico do curso, a partir da inclusão das políticas avaliativas dentro das políticas institucionais de qualquer IES. Professores, gestores e discentes devem participar, sempre que possível, da construção das linhas gerais da avaliação do ensino e aprendizagem, uma vez que ela precisa assumir um caráter diagnóstico, a todo tempo. Isso significa, em outras palavras, que a avaliação deve servir ao processo de ensino, a partir da identificação das dificuldades relacionadas ao desenvolvimento das competências desejadas a partir da sala de aula. Ela não pode ser realizada como instrumento de averiguação de conhecimentos e saberes, em momento posterior e separado do ensino, porque isso seria o mesmo que usar a avaliação como um simples instrumento de medição de conhecimentos, com caráter classificatório. O professor que não reconhece esse caráter processual acaba por estimular, de forma consciente ou inconsciente, a massificação geral de seus alunos, que passam a concentrar suas energias em obter aprovação em exames, decorando os conteúdos que são necessários para isso, ainda que não os compreendam de fato ou que algo não lhes faça sentido. Cria-se uma cultura de repetição, de aplicação de teorias, ideologias e normas jurídicas sem a percepção da conjuntura que as cerca e dos objetivos que as fundamentam.

O professor precisa reconhecer sua missão em sala de aula – de mediador do processo de construção do conhecimento – para que possa atuar melhor ao lado de seus alunos, permitindo a evolução na construção dos saberes de cada um. Embora os conhecimentos científicos assumam um caráter objetivo, dada sua própria natureza, não se pode esquecer que cada indivíduo é perpassado por sua própria história de vida, o que significa, em outras palavras, que o conhecimento nascerá, em sala de aula, a partir do olhar do aluno, que o compreenderá, mesmo com as bases constituídas de maneira científica de cada saber, a sua própria maneira.

O processo avaliativo começa com a compreensão das políticas institucionais para a avaliação do ensino e aprendizagem, que são as linhas mestras orientadoras da atuação dos professores no ensino superior. Devem ser planejadas dentro do plano de ensino e aprendizagem previsto para a disciplina, documento no qual o planejamento da ação docente e discente se apresenta a comunidade acadêmica, antes do início do semestre letivo. Os discentes precisam se apropriar desse

planejamento, realizando intervenções em todos os âmbitos, garantindo que a avaliação tenha um caráter democrático. É muito usual que o professor estabeleça sua forma de atuação e indique, no início de cada semestre, quais instrumentos avaliativos ele utilizará para compor o conceito que garantirá ao discente avançar ao longo do curso, ou não. Pouco usual, ou mesmo inexistente em alguns locais é a prática de democratizar a construção do planejamento do ensino para o curso, o que demandaria uma grande quantidade de esforço em tentar conciliar as opiniões e necessidades de todos. Mas a democratização do processo de ensino e aprendizagem passa por esse caminho, irremediavelmente.

Não se pode desconhecer a necessidade dos professores garantirem aos alunos o acompanhamento dos resultados do processo de ensino. Não se trata apenas de devolver o instrumento avaliativo após correção, ou mostrar quais eram as respostas certas e as erradas. Trata-se da análise, por parte do professor, do que cada erro significa, para que a partir disso sejam repensadas as práticas de ensino e as dificuldades dos discentes possam se transformar em subsídios para a mudança na ação do professor. Reconhecer o erro e apontar o que seria certo, na correção de uma prova, é insuficiente para promover o aprendizado. A ação do professor só termina quando ele de fato propicia ao aluno a oportunidade de modificar sua compreensão equivocada sobre um dado saber, construindo o seu próprio conhecimento.

Diante dessas questões, torna-se importante compreender como a avaliação do ensino e aprendizagem é tratada nos cursos de Direito. Escolheu-se uma metodologia qualitativa para tanto, o estudo de caso, levando em consideração o contexto regional em que a presente pesquisa foi desenvolvida. Por isto, a presente seção trabalha com o conceito de avaliação do ensino e aprendizagem nos cursos de Direito no estado de Alagoas, a partir da análise documental das IES. A metodologia da análise de dados utilizada para esse momento foi a análise de conteúdo, que, palavras de Bardin (2012, p. 36-37), consiste num “conjunto de técnicas de análise das comunicações”, que instrumentalizam as várias formas de interpretação dos conteúdos subjacentes às mensagens. Por isso, ela vai servir a uma série de objetivos, como, por exemplo, para a compreensão da axiologia subjacente a um determinado conteúdo, que é o que se pretende com a análise do conceito de avaliação do ensino e aprendizagem nos cursos de Direito.

## 6.1 A REALIDADE DOS CURSOS JURÍDICOS EM MACEIÓ

Como mencionado, esta seção realiza um estudo qualitativo sobre o papel da avaliação do ensino e aprendizagem nos cursos de Direito hoje, tomando como recorte os cursos existentes em Alagoas. Após a análise dos dados oficiais do MEC sobre os cursos atualmente em funcionamento, foram listadas as seguintes IES dentro do estado:

**QUADRO 12:** IES em Alagoas de acordo com o E-MEC

| IES  | VAGAS ANUAIS | SITUAÇÃO     | Cidade        |
|--|--------------|--------------|---------------|
| Universidade Federal de Alagoas (UFAL)                               | 156          | Em atividade | Maceió        |
| Centro Universitário Cesmac (Cesmac)                                 | 600          | Em atividade | Maceió        |
| Faculdade da Seune (Seune)   | 200          | Em atividade | Maceió        |
| Faculdade Estácio de Alagoas (Estácio)                               | 272          | Em atividade | Maceió        |
| Centro Universitário Maurício de Nassau de Maceió (Uninassau Maceió) | 255          | Em atividade | Maceió        |
| Centro Universitário Maurício de Nassau de Maceió (Uninassau Maceió) | 240          | Em atividade | Maceió        |
| Faculdade de Ciências Jurídicas e Sociais de Maceió (FAMA)           | 100          | Em atividade | Maceió        |
| Faculdade de Tecnologia de Alagoas (FAT/AL)                          | 162          | Em atividade | Maceió        |
| Instituto de Ensino Superior de Alagoas (IESA)                       | 100          | Em atividade | Maceió        |
| Faculdade da Cidade de Maceió (FACIMA)                               | 100          | Em atividade | Maceió        |
| Faculdade São Vicente (FASVIPA)                                      | 100          | Em atividade | Pão de Açúcar |
| Instituto de Ensino Superior Santa Cecília (IESC)                    | 100          | Em atividade | Arapiraca     |
| Faculdade UNIRB Arapiraca  | 150          | Em atividade | Arapiraca     |
| Centro Universitário Tiradentes (FITS)                               | 360          | Em atividade | Maceió        |

Continuação

|  |     |              |                     |
|--|-----|--------------|---------------------|
| Faculdade Raimundo Marinho (FRM)                       | 100 | Em atividade | Maceió              |
| Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL)               | 40  | Em atividade | Maceió              |
| Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL)               | 40  | Em atividade | Arapiraca           |
| Faculdade Maurício de Nassau Maceió (FMN) <sup>8</sup> | 100 | Em atividade | Maceió              |
| Faculdade Pitágoras de Maceió                          | 150 | Em atividade | Maceió              |
| Faculdade Cesmac do Sertão (Cesmac Sertão)             | 120 | Em atividade | Palmeira dos Índios |
| Faculdade Cesmac do Agreste (Cesmac Agreste)           | 240 | Em atividade | Arapiraca           |
| Faculdade Raimundo Marinho de Penedo                   | 200 | Em atividade | Penedo              |
| <b>Total de Vagas: 3.885</b>                           |     |              |                     |

Fonte: E-mec, 2019, adaptado.

Legenda: CC: Conceito do Curso; CPC: Conceito Preliminar de Cursos; IDD: Indicador de Diferença entre os Desempenhos Observado e Esperado; Enade: Exame Nacional de Desempenho de Estudantes.

Como se pode ver do quadro acima, existem 21 instituições em funcionamento, ao menos de acordo com os dados do MEC. Diante da quantidade de IES que ofertam o curso, e da impossibilidade de se realizar uma análise documental em todas elas, foi realizado um novo recorte: foram analisados apenas os documentos das IES que se concentram na capital do estado de Alagoas, a cidade de Maceió, que concentra  $\frac{3}{4}$  das vagas do estado.

Restaram, após o novo recorte, 13 IES da mencionada localidade. Para constituir o *corpus* da pesquisa foram selecionados os projetos pedagógicos de cada IES e, ante sua ausência, os regulamentos ou regimentos gerais disponibilizados para acesso público. Deve-se lembrar que é dever das IES manter os discentes informados e atualizados sobre as formas de avaliação do ensino e aprendizagem e as metodologias de ensino, de acordo com o parecer CNE/CES nº 236/2009 e com a Portaria Normativa nº 23, de 21 de dezembro de 2017 do MEC:

<sup>8</sup> Observe-se que o grupo educacional responsável pela Faculdade Maurício de Nassau possui três faculdades inscritas perante o E-mec, tendo o grupo um total de 440 vagas anuais. Para fins deste estudo, as três inscrições perante o E-mec foram contabilizadas juntas nos quadros que seguem.

Art. 99. A instituição deverá afixar, em local visível, junto à secretaria acadêmica, as condições de oferta do curso, informando, especificamente:

I – o ato autorizativo expedido pelo MEC, com a data de publicação no Diário Oficial da União, observado o regime de autonomia, quando for o caso;

II – os dirigentes da instituição e coordenador de curso efetivamente em exercício;

III – a relação dos professores que integram o corpo docente do curso, com a respectiva formação, titulação e regime de trabalho;

IV – a matriz curricular de todos os períodos do curso;

V – os resultados obtidos nas últimas avaliações realizadas pelo MEC, quando houver; e

VI – o valor concorrente dos encargos financeiros a serem assumidos pelos alunos, incluindo mensalidades, taxas de matrícula e respectivos reajustes e todos os ônus incidentes sobre a atividade educacional.

**§ 1º A instituição manterá, em página eletrônica própria e também na secretaria acadêmica, para consulta dos alunos ou interessados, o registro oficial devidamente atualizado das informações referidas no caput, além dos seguintes elementos:**

**I – íntegra do PPC, com componentes curriculares, sua duração, requisitos e critérios de avaliação;**

**II – conjunto de normas que regem a vida acadêmica, incluídos o estatuto ou regimento. (Grifos nossos).**

Como pode ser visto, trata-se de dever de toda IES disponibilizar esses documentos publicamente. A partir dessa premissa, a coleta do material de estudo se efetuou de duas maneiras: a) através dos dados disponibilizados pelo Ministério da Educação, através de sua plataforma *on line* intitulada “E-mec” (<http://emec.mec.gov.br/>); b) através dos sítios eletrônicos das próprias IES<sup>9</sup> e c) por pedido formal a coordenação de curso via *e-mail*.<sup>10</sup>

### 6.1.1 Pré-análise

Nesta etapa foram escolhidos os documentos que serviram de base à pesquisa, a partir da “leitura flutuante”, momento em que se analisam os documentos que serão submetidos à apreciação. É preciso se “deixar invadir” pelas primeiras impressões, absorver as significações mais superficiais. A partir do recolhimento dos materiais, teve início a constituição do *corpus*, que, nas palavras de Bardin (2012, p. 96), “é o

<sup>9</sup> UFAL, 2019; CESMAC, 2019; FAT/AL, 2019; IESA, 2019; FACIMA, 2019; FRM, 2019; UNEAL, 2019; FMN, 2019; PITÁGORAS, 2019.

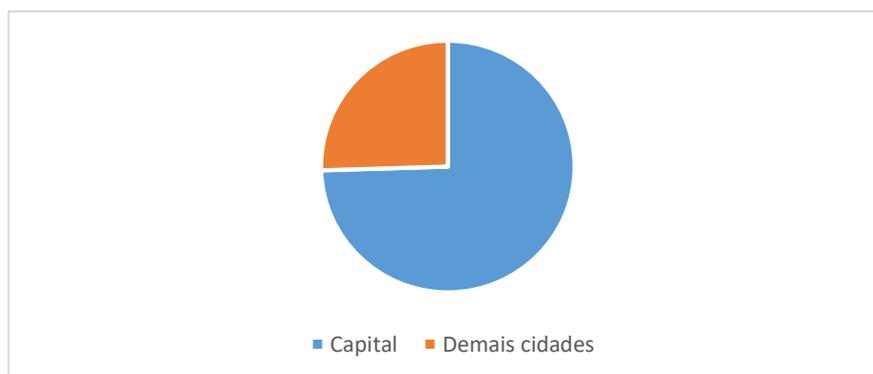
<sup>10</sup> SEUNE, FAMA, FITS.

conjunto de documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos”.

A constituição do *corpus*, nesta tese, seguiu a regra da representatividade, que consiste em recolher uma amostra dos documentos para, a partir dela, realizar a análise. Como bem destaca Bardin (2012, p. 97-98), “para se proceder à amostragem, é necessário ser possível descobrir a distribuição dos caracteres dos elementos da amostra”, e, neste sentido, “nem todo o material de análise é suscetível de dar lugar a uma amostragem”. Além da regra da representatividade, foi seguida também a regra da homogeneidade, que prevê que os documentos pretendidos à análise deverão ser homogêneos, ou seja, devem apresentar singularidades que os conectem entre si e os tornem semelhantes, e da pertinência, que prevê que os documentos “devem ser adequados, enquanto fonte de informação, de modo a corresponderem ao objetivo que suscita a análise”. Também foram seguidas as regras da não seletividade e pertinência, uma vez que todos os documentos encontrados dentro das características delimitadas para constituição do *corpus* foram utilizados, sendo fontes adequadas de informação (BARDIN, 2012, p. 98).

De acordo com os dados do sistema informatizado do Ministério da Educação (E-mec, 2019), atualmente existem 1546 cursos de Direito no Brasil que oferecem 310.242 vagas em todo o território nacional. Desses cursos, 20 faculdades de Direito estão no Estado de Alagoas, oferecendo um total de 3.885 vagas anuais à população. Do total de vagas do estado, a maioria das vagas está concentrada na capital Maceió (2.895 do total geral), como é possível identificar no gráfico abaixo:

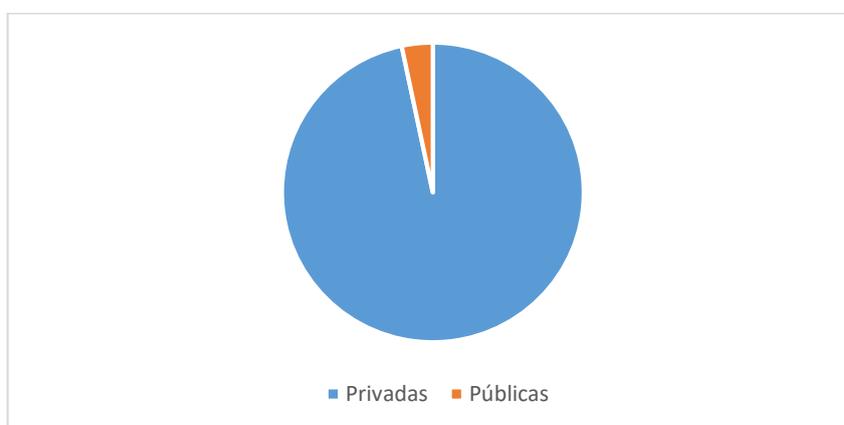
**GRÁFICO 1:** Distribuição de vagas dos cursos de Direito em Alagoas



Fonte: elaboração da autora com base nos dados do E-mec, 2019.

Esse gráfico revela que 74,51% de todas as vagas dos cursos de Direito em Alagoas estão distribuídas na capital. Destas, é preciso enfatizar que apenas 6,77% são ofertadas por instituições públicas, conforme pode ser visto abaixo:

**GRÁFICO 2:** Natureza jurídica das IES que oferecem cursos de Direito em Maceió



Fonte: elaboração da autora com base nos dados do E-mec, 2019.

Com base nessa relação, é possível evidenciar que a maioria das vagas está distribuída na capital e são ofertadas pela iniciativa privada. O processo de mercantilização dos cursos de Direito se evidencia a partir dos dados coletados, uma vez que essa esfera do ensino é praticamente monopolizada pela iniciativa privada.

#### 6.1.2 Formulação das hipóteses e objetivos

Na fase de formulação de hipóteses, foram utilizados procedimentos de exploração, com a criação de hipóteses através do método dedutivo, que passaram a guiar a análise. As seguintes hipóteses serviram de base para análise do material:

- A avaliação do ensino e aprendizagem não é prevista ou tem uma previsão resumida nos PPC e regulamentos dos cursos de Direito;
- A avaliação do ensino e aprendizagem assume uma feição meramente somativa;
- A avaliação do ensino e aprendizagem se confunde com os seus instrumentos mais usuais de realização, como provas, seminários, estudos de caso etc.

Após a formulação das hipóteses, foram formulados também os objetivos:

- Explorar o conceito de avaliação do ensino e aprendizagem nos cursos de Direito da cidade de Maceió/AL;
- Compreender o papel que a avaliação ocupa no planejamento geral do ensino nesses cursos.

Com base na análise histórica realizada nas seções 2, 3 e 4 foram construídos alguns pressupostos/hipóteses para auxiliar na interpretação:

- A avaliação era vista, ao longo da história dos cursos de Direito, como um instrumento de medida, com papel classificatório nos cursos. Por isso, existe um conceito equivocado do que seja a avaliação a ser desmistificado no âmbito dos cursos de Direito;
- Não existe formação específica para atuação no magistério jurídico, o que corrobora a utilização de práticas de ensino ultrapassadas;
- A legislação atual que rege o ensino superior prevê a construção de políticas de avaliação do ensino e aprendizagem para os cursos desse nível, de forma genérica.

Assim, com as hipóteses, objetivos e indicadores narrados, foi preparado o material, dando-se início a numeração dos elementos do *corpus* da pesquisa.

### 6.1.3 Preparação do material

A fase posterior à pré-análise foi a preparação do material, na qual ele foi reunido e editado, como uma forma de preparação ao momento da inferência. Nesta fase o material foi explorado, tratado e codificado. A codificação consistiu em transformar os dados do texto em representações do conteúdo. Envolveu três momentos essenciais: a escolha das unidades de registro (recorte); a escolha das regras de contagem (enumeração) e a escolha das categorias (classificação) (BARDIN, 2012).

As unidades de registro escolhidas para análise foram “avaliação”, “ensino”, “aprendizagem”, “avaliação do ensino e aprendizagem”, “avaliação do ensino e aprendizagem”; “verificação da aprendizagem”, aglutinadas na unidade de contexto “verificação do rendimento escolar”. A partir delas, foram encontradas novas unidades de registro que deram origem a composição das unidades de contexto.

A partir dos dados colhidos através do sistema do Ministério da Educação (E-mec), foi possível buscar os documentos das IES que detalhassem como deveria ocorrer o processo de ensino e aprendizagem, tal como o PPC ou dos cursos de Direito das mencionadas instituições no município de Maceió, no que diz respeito ao processo de avaliação do ensino e aprendizagem. Optou-se, desde o início, por não citar nominalmente cada uma das IES investigadas, a fim de preservar a imagem das mesmas.

**QUADRO 13:** Cursos de Direito em Maceió

| IES | Cidade | Disponibilização do PPC ou regulamento geral |
|-----|--------|--|
| A   | Maceió | Sim  |
| B   | Maceió | Sim  |
| C   | Maceió | Sim  |
| D   | Maceió | Sim  |
| E   | Maceió | Sim  |
| F   | Maceió | Não  |
| G   | Maceió | Não  |
| H   | Maceió | Não  |
| I   | Maceió | Sim  |
| J   | Maceió | Sim  |
| L   | Maceió | Sim  |
| M   | Maceió | Sim  |
| N   | Maceió | Sim  |

Fonte: elaboração da própria autora

A partir da análise dos PPC/Regulamento Geral das IES que disponibilizaram o documento *on line*, foi possível identificar como a avaliação do ensino e aprendizagem vem sendo realizada nos cursos, ao menos no campo do planejamento. Do total de instituições que ofertam o curso de Direito em Maceió, 4 (23,08% do total) não disponibilizaram o PPC, regulamento ou regimento geral na instituição, em seus endereços eletrônicos ou por e-mail. Assim, em relação a representatividade do

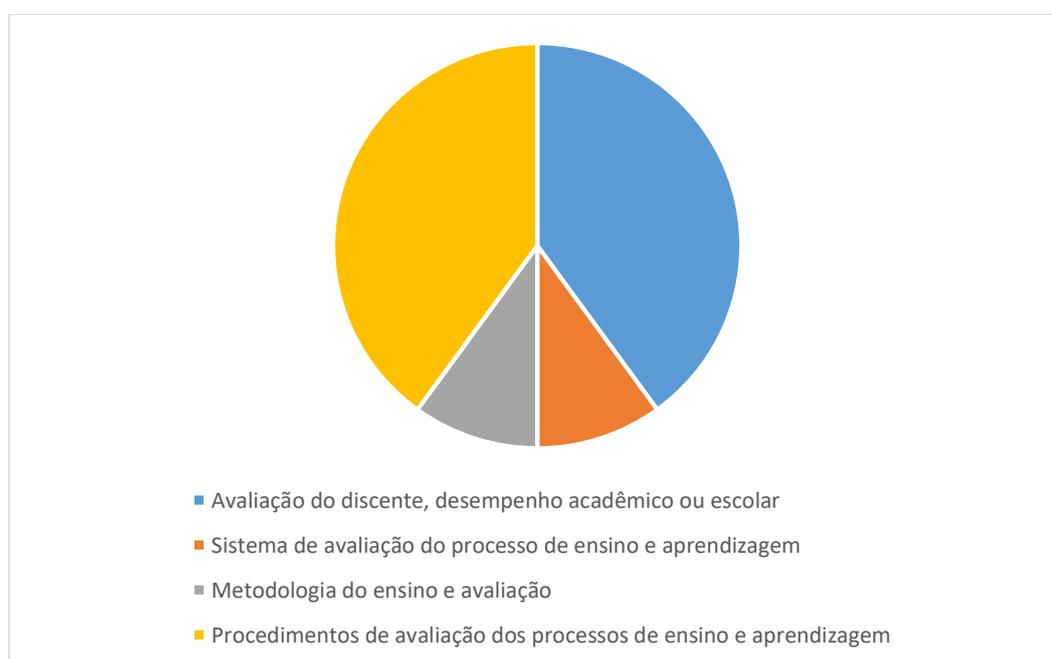
*corpus*, foi analisado um total de 76,92% das IES na capital alagoana, e os dados produzidos a seguir dizem respeito a essa parte observada.

## 6.2 ANÁLISE DOCUMENTAL

Nesta subseção, analisam-se os projetos pedagógicos e regulamentos dos cursos de Direito em Alagoas, para compreender como a avaliação do ensino e aprendizagem tem sido planejada nas faculdades e qual papel tem assumido nesse contexto.

Ao todo, foram contabilizadas 13 faculdades de Direito no município de Maceió. Foram tomadas como categorias analíticas “avaliação”, “ensino” e “aprendizagem”. A partir da documentação que foi disponibilizada por cada IES publicamente, tornou-se possível construir o perfil que a avaliação do ensino e aprendizagem possui para cada curso de Direito. Desta forma, evidenciou-se dentre os cursos analisados que a avaliação tem natureza classificatória, pois é realizada sempre com o objetivo de medir o conhecimento em dada unidade curricular, fazendo o aluno avançar para o semestre seguinte. Das treze instituições analisadas, a previsão da avaliação foi realizada da seguinte forma:

**GRÁFICO 3:** Forma de previsão da avaliação do ensino e aprendizagem para os cursos



Fonte: elaboração da própria autora, com base nos documentos das IES analisadas.

Em relação à periodicidade com o qual a avaliação deve ser realizada em cada IES por semestre letivo, excluindo-se os períodos de reavaliação, reposição ou de avaliações finais, foi possível construir um outro gráfico, abaixo desenhado:

**GRÁFICO 4:** Periodicidade da avaliação do ensino e aprendizagem<sup>11</sup>



Fonte: elaboração da própria autora, com base nos documentos das IES analisadas.

Em relação aos conceitos para aprovação no curso (sem que o discente precise se submeter à períodos de reavaliação, reposição ou de avaliações finais), os documentos também foram analisados, chegando-se aos seguintes dados:

**GRÁFICO 5:** Conceito para aprovação



Fonte: elaboração da própria autora, com base nos documentos das IES analisadas.

<sup>11</sup> Desconsiderando-se as etapas de reavaliação, reposição ou de avaliações finais.

Em todas as IES analisadas, observou-se o período de “recuperação”, que representa a ideia tradicional de um momento em que o discente tem a chance de melhorar sua nota, quando ela não atingir o conceito mínimo ao longo das etapas avaliativas do semestre. Observando-se como deve ocorrer a “recuperação” ou reposição de nota do discente, foi possível construir o quadro que segue:

**QUADRO 14:** Forma de recuperação da nota em cada IES

| <b>0</b> | <b>Forma de previsão da recuperação da nota</b>  | <b>Cálculo do conceito</b>  |
|----------|--|---|
| <b>A</b> | 1) Reavaliação da nota mais baixa, quando inferior a 7 (sete);<br>2) Prova final, quando o aluno, tiver nota menor que 7 (sete) e igual ou superior a 5 (cinco). | Média ponderada da Nota Final (NF) das Avaliações Bimestrais (AB), com peso 6 (seis) e da nota da Prova Final (PF), com peso 4 (quatro), sendo considerado aprovado o aluno que obtiver nota igual ou superior a 5,5 (cinco inteiros e cinco décimos).                      |
| <b>B</b> | 1) Reposição, quando o discente tiver faltado a alguma das etapas avaliativas;<br>2) Reavaliação da nota mais baixa, quando inferior a 6 (seis)                  | Média aritmética das três etapas avaliativas, igual ou superior a 6,0 (seis).   |
| <b>C</b> | 1) Reposição, quando o discente tiver faltado a alguma das etapas avaliativas;<br>2) Exame final.  | Média ponderada, em que o resultado das duas avaliações bimestrais receberá cada qual peso 3 (três) e o do Exame Final peso 4 (quatro), somando-se tais valores e dividindo-os por 10, sendo considerado aprovado o aluno que obtiver nota igual ou superior a 5,0 (cinco). |
| <b>D</b> | Terceira avaliação, quando o discente não atingir a média 6 (seis) do somatório das duas etapas avaliativas.   | Média aritmética das notas, considerando-se as duas maiores, desde que não haja nas duas primeiras etapas avaliativas nenhuma nota inferior a 4 (quatro), sendo aprovado o discente que obtiver nota igual ou superior a 6,0 (seis).  |
| <b>E</b> | 1) Segunda chamada, quando o discente tiver faltado a alguma das etapas avaliativas;<br>2) Prova final.  | A nota obtida pelo aluno na Prova Final – PF será somada a média semestral e o resultado dividido por 2 (dois), devendo o resultado da Média Final, para aprovação na disciplina, ser, no mínimo, 6 (seis);   |

|          |   |  |
|----------|---|--|
| <b>F</b> | 1) Segunda chamada, quando o discente tiver faltado a alguma das etapas avaliativas;<br>2) Prova final. | Para efeito de Média Final (MF) de cada disciplina, a nota da primeira unidade programática (UP1) tem peso 04 (quatro) e a da segunda (UP2) tem peso 06 (seis).<br>O benefício da prova final é concedido somente aos estudantes que obtiverem média entre 4,0 (quatro pontos) e 5,9 (cinco pontos e nove décimos) nas etapas anteriores.<br>O aluno deverá obter média igual ou superior a 6,0 (seis), resultante da média aritmética das unidades para ser aprovado. |
| <b>G</b> | 1) Reposição, quando o discente tiver faltado a alguma das etapas avaliativas;<br>2) Exame final.       | Para cálculo do resultado final, adota-se média ponderada, em que o resultado das duas avaliações bimestrais receberá cada qual peso 3 (três) e o do Exame Final peso 4 (quatro), somando-se tais valores e dividindo-os por 10 (dez), sendo considerado aprovado o discente que obtiver nota igual ou superior a 5,0 (cinco).   |
| <b>H</b> | 1) Reposição, quando o discente tiver faltado a alguma das etapas avaliativas;<br>2) Exame final.       | Fará prova final o aluno que conseguir média igual ou superior a 4,0 (quatro) e inferior a 7,0 (sete) nas avaliações bimestrais, devendo obter média final igual ou superior a 5,0 (cinco), de acordo com a fórmula: $MF = (MB \times 6) + (PF \times 4) / 10$ , em que MF corresponde à média final, MB à média das duas primeiras etapas e PF à nota da prova final.   |
| <b>I</b> | 1) Reposição, quando o discente tiver faltado a alguma das etapas avaliativas;<br>2) Exame final.       | Fará prova final o aluno que conseguir média igual ou superior a 4,0 (quatro) e inferior a 7,0 (sete) nas avaliações bimestrais, devendo obter média final igual ou superior a 5,0 (cinco), de acordo com a fórmula: $MF = MP + PF / 2$ , em que MF=Média Final, MP=Média Parcial e PF= nota da prova final.   |
| <b>J</b> | 1) Segunda chamada, quando o discente tiver faltado a alguma das etapas avaliativas;<br>2) Prova final. | O cálculo do resultado final é o resultado da média aritmética das duas primeiras etapas com a nota final, sendo considerado aprovado o discente que obtiver nota igual ou superior a 6,0 (seis).  |

Em todas as IES analisadas o aluno só poderia recuperar a nota se tivesse um mínimo de 75% de frequência nas aulas. As reavaliações, reposições ou provas finais de todas as IES analisadas são realizadas ao final do semestre.

Além desses indicadores, foi possível observar o papel que a avaliação do ensino e aprendizagem realmente desempenha para cada PPC, regulamento ou regimento. A subseção que segue analisa os dados coletados.

### 6.3 O PAPEL DESEMPENHADO PELA AVALIAÇÃO DO ENSINO E APRENDIZAGEM NOS CURSOS DE DIREITO ANALISADOS

A partir da escolha prévia das unidades de registro relacionadas à avaliação do ensino e aprendizagem foi fundamental para guiar a análise dos documentos que compunham o *corpus* da pesquisa. A partir delas, foram identificadas novas unidades de registro, levando-se em consideração a enumeração das mesmas, a partir da regra da frequência ponderada. Elas foram aglutinadas em unidades de contexto, sendo o resultado apresentado a seguir:

**QUADRO 15:** Análise do *corpus*

| TEMA   | UNIDADES DE REGISTRO   | UNIDADES DE CONTEXTO            | FREQÜÊNCIA <sup>12</sup> | HIPÓTESES  |
|--|--|---------------------------------|--------------------------|--|
| Avaliação do ensino e aprendizagem nos cursos de Direito | 1) aprovação;<br>2) nota;<br>3) média;<br>4) frequência;<br>5) instrumentos avaliativos;<br>6) avaliação discente. | Processo avaliativo             | 2                        | A avaliação é confundida com a medição de conhecimentos. |
|  | 1) rendimento;<br>2) rendimento escolar;<br>3) avaliação;<br>4) exames   | Avaliação do desempenho escolar | 2                        |  |

<sup>12</sup> Quantidade de vezes em que a unidade de contexto foi encontrada no *corpus*.

Continuação

|  |   |   |  |
|--|---|---|--|
| 1) ensino;<br>2) práticas pedagógicas;<br>3) leitura e discussão de textos, seminários.  | Metodologia flexível;                                     | 2 | O uso de instrumentos considerados “alternativos”, como leitura e discussão de textos e a realização de seminários é considerado uma metodologia flexível das práticas pedagógicas em sala de aula. Na verdade, os instrumentos avaliativos são confundidos com a própria avaliação, que acaba assumindo um viés somativo, mesmo com a intenção contrária. |
| 1) Supervisão;<br>2) Aulas expositivas;<br>3) Participação dos estudantes;<br>4) avaliação discente.   | Papel do professor  | 1 | O professor é o centro do processo de ensino e aprendizagem, devendo, cabendo a ele “organizar” a forma de intervenção dos estudantes.   |
| 1) processo educativo;<br>2) instrumento de aprendizagem;<br>3) percurso dos estudantes;<br>4) desenvolvimento de habilidades e competências;<br>5) critérios explícitos e compartilhados;<br>6) superação de dificuldades | Avaliação do ensino e aprendizagem com natureza formativa | 3 | Reconhece-se a natureza formativa da avaliação necessária ao desenvolvimento do educando.  |

Fonte: elaboração da própria autora.

Observa-se que a avaliação do ensino e aprendizagem assume duas perspectivas básicas nos PPC e regulamentos dos cursos de Direito analisados: ou é confundida com a medição de conhecimentos, de um lado, ou sua natureza formativa e processual é reconhecida, de outro. Passemos a análise de cada uma dessas visões.

Na primeira visão observada, em que a avaliação é confundida com a medição de conhecimentos, os PPC ou regulamentos analisados preveem a avaliação como sinônimo de prova, exercício, seminário, trabalho individual ou em equipe, devendo

ela ocorrer ao final das unidades curriculares e devendo ser expressa em conceitos. Tanto que a forma como a avaliação é prevista nos documentos analisados revelou que ela é realizada sobre o aluno, pois, de acordo com o gráfico 3, como visto, cerca de 40% das IES preveem em seus documentos a “avaliação discente, do desempenho acadêmico ou escolar”. Essa porcentagem revela de forma explícita a visão de algumas IES sobre a avaliação, pois mesmo quando a previsão da avaliação englobava outras expressões (como sistema de avaliação dos processos de ensino e aprendizagem, metodologia de ensino e avaliação ou procedimento de avaliação do processo de ensino e aprendizagem) era possível observar um perfil somativo e classificatório para a avaliação ao longo dos procedimentos práticos previstos para sua realização.

Nessas IES em que a avaliação assume perfil somativo e classificatório, caso o aluno atinja o conceito mínimo, ele avança para o semestre seguinte. Caso não atinja, possui o direito de realizar a recuperação da nota, revendo seu desempenho por meio de reposições, reavaliações, provas finais. Não se reconhece, nessa visão, o caráter processual da avaliação, que acontece nos momentos definidos nos regulamentos institucionais. O erro é encarado como uma falha, sendo punido com a reprovação. Não se menciona, nesses casos, a necessidade de acompanhamento do discente ou da análise de seu desempenho como resultado das dificuldades no ensino. Por consequência, é inexistente a figura da autoavaliação do professor e da adequação de suas práticas às dificuldades dos alunos.

Observou-se, em um dos PPC analisados, que o uso de instrumentos alternativos as provas escritas e orais são tidos como uma metodologia flexível, considerando-se práticas pedagógicas que devem ser adotadas pelo professor em sala de aula. O desconhecimento sobre metodologias realmente flexíveis e até mesmo inovadoras no processo de ensino e aprendizagem é evidente, ao ponto em que instrumentos tradicionais que se diferenciam das provas são considerados a única alternativa viável a utilização das mesmas. Falando-se em metodologias inovadoras, não foi encontrada menção alguma, nos PPC e regulamentos, sobre sua utilização no processo de avaliação do ensino e aprendizagem.

De forma geral, o professor ainda assume o papel de protagonista do processo de ensino, tanto que foram encontradas unidades de registro como “avaliação discente”, “supervisão”, “aulas expositivas” e “participação dos estudantes” quando foi feita menção ao papel do professor nos documentos analisados. Isso significa que

parte da cultura que prevalecia, no ensino jurídico, desde sua fundação, ainda se mantém presente na estrutura desses cursos, o que se evidencia pela verticalização na sala de aula, em que o professor detém uma postura ativa, produz o conhecimento e o repassa ao aluno, enquanto este é medido em relação ao *quantum* apreendido em sala de aula.

Por outro lado, em alguns documentos analisados a avaliação do ensino e aprendizagem é conceituada sob um prisma formativo, reconhecendo-se seu caráter processual, a necessidade de utilização dos instrumentos avaliativos para identificar as dificuldades dos discentes, a necessidade de acompanhamento do percurso dos estudantes e de critérios explícitos e compartilhados para a aprovação ou reprovação dos discentes. Só que, mesmo nesses documentos, a operacionalização da avaliação acabava seguindo uma lógica somativa e classificatória, de forma contraditória, uma vez que ela deveria acontecer nas etapas avaliativas pré-determinadas e a partir de instrumentos pré-determinados. É como se houvesse a intenção, por parte da IES, de modificar a forma que a avaliação ocorre, mas ainda faltasse o planejamento adequado para isso.

Observou-se que em todos os PPC e regulamentos analisados a avaliação do ensino e aprendizagem estava prevista, mas de forma resumida, o que confirma a primeira hipótese levantada no subitem 6.1.2. Por outro lado, refutou-se a hipótese de que, quando prevista, a avaliação assumiria uma feição meramente somativa, uma vez também foi encontrada sob um viés formativo e processual.

Por fim, confirmou-se a hipótese primária desta seção e de toda a pesquisa que, ainda hoje a avaliação é confundida com os seus instrumentos mais usuais de realização, como provas, seminários, estudos de caso etc., pois mesmo quando o viés formativo foi identificado em algum documento, a forma de operacionalização da avaliação assumia um viés somativo e classificatório, sendo seus instrumentos apontados como se fossem a própria avaliação, uma verdadeira distorção sobre o seu real significado.

Não se pode deixar de criticar as IES que, contrariamente a normativa existente sobre a temática, não disponibilizaram seus PPC e regulamentos em locais públicos ou em seus sites, impedindo a análise de 100% do *corpus*. Evidencia-se claro desrespeito aos direitos dos discentes e de toda a comunidade acadêmica de saber como o processo de ensino e aprendizagem deve ocorrer.

Assim, os objetivos traçados inicialmente foram atingidos, pois foi possível explorar o conceito de avaliação do ensino e aprendizagem nos cursos de Direito da cidade de Maceió/AL e compreender o papel que a avaliação ocupa no planejamento geral do ensino nesses cursos.

#### 6.4 AVALIAÇÃO DO ENSINO E APRENDIZAGEM NOS CURSOS DE DIREITO: UM CAMINHO POSSÍVEL

Como foi visto ao longo das duas seções anteriores, o ensino superior brasileiro nasceu em claro descompasso com o restante da América Latina, instituindo um modelo cujas bases se assentavam no ideal napoleônico de universidades isoladas voltadas à profissionalização. Isso legou a esta modalidade de ensino o grande atraso na fundação das primeiras universidades. Mais que isso, consolidou como majoritária a formação tecnicista, garantindo ao Estado mão-de-obra para a realização de seus planos e objetivos políticos.

As primeiras faculdades correspondiam, em termos ideológicos, ao tipo de política que embasava o pensamento das elites ao longo do Século XVIII e XIX no país: o liberalismo econômico. Buscaram consolidar a autonomia política do país frente à antiga Metrópole e dar vitaliciedade às prerrogativas e privilégios da antiga nobreza colonial, agora na roupagem de aristocracia civil, e também dos grandes proprietários de terra que dominavam os interiores e os rincões mais longínquos das terras brasileiras.

O plano de consolidação do poderio de uma pequena classe, com suas enormes peculiaridades político-ideológicas, fez com que fossem fundadas, para inaugurar o ensino superior no país, duas academias de Direito: uma em São Paulo, outra em Olinda, em 1827. Nasceram, assim, os cursos de Direito, que em sua gênese, garantiam a perpetuidade do sistema de classes em que o capital político, econômico e cultural pertencia e era dominado pelas elites.

Embora com o tempo o acesso e até mesmo a formatação do curso tenham mudado, não se pode desconhecer que tais fatos fazem parte de sua história. A forma de ingresso, os valores cobrados nas matrículas, os exames semanais e mensais, a forma como o ensino era realizado, são exemplos de como as academias de Direito garantiam que o acesso e continuidade as suas estruturas fosse restrito,

permanecendo fechadas dentro de um pequeno núcleo social, *locus* de perpetuação das desigualdades existentes na sociedade brasileira imperial.

Em relação à maneira como o ensino era realizado, percebeu-se, da análise das inúmeras reformas sofridas pelos cursos jurídicos, que a esfera pedagógica, ou seja, a forma como se ministrava o ensino, fora deixada de lado, por décadas. Embora tenham nascido discussões e iniciativas neste sentido, foram tímidas e insuficientes para realizar uma mudança real e efetiva nas faculdades de Direito. Nem mesmo a reforma universitária da década de 1930 conseguiu alterar este quadro, que piorou com o tempo e a multiplicação desenfreada das faculdades de direito pelo país, no âmbito privado.

Por isso, uma das maiores das críticas associadas ao modelo de ensino jurídico prevaemente, ainda hoje, é a ausência de formação pedagógica para os professores de Direito. A partir do conhecimento sobre a história do curso, é possível compreender como essa “tradição” surgiu nos cursos de Direito pelo Brasil.

Desenvolveu-se uma cultura, desde os primeiros cursos, de que o exercício do magistério, no ensino superior em Direito, seria uma espécie de trabalho auxiliar à função jurídica exercida pelo professor. Prevaleceu a ideia, desta forma, de que “[...] professores não são apenas professores, mas também professores” (BORDIGNON, 2017, p. 754).

É a partir do processo de consolidação dos cursos jurídicos que se forma a ideia de que o magistério seria uma espécie de “bico”, somente sendo exercido dentro do contexto de alguma profissão jurídica prévia. A maioria dos primeiros docentes só tinha tido contato com a sala de aula durante a própria graduação (AGUIAR, 1999), e deve-se levar em consideração que prevaleceu o modelo de ensino que ocorria em Coimbra, devido à formação dos professores convidados a lecionar em um período inicial.

Por isso, o enfoque pedagógico acabou ficando em segundo plano, pois os primeiros professores, preocupados em assentar em firmes bases o curso de Direito que nascia no novo Império, pouco se preocupavam com a forma que o ensino era realizado e, menos ainda, com a forma como se realizaria a avaliação do ensino e aprendizagem. O ensino era, no geral, de má qualidade, o que era visível já nos primeiros anos após a fundação do curso. Tanto que, como narram Bento e Sanches (2006, p. 6), “[...] já em 1831, o Ministro do Império chamava a atenção para a ‘incúria e o desleixo de alguns lentes do curso jurídico de São Paulo, indiferentes à falta de

frequência dos seus discípulos e fazendo aprovações imerecidas”.

Havia uma certa opressão dentro da sala de aula dos primeiros cursos, caracterizada pela visível estratificação social no qual a sociedade estava inserida e no prestígio dos professores, que exerciam cargos públicos de relevância. Neste sentido, ainda hoje grande parte dessas práticas são sentidas nos cursos jurídicos, como bem pontua Bittar (2006, p. 28):

A opressão está em tudo: distância docente, frieza calculista dos olhares, tapetes vermelhos, rituais acadêmicos pomposos e formais, impermeabilidade das congregações ou conselhos acadêmicos, verticalidade das estruturas burocráticas, na feição sisuda do magistrado-professor que adentra a sala de aula sem desvestir-se do cargo, na falta de transparência das políticas das coordenadorias, na massividade impessoal das salas lotadas de pessoas cujas esperanças de ascensão social se depositam sobre o sonho de serem igualmente autoridades, reproduzindo o status quo, em um país onde só se respeita a autoridade do título ou do cargo.

Os testes e exames refletem esse contexto, perpetuando essa tradição de verticalidade em sala de aula. Ao longo da história, muitos alunos ingressaram nesses cursos, mas somente uma parte dos alunos se formava a cada ano. Os sistemas de avaliação, que se resumiam a medidas quantitativas da aprendizagem, buscavam reprovar alunos – aquela parte dos indivíduos que não tinha acesso privilegiado às vantagens do nome e da classe. Quando as provas e exames não conseguiam reprovar esses indivíduos, o exame da ordem os excluía. Trata-se de um sistema composto de vários “filtros” que selecionavam os indivíduos “aptos” ao exercício das funções jurídicas, garantindo-se a segregação entre classes ricas e pobres e a manutenção do *status quo* dominante.

Neste sentido, Bordignon (2017) explica que tanto a atuação profissional quanto a atuação no magistério do ensino jurídico têm um viés político e ideológico dentro do contexto do período colonial, do Império e da República. Os interesses da classe dirigente restringiam não apenas o acesso ao curso de Direito, mas ao exercício de funções jurídicas e, principalmente, ao magistério. Isso garantia o acesso ao ambiente jurídico apenas àqueles que faziam parte daquela classe.

É preciso destacar, para Bordignon (2017, p. 754) que “[...] em termos formais, o acesso aos cargos se dá para as posições iniciais na carreira (professor substituto) e mediante concurso, sendo a nomeação dependente da posse do título de doutor em Direito”. Mesmo assim, prevaleciam no momento da seleção critérios políticos, ancorados nas “[...] virtudes oratórias, qualidades carismáticas e presença na vida

pública”, desmerecendo, muitas vezes, o real conhecimento jurídico do indivíduo, e desconsiderando, totalmente, o conhecimento sobre práticas pedagógicas e a capacidade de reflexão crítica e criativa.

Por isso, o professor de Direito, ao longo da existência do curso, manteve um perfil de reprodução dos saberes normativos que regem o Estado, geralmente dissociado de uma reflexão crítica sobre o sistema em que o Direito está inserido, ou mesmo sem sequer se posicionar sobre a realidade social e a necessidade da norma jurídica. Assim, tal como nos primeiros anos de curso, prevalece uma cultura, visível dentro da sala de aula dos cursos de Direito, em que, de acordo com Marques Neto (2001, p. 55) “[...] o professor passa a verdade do sistema dominante e a quer de volta, intacta, nas avaliações que ele faz do aluno”. Essas “avaliações”, ao qual este autor menciona, na verdade se resumiam a simples verificação de medida do conhecimento, inexistindo como prática de ensino e aprendizagem.

Pode-se concluir, desse quadro histórico que ora se vislumbra, que nunca houve, de fato, uma preocupação real, em nível pedagógico, com a avaliação do ensino e aprendizagem. Ao longo da história dos cursos de Direito não se realizava avaliação do ensino e aprendizagem propriamente dita, mas a mera averiguação da reprodução de conhecimentos por meio dos testes, provas e exames. Sem qualquer planejamento pedagógico, esse momento representava mais uma etapa para selecionar indivíduos que deveriam avançar no curso.

Ao longo da história, não se realizava a avaliação do ensino e aprendizagem no processo de ensino, mas sim como um momento apartado em que se ocorria a medição de conteúdos, com a realização de sabatinas e aplicação de testes, buscando aferir o conhecimento acumulado pelo aluno ao longo das aulas. Esse padrão irá se consolidar e se tornar a prática usual dentro das faculdades de Direito, o que ainda é percebido na contemporaneidade. Tratava-se de uma das mais pobres formas de classificar e rotular alunos, a partir de quanto conseguiam reproduzir e aplicar das normas jurídicas em provas e exames.

Pode-se afirmar, assim, que a avaliação vai assumir um papel bem definido ao longo da história dos cursos jurídicos: foi o instrumento por excelência utilizado para selecionar os indivíduos que melhor se adequavam ao sistema, classificando e hierarquizando os grupos de alunos em escalas que mediam a capacidade de reprodução das normas jurídicas, a capacidade de adequação e submissão ao sistema, e não a capacidade de reflexão crítica, compreensão do contexto histórico-

social e autonomia. Neste viés, sequer se poderia falar em avaliação do ensino e aprendizagem, pois esse conceito remete a um processo contínuo de acompanhamento da aprendizagem com a análise dos resultados dos instrumentos avaliativos pelo professor para a melhoria das práticas de ensino. Em outras palavras, realizavam-se provas e exames com o objetivo de quantificar e medir o conhecimento sob a ótica do professor, não avaliação do ensino e aprendizagem.

Além disso, servia e ainda serve como um “último filtro”, dentro das faculdades, para segregar sistematicamente os indivíduos que não faziam parte de um determinado grupo social ou família. Se o ingresso via vestibular não selecionasse àqueles que tinham o capital cultural necessário para um curso jurídico, as faculdades de Direito se encarregavam de finalizar esse processo, destinando as melhores oportunidades profissionais àqueles que faziam parte das famílias tradicionais do Império e que se consolidaram. Esse papel discriminador que se evidencia da avaliação ao longo da história dos cursos jurídicos ainda hoje é sentido dentro das faculdades de direito, que mesmo diante de um contexto social diferente, ainda carregam as características dos cursos de outrora.

Este é um dos problemas que mais atrapalham o desenvolvimento de uma formação crítica, capaz de garantir aos indivíduos a capacidade de pensar sobre o sistema, alterar a realidade na qual estão inseridos. A individualidade inerente a cada pessoa é perdida nesse processo, pois todos precisam dominar determinados conteúdos sob o viés positivista. Trata-se, sem dúvida, de uma moléstia que nasceu com os primeiros cursos superiores, espalhando-se de forma desenfreada ante sua expansão no Século XX, do qual não escapam as faculdades de Direito, mas, ao contrário, tornaram-se o *lócus* disseminador de um ensino do tipo tecnicista, voltado à formação profissional.

Em verdade, se pensarmos na avaliação do ensino e aprendizagem como um processo, no qual estão imbricadas as atividades de ensino, e não como um momento final de aferição de conhecimentos, chega-se a conclusão de que a avaliação não era uma prática usual dentro das faculdades de Direito, uma vez que o objetivo dos cursos era perceber o quanto tinha sido apreendido pelo estudante ao longo de uma dada disciplina ao final de cada semestre. Essa afirmação só se torna possível a partir do momento em que, a par das condições históricas em que os cursos de direito se desenvolveram, realiza-se uma análise sob o prisma pedagógico do que é a avaliação do ensino e aprendizagem, mais propriamente, qual(is) modelo(s) podem ser

utilizados como instrumentos reais e efetivos do professor e alunos na construção de conhecimentos que lhes sejam úteis e na transformação da realidade. Se historicamente a avaliação assumiu uma conotação classificatória, dentro dos cursos de Direito, é preciso compreender como superar essa cultura que se arraigou no ensino jurídico, percebendo que a avaliação vai muito além da aplicação de uma prova ou realização de um trabalho, que são meras etapas de um processo bem mais complexo.

A avaliação ainda hoje é considerada como um momento em que os discentes são submetidos a uma prova, em que conteúdos são cobrados a partir do olhar do professor. Mesmo quando outros instrumentos são utilizados no lugar da prova, que é o instrumento mais usual, ainda assim refletem esse espírito de averiguação de conteúdos e saberes, geralmente ao final de uma unidade curricular, bimestre ou semestre. Não se realiza, de fato, uma avaliação processual, que tenha início antes das aulas, com o planejamento do ensino. Aliás, importante deixar claro que a avaliação não pode ocorrer dissociada do ensino ou de seu planejamento em momento algum, pois é irmã siamesa deste, do qual não pode ser separada sem deixar sequelas graves. Como mencionam Santos e Canen (2014, p. 53-54),

A avaliação é uma prática didática do trabalho docente que deve acompanhar todas as etapas do processo ensino-aprendizagem. Através dela, os resultados que vão sendo obtidos no decorrer da relação pedagógica entre professor e alunos são comparados com os objetivos propostos, com o intuito de se detectar em progressos e dificuldades e, fundamentalmente, reorientar o trabalho docente. A avaliação, no entanto, não deve ser encarada como uma atividade que se resume a aplicação de testes e provas para posterior aplicação de notas, mas como o ponto de partida para a reflexão do nível de qualidade do trabalho escolar tanto do professor quanto dos alunos.

Deve-se superar, de uma vez por todas, a ideia de que avaliação é o mesmo que medir ou classificar, como elucidam as autoras mencionadas. Ora, avaliar não é o mesmo que atestar conhecimentos e dar notas. Embora essas ações possam servir de base a avaliação, esta não se resume a isso. Assim:

(...) o termo avaliar tem sido constantemente associado a expressões como: repetir ou passar de ano, fazer prova, atribuir nota, somar pontos. Esta associação, ainda tão presente nas escolas, é resultante de uma visão de educação ultrapassada, porém tradicionalmente dominante no âmbito educacional, decorrente de que a educação é concebida como mera memorização e transmissão de informações prontas, e o aluno é encarado como um ser passivo e receptivo. Neste caso, a prática da avaliação se resume em medir a quantidade de informações retidas, assumindo, como

consequência, um caráter competitivo e seletivo (SANTOS e CANEN, 2014, p. 56).

Trata-se de um processo em que, além de se construírem indicadores sobre os saberes (que devem ser contextualizados, mediante uma ação docente bem planejada), leva em consideração a cultura do educando, como explica Romão (2011). A avaliação ocorre dentro de um verdadeiro círculo de investigação, que deve perceber na individualidade do aluno suas características, aproveitando suas potencialidades. Esse trabalho é ininterrupto, pois mesmo após a tomada de decisão, com os resultados de uma avaliação, o docente toma nova posição em busca da construção do aprendizado discente, modificando suas ações no campo didático-pedagógico.

Luckesi (2002, p. 92-93) afirma que a escola, ainda hoje, opera com a verificação da aprendizagem, e não com a avaliação propriamente dita. Os estudos realizados em todas as seções da tese permitem afirmar, de modo semelhante, que não se realiza a avaliação do ensino e aprendizagem nos cursos de Direito, mas a medição dos conhecimentos, a verificação de saberes. Nas palavras do autor:

A dinâmica do ato de verificar encerra-se com a obtenção do dado ou informação que se busca, isto é, “vê-se” ou “não se vê” alguma coisa. E... pronto! Por si, a verificação não implica que o sujeito retire dela consequências novas e significativas.

(...)

A avaliação, diferentemente da verificação, envolve um ato que ultrapassa a obtenção da configuração do objeto, exigindo decisão do que fazer *ante* ou *com* ele. A verificação é uma ação que “congela” o objeto; a avaliação, por sua vez, direciona o objeto numa trilha dinâmica de ação. (Itálicos no original).

A avaliação que se expressa unicamente através de uma aprovação ou reprovação, de acordo com Luckesi (2002, p. 93), acaba tendo um cunho classificatório. Em suas palavras: “[...] o uso dos resultados tem se encerrado na obtenção e registro da configuração da aprendizagem do educando, nada decorrendo daí”. Seria mais correto, deste modo, chamá-la de “verificação da aprendizagem”.

Por isso, é muito comum que se realize uma confusão sobre o conceito de avaliação no ensino superior. Mesmo quando o planejamento de um curso prevê uma feição processual para a avaliação, ela acaba seguindo caráter somativo, pois acontece em etapas pré-definidas e nos momentos indicados nos regulamentos. Resume-se a aplicação de seus instrumentos, não havendo um “depois”, uma

mudança na ação didático-pedagógica do docente. Assume, por consequência, uma feição “seletiva, classificatória e excludente” (SANTOS e CANEN, 2014, p. 56).

Surge, então, a pergunta: Como mudar essa cultura de verificação da aprendizagem, tão marcante nos cursos de Direito, substituindo-a por uma avaliação do ensino e aprendizagem, de caráter processual, dialógico e dialético, garantindo que professores e alunos possam trabalhar juntos, chegando a uma aprendizagem real, contextualizada a partir das realidades dos sujeitos?

Em um primeiro momento, reconhecendo essa feição errônea da avaliação presente nos cursos, assumindo os equívocos históricos que garantiram a perpetuação de um modelo seletivo, excludente, classificador e hierarquizador da avaliação. Do reconhecimento dessa característica dos cursos nasce a necessidade de mudança nesse padrão, o que só é possível com a formação dos professores no âmbito pedagógico, com a inserção, no planejamento do curso, de uma avaliação realmente processual. Nas palavras de Bisitono e Almeida (2017, p. 781):

Para promoverem processos de melhoria, os sistemas educativos necessitam de informação relevante fornecida por práticas de avaliação, as quais devem fazer parte de uma estratégia deliberada para a melhoria. Do ponto de vista pedagógico, somente quando a avaliação proporciona informações que permitem tomar decisões para a melhoria contínua das práticas pedagógicas é que se consegue caminhar para um ensino de qualidade. Daí infere-se a relação cada vez mais forte entre qualidade e avaliação.

É preciso reconhecer que o modelo classificatório está impregnado na estrutura dos cursos de Direito, ainda hoje, para que as perspectivas da avaliação centradas exclusivamente em procedimentos e normas, na classificação e hierarquização de alunos, comece a ser superada (ROLDÃO E FERRO, 2015).

## 6.5 POR UMA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DIALÉTICA E EMANCIPADORA

Diante da constatação de que existe uma visão equivocada sobre a avaliação da aprendizagem e as próprias práticas de ensino nos cursos jurídicos, como restou constatado não apenas da análise dos PPC, mas da própria interpretação dos fatos históricos e da realidade atual dos cursos, importante pensar em estratégias para ressignificar não apenas o conceito equivocado que a avaliação tem assumido nos cursos jurídicos, mas a própria ação pedagógica que é realizada nos cursos. Deve-se compreender que o problema por trás da avaliação da aprendizagem passa por três

âmbitos: da regulação estatal, das políticas institucionais IES expressas nos PPC e pela própria ação docente em sala de aula. Detenhamo-nos em cada um destes pontos.

### **6.5.1 Proposições para a melhoria da avaliação da aprendizagem no âmbito regulatório**

Os diversos governos que passaram pelo país tentaram imprimir no ensino superior brasileiro uma lógica utilitarista. A formação nesse nível não pode ser rebaixada a uma simples formação para o mercado de trabalho, ou seja, uma formação exclusivamente técnica e profissional. É neste sentido que se têm produzido políticas públicas diversas no ensino superior, partindo da lógica que só um conhecimento útil ao desenvolvimento econômico deve receber investimentos, o que não seria o caso, por exemplo, das ciências sociais e humanas, sistematicamente deixadas de lado em matéria de desenvolvimento de pesquisas (SÔNEGO, 2015), tal qual se percebe na esfera jurídica.

No âmbito macro, da regulação da educação superior, existem dispositivos que hoje impõem, no mínimo, que a avaliação nas IES assuma ao menos o viés formativo, garantindo-se que a ação pedagógica possa ir além da mera reprodução de saberes, como foi possível perceber ao longo da seção 5. A imposição dessa previsão nos instrumentos avaliativos do SINAES delinea os contornos mínimos das práticas avaliativas, o que acaba sendo refletido no PPP das IES. Só que se deve levar em consideração alguns fatores que prejudicam a atuação regulatória do Estado na verificação desse perfil formativo da avaliação.

As avaliações *in loco* realizadas pelo INEP através dos avaliadores que compõem o Banco de Avaliadores do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (BASis) são realizadas por professores de Direito, uma vez que a seleção de avaliadores se dá por área do conhecimento. No entanto, inúmeros critérios do instrumento pressupõem saberes do campo da pedagogia, como didática e avaliação, saberes ausentes da formação do bacharel em Direito e dos cursos de pós-graduação como um todo, como restou constatado ao longo da seção 5.

A melhoria da qualidade do ensino e avaliação nos cursos de Direito passa, necessariamente, pelo âmbito regulatório, pois é a partir deste que o Estado, ao menos em tese, pode garantir a qualidade no ensino superior. Por isso, um

acompanhamento que possa modificar o cenário em que os cursos atualmente se encontram passa por um acompanhamento adequado do Estado, que precisa interferir e impor modificações na estrutura e organização dos cursos que não atinjam um padrão mínimo de qualidade.

Uma sugestão que pode ser feita, neste âmbito, é a inclusão, nas avaliações *in loco*, de professores que tivessem formação dentro da esfera pedagógica, e não apenas na esfera jurídica, uma vez que inúmeros indicadores contidos nos instrumentos avaliativos poderiam ser melhor avaliados por quem tem formação na esfera educacional. O próprio curso de formação de avaliadores oferecido pelo BASIs, para além de uma formação técnica e positivista, focada no domínio dos instrumentos avaliativos, deveria ter sua estrutura modificada, dando espaço para uma formação de carácter amplo e multidisciplinar, pois avaliar instituições de ensino vai muito além da compreensão dos saberes de determinada área da ciência e das normas e instrumentos do próprio SINAES. Envolve saberes dos campos pedagógico, sociológico, filosófico, econômico etc. Uma mudança na forma como essas avaliações acontecem poderia melhorar as mesmas e os resultados da ação do Estado nesta esfera.

Além disso, se um dos objetivos do SINAES é garantir a qualidade da educação superior, nos instrumentos avaliativos deveria ser incluído um indicador que avaliasse a formação continuada dos professores e a compreensão de saberes pedagógicos, como metodologias de ensino e avaliação. Uma vez que as IES têm pautado sua atuação para se adequar ao instrumento, essa inclusão acabaria por estimular o desenvolvimento de ações pedagógicas e um acompanhamento real do ensino e avaliação.

Seguindo o mesmo raciocínio, deve-se reconhecer a necessidade de se incluírem nos cursos de pós-graduação *stricto sensu* disciplinas que estejam voltadas à formação do professor, que privilegiem a compreensão da prática educativa como um todo, e não apenas o planejamento didático. A título de sugestão, disciplinas como história do ensino superior, psicologia da aprendizagem, currículo, didática, avaliação da aprendizagem, dentre outras, poderiam ser incluídas nesses cursos com cargas horárias adequadas, que levassem em consideração a complexidade dessas áreas de estudo. Isso passa pelo âmbito das políticas educacionais e regulatórias, pela modificação da legislação vigente e organização dos próprios cursos.

### **6.5.2 Proposições para a melhoria da avaliação da aprendizagem no âmbito das IES**

No plano institucional, algumas ações podem modificar as práticas de ensino e avaliação, melhorando sua qualidade. A começar pelo planejamento educacional, que deve englobar os valores da IES em relação a educação que se pretende e, por consequência, as práticas de ensino e formas de avaliação que podem ser usadas para atingir suas finalidades.

O PPC das IES precisa ser construído coletivamente, não pode ser feito por um grupo de pessoas isoladas na gestão de uma instituição, pois isso estimula a fragmentação das ações e do conhecimento, práticas tradicionais de ensino, a divisão estanque do currículo em áreas do conhecimento e não sua integração, além de avaliações desvinculadas dos objetivos pretendidos para a educação no âmbito da IES. Trata-se de uma forma de permitir ao professor compreender melhor o ambiente educacional, as necessidades sociais, os objetivos coletivos, voltando suas ações para sua concretização. A construção coletiva envolve também discentes, comunidade, além de gestores e funcionários da IES, permitindo um debate amplo sobre o caminho que se busca na educação.

Além disso, as IES devem estimular e propiciar a contínua formação do corpo docente para atuação dentro e fora de aula, em atividades de ensino, pesquisa e extensão; a auto avaliação e a avaliação institucional, apropriando-se dos resultados para melhorar a gestão e as práticas docentes em sala de aula; acompanhar o planejamento das atividades de ensino e avaliação por cada professor, verificando a coerência entre o planejamento individual da ação docente e o coletivo no PPC.

Não se quer dizer, com isso, que os professores devam perder sua margem de ação no âmbito da sala de aula, ou mesmo que devam ser fiscalizados a todo tempo, ao contrário: o PPC é um documento que funciona como um direcionamento geral, e os valores, objetivos e metas que contém devem ser refletidos no planejamento docente, fazendo necessário um acompanhamento da gestão nesse âmbito. Neste sentido, faz-se necessária a avaliação do planejamento docente como forma de identificar que ações estão acontecendo na prática, dando vida ou não aquilo que foi desenhado no PPC.

Não se pode esquecer que o processo de mercantilização, pelo qual todo ensino superior passou ao longo das últimas décadas, gerou o aprofundamento da

crise pelo qual o ensino superior tem passado. Exemplos podem ser dados nesse sentido: salas de aula lotadas, ausência de investimento em pesquisa e extensão, péssimas remunerações docentes... São apenas alguns dos exemplos que ilustram como a mercantilização tem efeitos nocivos sobre o processo de precarização das práticas de ensino e avaliação, algo que precisa ser revisto no âmbito das políticas públicas para o ensino superior brasileiro. Pensar a qualidade da educação envolve a reflexão minuciosa sobre o tipo de educação que se quer e como ela pode ser alcançada. O Estado não pode se eximir dessa responsabilidade, tampouco a sociedade, que deve acompanhar e participar da edição de normas e políticas públicas que busquem uma educação superior de qualidade.

### **6.5.3 Ação docente**

Além disso, não se pode esquecer que todo professor, independente do nível de ensino, precisa dar continuidade a sua formação, o que não é responsabilidade apenas da IES no qual trabalha, mas, e principalmente, sua, pois cabe a ele a compreensão dessa necessidade de contínuo aprimoramento inerente a atividade docente.

Os problemas inerentes a qualidade das práticas de avaliação e ensino nos cursos de Direito têm suas raízes na forma tradicional como o professor realizava a docência: historicamente, fazia-se do magistério jurídico um “bico”, e, portanto, não havia um estudo prévio sobre as práticas que seriam realizadas em sala de aula, ou mesmo preparação para isso. O resultado são as posturas verticais em sala de aula, que se torna um espaço dividido por hierarquias, com o objetivo de selecionar, classificar, rotular indivíduos através da verificação da aprendizagem.

Superar essa cultura que se formou ao longo da história dos cursos de Direito envolve uma formação para a docência que observe as metodologias do ensino e avaliação, como já foi mencionado anteriormente.

A avaliação faz parte do processo de ensino de maneira intrínseca. Não se trata de um momento estanque, cuja realização deva se dar ao final do cumprimento de um programa, mas de um processo contínuo que deve se desenvolver de maneira planejada, para que os fins do processo educacional possam ser alcançados. Mais que isto, a avaliação deve assumir um papel dialético, diagnóstico, dialógico e mediador, uma vez que torna os alunos protagonistas do próprio conhecimento. Ela

desvela realidades, desperta o olhar crítico e inquiridor do aluno sobre o objeto cognoscente, permite que a teoria discutida em sala de aula altere a realidade, transformando-a para melhor. Isto se for desenvolvida sob um viés construtivista, que reconheça a necessidade de formar mentes pensantes, que busquem alterar a realidade em que vivem. Isto porque, como explica Luckesi (2002, p. 42), um modelo de avaliação que tenha como objetivo dar autonomia aos educandos não pode se desvincular da transformação do modelo social atualmente vigente. Assim,

Para que a avaliação do ensino e aprendizagem assuma o seu verdadeiro papel de instrumento dialético de diagnóstico para o crescimento, terá que se situar e estar a serviço de uma pedagogia que esteja preocupada com a transformação social e não com a sua conservação. A avaliação deixará de ser autoritária se o modelo social e a concepção teórico-prática da educação também não forem autoritários. Se as aspirações socializantes da humanidade se traduzem num modelo socializante e democrático, a pedagogia e a avaliação em seu interior também se transformarão na perspectiva de encaminhamentos democráticos.

O modelo de educação que ainda prevalece no ensino superior brasileiro é autoritário e conservador, pois concebe no docente o protagonismo exclusivo da produção do conhecimento em sala de aula, para que se formem indivíduos que se encaixem nos padrões impostos dentro da ordem social capitalista. Se a sociedade é dividida em classes sociais, com estratificações e hierarquias que garantem aos indivíduos acesso diferenciado aos mais variados bens da vida, nascendo daí a competitividade que é inerente ao sistema, obviamente que o sistema de ensino superior vai refletir essa estrutura, dando à avaliação do ensino e aprendizagem o papel de perpetuar essa divisão dentro do sistema educativo.

Isso é bastante perceptível nos cursos jurídicos, que se tornam um ambiente por excelência voltado à manutenção desse sistema social. A avaliação, de forma bastante enfática, vai refletir os objetivos e necessidades do sistema capitalista, classificando e rotulando os indivíduos de acordo com a quantidade de normas jurídicas que conseguem reproduzir do sistema. Serão esses os indivíduos que ocuparão os cargos jurídicos mais cobiçados, uma vez que desenvolvem as competências e habilidades necessárias para aplicar o direito na realidade.

Ainda hoje a avaliação do ensino e aprendizagem tem se resumido, de forma geral, à aplicação de testes, provas, realização de trabalhos, seminários, pesquisas, realidade que diz respeito, de forma especial, aos cursos de Direito. Todos os instrumentos mencionados podem ser utilizados como etapas da avaliação do ensino

e aprendizagem, mas esta não pode se resumir neles. Caso contrário, não se realiza uma avaliação propriamente dita, mas apenas a medida, identificação de acertos e erros dos discentes em reproduzir os pontos de um programa educacional. A avaliação do ensino e aprendizagem é bem mais ampla, e, sem a consciência de que o processo educacional se desenvolve no âmbito pedagógico, docentes reproduzem um modelo tradicional de aferição da aprendizagem que se encontra ultrapassado há décadas. Somente com uma formação adequada que docentes, nos cursos jurídicos, podem superar essa realidade. Para além da avaliação, precisam conhecer métodos e técnicas de ensino, pois só uma mudança na forma como o docente atua em sala de aula pode melhorar a qualidade do ensino jurídico como um todo.

Neste sentido, é preciso reconhecer que um dos maiores desafios do ensino superior no Século XXI, e não apenas dos cursos jurídicos, é a melhoria na formação do professor universitário, que atua, muitas vezes, desconectado de sólidas bases pedagógicas que precisaria ter previamente para lecionar no ensino superior. Com isto, a avaliação vai se resumir, basicamente, às experiências que esses docentes tiveram em sala de aula enquanto alunos, confirmando-se seu caráter classificatório e hierarquizador. Isso se deve a vários fatores.

Por isso, a formação docente para a atuação no magistério se faz necessária entre os professores de Direito, para que possam planejar melhor as práticas de ensino e avaliação, compreender como funciona o processo de ensino e ressignificar suas práticas em sala de aula. Esse é um passo essencial para que a avaliação da aprendizagem assuma um caráter processual nos cursos jurídicos, deixando de ser realizada com viés classificatório.

É preciso destacar, sobre isso, que há outros fatores que contribuem para a precária qualidade dos cursos jurídicos, que vão muito além da atuação docente em sala de aula. Já foram citados anteriormente aspectos relacionados ao campo das políticas públicas e regulatórios, bem como a atuação das IES. Também deve ser mencionado o mau preparo dos discentes, que chegam ao ensino superior com uma péssima base da formação em nível fundamental e médio, o que acaba influenciando o resultado do processo educativo.

#### **6.5.4 Avaliação da aprendizagem nas áreas do Direito**

O Direito é uma ciência bastante ampla, que se subdivide em inúmeros ramos e áreas de conhecimento jurídico. Algumas disciplinas do curso, como filosofia, sociologia, teoria geral do Estado, dentre outras, têm um caráter mais geral e, em relação ao Direito, introdutório. São as chamadas disciplinas propedêuticas. Outras disciplinas, por sua vez, têm como conteúdo a Constituição Federal, leis, códigos, regulamentos, decisões dos tribunais e doutrina dos autores sobre o assunto. São as disciplinas teóricas, que por sua natureza e conteúdo, acabam sendo positivistas. Tem-se, por fim, disciplinas que envolvem um fazer, ou seja, ações na realidade concreta, com aplicação dos saberes gerais e positivados em situações reais do dia a dia. São as disciplinas práticas, que envolvem o estágio, por exemplo. Cada um desses blocos de disciplinas precisa ser avaliado a sua maneira, levando em consideração suas especificidades, objetivos e necessidades.

Como o objetivo da presente pesquisa não perpassa o estudo dos tipos de avaliação que poderiam ser utilizados em cada um desses tipos de disciplinas, torna-se necessário dar continuidade aos estudos nessa área em momento posterior, compreendendo-se como a avaliação poderia ser planejada e realizada por cada ramo do conhecimento jurídico, o que é imprescindível a uma educação que seja emancipatória.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do desenvolvimento desta tese se tornou possível compreender as nuances e peculiaridades da avaliação do ensino e aprendizagem no ensino jurídico. Realizaram-se estudos de caráter histórico, legislativos e didático-pedagógicos, com o objetivo de compreender qual o papel que a avaliação desempenhou para os cursos jurídicos e qual desempenha atualmente, a partir do estudo de caso realizado nas faculdades do Município de Maceió na última seção.

Desde a criação das universidades, conservava-se a ideia de que a educação superior era reservada a poucos, que tinham no diploma o acesso aos efeitos dos títulos nobiliárquicos, como os principais cargos do Estado e os mais altos salários. Uma das primeiras faculdades de Direito a serem criadas na Europa foi a de Coimbra, local onde estudaram todos aqueles interessados em obter o título de bacharéis em Direito ao longo do período colonizatório brasileiro.

Como resultado, essa tradição coimbrã vai marcar de forma visível o ensino nos primeiros cursos de Direito. Mas não só. Como pôde ser observado, fatores de ordem interna influenciaram a configuração dos primeiros cursos. Da política a cultura social, foram inúmeros os fatores que estavam na identidade dos primeiros cursos jurídicos, o que se reflete na estrutura e organização dos mesmos.

Quando as primeiras academias de Direito nascem no começo do Império, correspondem a um modelo de ensino que buscava a formação técnico-profissionalizante. Os cursos tinham acesso limitado, privilegiando-se o acesso de alguns poucos as suas cadeiras, em alguns locais do território. Pode-se afirmar que, nesse período, a educação brasileira excluía os pobres, as minorias étnico, culturais e raciais do ensino superior.

Os períodos seguintes da história brasileira também refletiram a exclusão dos mais pobres do ensino superior. A República inaugura a abertura de cursos na esfera privada, sendo esse um dos fatores em torno da continuidade do caráter técnico-profissionalizante dos cursos superiores no país. Os ideais liberais se tornam ainda mais evidentes ante as reformas realizadas no período, garantindo a perpetuação do sistema de desigualdade de acesso a educação superior.

Fatores históricos importantes surgem como elementos que servem para compreender como o ensino se realizava e, em consequência, os processos avaliativos. Embora a avaliação do ensino e aprendizagem seja uma ciência

relativamente recente, se observado o estágio em que ela deixa de ter um viés meramente somativo e passa a ser encarada de maneira processual, observa-se um atraso histórico na forma como os processos avaliativos se realizavam nos cursos superiores brasileiros, em especial os cursos de Direito.

Desde os primeiros cursos que a avaliação vai sustentar e dar a roupagem necessária para que esse sistema de acesso privilegiado e manutenção social das elites garantisse o acesso das mesmas ao ensino superior, e as principais posições e cargos do Estado. A aplicação de testes e exames serviu bem a esse propósito, a partir de um ensino tradicional ancorado em ideais liberais-positivistas.

Mesmo quando a universidade teve suas bases constituídas no país, assentando-se nos pilares do ensino e pesquisa, isso não modificou a natureza e objetivo do ensino superior. Por isso, ao longo da Era Vargas. Nem o estatuto das universidades brasileiras, a abertura da educação superior a iniciativa privada, expansão do ensino médio e a inserção da mulher no mercado de trabalho modificaram a forma como o ensino ocorria. O acesso aos cursos de Direito era restrito aos indivíduos menos abastados. Além disso, tinha caráter sexista, uma vez que se restringia (no âmbito cultural) o acesso das mulheres as profissões liberais.

Por tudo isso, não é de se estranhar a verticalidade presente em sala de aula nos cursos de Direito. Desde sempre o curso esteve ancorado em uma cultura de seleção e exclusão, que permeava tanto as práticas de sala de aula como o perfil do curso.

As décadas de 50 em diante vão colaborar para um modelo de ensino jurídico em que hoje se percebe a precarização da atividade docente na medida em que foi desse período em diante que se deu o processo de expansão desenfreada da educação superior no âmbito privado. Multiplicaram-se os cursos, em bases frágeis que não se preocupavam com a qualidade do ensino e, muito menos, com as práticas avaliativas. Por conseguinte, elas continuaram a se apresentar como sinônimas de provas e exames. Realizava-se, assim, a verificação da aprendizagem nos cursos superiores, muito embora seja desse período em diante que estudos de diversos autores começam a despontar no cenário pedagógico sobre a avaliação educacional, o que não se refletiu no ensino jurídico.

A reforma universitária, ocorrida ao longo da Ditadura Militar, ampliou o acesso ao ensino superior de todas as camadas da sociedade de forma considerável, o que só foi possível graças ao modelo de expansão adotado pelo governo, que favoreceu

a iniciativa privada, que passou a ser responsável pela maior parte dos alunos do ensino superior. Essa ainda é a realidade atual, em especial no que diz respeito aos cursos jurídicos, em que a maioria das vagas se concentra nas faculdades privadas.

Essas questões, de caráter político, levaram ao barateamento da profissão docente nos cursos de Direito, dando-se continuidade as práticas pedagógicas tradicionais que marcaram as atividades de ensino desde o começo do curso. Em verdade, as faculdades de Direito se transformaram, nesse período, em uma atividade bastante lucrativa, sendo esse filão da educação superior sido apropriado pela iniciativa privada.

Ao que chegamos ao ponto de responder, objetivamente, a primeira pergunta que tinha sido lançada no início da pesquisa: Como era realizada a avaliação do ensino e aprendizagem nos cursos de Direito, ao longo de sua história?

Alguns pontos podem ser ressaltados para a formação do perfil atual dos cursos de Direito. Como visto ao longo da seção 4, as práticas de ensino nos cursos de Direito se resumiam a aulas expositivas e teóricas sobre a legislação, jurisprudência e doutrina jurídica. O papel exercido pelo professor tinha correspondência com a estrutura social no qual os cursos se assentavam, com uma nítida divisão social em que no topo estavam as famílias nobres, ricas e abastadas, que dirigiam o Estado e ocupavam os seus cargos. O mesmo se percebia na sala de aula, marcada pela hierarquia social da época, em que detentores de prestígio e altos cargos ocupavam a função de professores. Estes entravam revestidos de sua autoridade em sala de aula, e se estabelecia a mesma divisão social, em que se encontravam no topo da cadeia hierárquica. O ensino segue uma lógica hipotético-dedutiva, baseado na construção de premissas a partir dos textos legais. Não se praticava a avaliação do ensino e aprendizagem, sim a simples medição dos conteúdos, uma verificação da aprendizagem nos termos de Luckesi (2002). As provas e as sabatinas eram os instrumentos avaliativos mais recorrentes, com previsão de como deveriam acontecer, inclusive na legislação do curso, por várias décadas.

Esta herança histórica atravessou a história dos cursos chegando aos dias atuais. Embora a ordem jurídico-constitucional preveja um conjunto de diretrizes gerais para uma educação superior de qualidade, dando autonomia aos cursos de Direito para produzirem suas políticas avaliativas, o fato é que ainda se percebem

traços desse modelo de ensino e avaliação dos primeiros cursos, que ainda definem as características dos cursos de Direito hoje.

Essa afirmação toma como base o estudo de caso realizado ao longo da seção 6, que analisou os PPC dos cursos de Direito do Município de Maceió. Percebeu-se que mesmo nos cursos em que existe a previsão de uma avaliação formativa, em consonância com o mínimo estipulado na legislação sobre o assunto, a forma de operacionalização da avaliação ainda apresenta as características de uma avaliação somativa. Realiza-se, portanto, verificação da aprendizagem nesses cursos, uma vez que as avaliações objetivam medir o conhecimento dos discentes e aprovar ou reprovar os mesmos.

A partir disto, tornou-se possível responder a segunda pergunta lançada logo no início da pesquisa: Utilizando-se como objeto de recorte o município de Maceió, no estado de Alagoas, como a avaliação do ensino e aprendizagem é planejada e realizada, nos dias atuais, nos cursos de Direito?

Como restou evidenciado, a avaliação ainda é tratada como medida, verificar o quanto se sabe ou não, permitindo o avanço no curso. Não houve apropriação, dentro da esfera do ensino, das teorias que se desenvolveram sobre a avaliação da aprendizagem.

Ao longo da seção 2 o conceito de avaliação foi discutido, dando-se azo para análise de teorias e de visões dos autores mais destacados da área. Chegou-se à conclusão de que a avaliação deve ser dialética, no sentido de que precisa acompanhar o ensino a todo o tempo. Ela começa com a construção do projeto pedagógico de um curso e é realizada em sala de aula, a partir de uma ação docente que siga os objetivos pré-definidos pela IES. Essa avaliação deve ser processual, permitindo que de fato o professor avalie. Avaliar é realizar um juízo de valor sobre algo para realizar uma ação, que deve se expressar como uma mudança de postura do professor para adequar a atividade de ensino as necessidades dos discentes. Todo conhecimento deve ser produzido coletivamente, e o professor tem uma missão muito importante: de intermediar esse processo.

Mas não se pode colocar a responsabilidade apenas sobre o professor. Como se disse, antes disso a IES tem responsabilidade primária na construção de um projeto pedagógico de curso em que constem as políticas institucionais de avaliação do ensino e aprendizagem. Não se pode aceitar a ideia de que com a formação do professor no âmbito pedagógico as deficiências no campo da avaliação da

aprendizagem vão desaparecer, tal como num passe de mágica. O sistema de ensino superior foi programado, no campo normativo, para funcionar democraticamente, e a IES deve protagonizar a produção de um PPC adequado a realidade da região, no aspecto socioeconômico. Ela deve chamar para essa construção desse documento os professores, gestores, técnicos, alunos, e a comunidade (sim, porque toda pesquisa, ensino e extensão, ao final, devem cumprir uma função social) para discutir os termos do que se pretende realizar na esfera do ensino e avaliação.

Claro que, com uma formação adequada, os professores podem refletir melhor sobre as políticas institucionais para avaliação e melhor atuar em sala de aula. Por isso, a formação no campo pedagógico, para os professores que ensinam nos cursos de Direito, deveria ser obrigatória, pois ainda prevalece a falta das noções mais elementares sobre o papel do professor na sala de aula e sobre didática do ensino e da avaliação. Neste sentido, Estado, IES de ensino e professores precisam agir juntos para mudar esse quadro.

O Estado tem uma função meramente regulatória, nesse âmbito, podendo punir as IES pela ausência das políticas institucionais para ensino e avaliação com a redução dos conceitos institucionais da mesma, nas avaliações externas. Deve-se repensar se essa atuação fiscalizatória tem surtido os efeitos esperados, pois todos têm direito a uma educação de qualidade, e o que se tem observado, no decorrer dos anos, é que os cursos de Direito ainda conservam parte da cultura de ensino do século passado. A questão não é aumentar o papel do Estado no âmbito da educação superior. É aumentar os níveis de qualidade no ensino, pois, como expressam Freitas *et al* (2014), todos têm direito a uma educação de qualidade, não importa se é pública ou privada.

Existe um grande abismo entre o padrão de educação superior buscado na Constituição e a realidade. Mesmo diante da ampliação do acesso ao ensino superior, hoje ainda existem inúmeros problemas relacionados à qualidade dos cursos oferecidos. O desenvolvimento da esfera pedagógica foi relegado a segundo plano dentro do ensino superior como um todo, o que é sentido de forma peculiar dentro do ensino jurídico. Isso tem contribuído para um afastamento substancial destes cursos da realidade social, o que tem levado à formação de profissionais acrílicos e individualistas e ao aprofundamento de um contexto de desigualdade (ADEODATO, 1999). Para além dessa questão, pode-se citar o fenômeno da mercantilização dos cursos privados, o que contribui para o sucateamento do ensino. Se, por um lado, os

primeiros cursos são criados no Brasil para preencher a burocracia estatal, por outro, durante todo o século XX, buscarão igualmente satisfazer às exigências de mercado.

Neste sentido, foram divulgados dados em 2017 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) que revelam que houve um aumento significativo no número de matrículas em cursos de graduação públicos e privados entre 1980 e 2016. No ano de 2017, havia mais de 8 milhões de alunos matriculados no ensino superior, e a rede privada tinha três de cada quatro alunos da graduação, embora o número de alunos da rede pública de ensino superior (que envolve universidades municipais, estaduais e federais) tenha aumentado 1,9% naquele ano, um marco significativo dentro do período analisado, enquanto que houve diminuição de 0,3% da rede privada (INEP, 2017).

Mesmo com a expansão do ensino público, os dados revelam que a participação direta do Estado é muito pequena em relação à demanda total pelo ensino superior no Brasil, o que tem levado a um movimento de ocupação dos cursos por instituições privadas. Em relação aos cursos jurídicos, esta realidade se acentua. Conforme pontua Machado (2009, p. 59), é fato que o ensino jurídico, no Brasil, ainda hoje obedece a uma lógica mercadológica do “lucro e da exploração econômica, levada a efeito pelos empresários da educação que passaram a enxergar nesse ‘filão’ de mercado um negócio extremamente lucrativo”.

Neste sentido, no ranking do número de matrículas no ensino superior brasileiro, entre 2009 e 2013, o curso de Direito ficou em 2º lugar, tendo, em média, pouco mais de 10% de todas as matrículas no ensino superior, perdendo apenas para o curso de Administração em todo o período. Entre 2014 e 2016, o curso de Direito assumiu o primeiro lugar na lista dos cursos com a maior quantidade de matrículas, atingindo o percentual de 11% de todas as matrículas no ensino superior em 2016, deixando o curso de Administração em 2º lugar em nesses anos (INEP, 2017).

Assim, os cursos jurídicos se proliferam de forma desenfreada, sem planejamento e controle adequados, o que colabora diretamente para o empobrecimento das práticas pedagógicas e avaliativas. São ofertados, em sua grande maioria, pela iniciativa privada, que pouca preocupação tem expressado na construção de uma educação transformadora e crítica. A título de exemplo, cite-se o fato de haver pouco investimento em ensino e pesquisa e quase nenhum em extensão nos cursos superiores em Direito, como menciona Castro (2004). Mas este problema

inerente ao ensino jurídico deve ser observado tendo como pano de fundo a própria estrutura do ensino superior como um todo.

É preciso compreender a educação dentro do quadro conjuntural em ela se insere, pois só assim se torna possível identificar e entender as forças sociais que estão no poder. Sob esta ótica, a educação pode ser utilizada como um instrumento que sirva à dominação social, à manutenção da hegemonia das classes dominantes, mantendo o *apartheid* histórico que o país viveu ao longo de sua existência entre os ricos e pobres, ou como um “importante instrumento de construção e consolidação da hegemonia das classes populares” (FÁVERO, 1991, p. 11).

A universidade pode exercer um papel relevante dentro do ambiente social. Ela deve promover mudanças, enquanto instituição que produz ou melhora os conhecimentos, para a vida em sociedade. Como explica Volpi (1996, p. 24), deve, simultaneamente, “[...] constituir-se em uma entidade criadora e investigadora de criatividade, onde a investigação, a reflexão e o questionamento intelectual venham a proporcionar inovações significativas em seu entorno”. Não se pode esquecer que, acima da mera transmissão de conhecimentos, cabe à Academia, como explica o autor, “[...] conduzir a uma ampla compreensão dos parâmetros histórico-culturais em que qualquer especificidade profissional se realiza e, ao mesmo tempo, ao conhecimento de problemas referentes aos diferentes espaços específicos” (loc. cit.). Por isso, toda e qualquer atividade de ensino, independentemente do nível, precisa ter um sentido social, instrumentalizando os atores desse processo – que são discentes e docentes – para a luta em prol da emancipação humana.

Não se pode permitir que os modelos tradicionais ultrapassados de ensino ainda prevaleçam nas universidades, ou em determinados cursos. A educação deve ter por base a crítica ao sistema para formar profissionais com capacidade de problematizar as ideologias vigentes e o próprio sistema, contribuindo ativamente para a desconstrução de paradigmas.

Como hipótese primária, afirmou-se no início da pesquisa que existe uma cultura, dentro dos cursos de Direito, de realização de verificação da aprendizagem, não da realização da avaliação do ensino e aprendizagem, pois ela foi reduzida à utilização de alguns de seus instrumentos, garantindo a perpetuação de um sistema tradicional de ensino baseado na memorização de textos legais, doutrina e nos entendimentos que são emanados dos tribunais. Dessa maneira, não havia avaliação propriamente dita, uma vez que se utilizavam instrumentos classificatórios para

atestar a aprendizagem e fazer os alunos avançarem no curso. Como pôde ser percebido, a hipótese foi confirmada ao longo da tese, a partir do estudo histórico realizado nas seções 2 e 3 e do estudo de caso realizado na seção 6.

A segunda hipótese da pesquisa afirmava que é preciso ressignificar as práticas “avaliativas” que são realizadas no ensino jurídico ainda hoje, para que a avaliação ocorra, de fato, como um instrumento para que os sujeitos sociais possam compreender melhor a realidade em que se inserem e para alterar a mesma. De fato, sem essa ressignificação, as práticas avaliativas vão continuar a reproduzir um ideal classificatório da avaliação dentro dos cursos de Direito, perpetuando a exclusão, seleção e hierarquização que ainda se percebe dentro da sala de aula.

Algumas propostas foram lançadas, ao longo da seção anterior, para que seja possível traçar um caminho rumo a mudança efetiva das práticas avaliativas no ensino jurídico. Não se pode jogar a responsabilidade da qualidade do ensino apenas no professor. As mudanças que o ensino jurídico demanda são inúmeras, como foi possível constatar. No entanto, são possíveis, e passam, de forma necessária, pela compreensão do papel que ensino e avaliação ocupam dentro dos cursos de Direito pelo Estado, IES e professores. É preciso compreender o problema para agir, pois ainda prevalece uma cegueira coletiva diante das necessidades mais urgentes do curso. A mudança deve começar de dentro das IES e dos professores, com a discussão de políticas institucionais que privilegiem uma avaliação dialética, dialógica, diagnóstica, mediadora. A avaliação da aprendizagem deve permitir aos sujeitos sociais que todo conhecimento seja perpassado pela subjetividade que é inerente a ao ser humano, levando-se em consideração a própria historicidade de cada um. Deve-se transformar o espaço da sala de aula em um ambiente reflexivo, mas não só. A responsabilidade é a mesma para as IES, que devem reconhecer essa necessidade e atuar para modificar esse quadro.

Um outro ensino jurídico é possível, sim. Nele cabem avaliações que, de fato, servem ao processo de ensino e aprendizagem. Basta, para isso, que uma mudança comece acontecer na estrutura desses cursos, reconhecendo-se que a figura central desse processo é o aluno, que tem direito a uma educação de qualidade, verdadeiramente crítica e emancipadora.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

ADEODATO, João Maurício L. Bases para uma metodologia da pesquisa em Direito. **Revista CEJ**. Brasília, DF, v. 7, n. 1, p. 143-150, 1999.

ADORNO, Sérgio. **Os aprendizes do poder: o bacharelismo liberal na política brasileira**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

AFONSO, Almerindo Janela. **Políticas educativas e avaliação educacional: Para uma análise sociológica da reforma educativa em Portugal (1985-1995)**. Minho: Universidade do Minho, 1998.

AGUIAR, R. **Habilidades: ensino jurídico e contemporaneidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

AGUIAR, R.A.R. de. **A crise da advocacia no Brasil: diagnóstico e perspectivas**. 3.ed. São Paulo: Alfa-Omega, 1999.

ALCÂNTARA, Marcelo. Centenário do bacharelado de Maria Augusta Saraiva. **Revista Da Faculdade De Direito da Universidade De São Paulo**, São Paulo, v. 97, 745-752, 2002.

ALMEIDA, Karla Nazareth Corrêa de. **A pós-graduação no Brasil: uma história inventada**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo.

ANTUNES, Isa Cristina Barbosa et al. **A reforma universitária de 1968 e as transformações nas instituições de ensino superior**. Disponível em: <<http://www.cchla.ufrn.br/shXIX/anais/GT29/A%20REFORMA%20UNIVERSIT%C1RIA%20DE%201968%20E%20AS%20TRANSFORMA%C7%D5ES%20NAS%20INSTITUI%C7%D5ES%20DE%20ENSINO%20SUPERIOR.pdf>>. Acesso em: 08/01/2019.

ASPHE; FaE; UFPel. Reforma João Luiz Alves (conhecida por Lei Rocha Vaz). Decreto N° 16.782 A – de 13 de Janeiro de 1925. **Revista História da Educação**, Pelotas, v. 13, n. 28 p. 253-290, Maio/Ago 2009. Disponível em: <<http://fae.ufpel.edu.br/asphe>>. Acesso em: 26/09/2018.

BARBEL, Neusi Aparecida Navas. Metodologia da problematização: uma alternativa metodológica apropriada para o ensino superior. **Revista Semina**, Londrina, v. 16, n. 2, p. 9-19, out./1995.

BARRETO, Carla; ROCHA, Sara Viana; FERREIRA, Maria de Fátima de Andrade. A influência da estrutura escolar nos casos de violências e desempenho do aluno na escola. *In* XII Colóquio Nacional e V Colóquio Internacional do Museu Pedagógico, 2017, Vitória da Conquista/BA. **Anais do XII Colóquio Nacional e V Colóquio**

**Internacional do Museu Pedagógico.** Vitória da Conquista/BA: Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, 2017, p. 326-331.

BARRETO, Lyrio Arnaldo; FILGUEIRAS, Carlos A. L. Origens da Universidade Brasileira. **Química Nova**, Rio de Janeiro, RJ, v. 30, n. 7, p. 1780-1790, 2007.

BASTOS, Aurélio Wander. **Ensino Jurídico no Brasil.** Rio de Janeiro: Lúmen Júris, 2000.

BENTO, Flávio; SANCHES, Samyra Haydêe Dal Farra Naspolini. A história do ensino do Direito no Brasil e os avanços da portaria 1886 de 1994. In: **XV Congresso Nacional Conpedi - Manaus.** Anais da XV reunião (2006). Disponível em: <<https://www.conpedi.org.br/quemsomos/eventos/>>. Acesso em: 22/09/2018.

BEVILAQUA, Clovis. **História da Faculdade de Direito do Recife.** 2.ed. Brasília: Conselho Federal de Cultura, 1977.

BEZERRA, Artur D'Amico; CUSTÓDIO, Thiago Oliveira; CUSTÓDIO, Douglas Oliveira. **A reforma universitária de 1968: expansão e repressão.** Disponível em: <[http://sites.pucgoias.edu.br/pos-graduacao/mestrado-doutorado-educacao/wp-content/uploads/sites/61/2018/05/Artur-DAmico-Bezerra\\_-Thiago-Oliveira-Cust%C3%B3dio\\_-Douglas-Oliveira-Cust%C3%B3dio.pdf](http://sites.pucgoias.edu.br/pos-graduacao/mestrado-doutorado-educacao/wp-content/uploads/sites/61/2018/05/Artur-DAmico-Bezerra_-Thiago-Oliveira-Cust%C3%B3dio_-Douglas-Oliveira-Cust%C3%B3dio.pdf)>. Acesso em: 08/01/2018.

BEZERRA, R. T. **Ensino Jurídico e Direitos Fundamentais.** Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2008.

BISINOTO, Cynthia; ALMEIDA, Leandro. Qualidade do ensino superior: sentidos sobre a avaliação. **Revista Estudos em Avaliação Educacional.** São Paulo, v. 28, n. 69, p. 774-803, set./dez. 2017.

BITTAR, Eduardo C. B. **Direito e ensino jurídico: legislação educacional.** São Paulo: Atlas, 2001.

BITTAR, Eduardo C. B. **Estudos sobre ensino jurídico: pesquisa, metodologia, diálogo e cidadania.** 2. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

BLOOM, B. S. *et al.* **Taxonomy of educational objectives.** New York: David McKay, 1956.

BOAVENTURA, EM. **A construção da universidade baiana: objetivos, missões e afrodescendência.** Salvador: EDUFBA, 2009.

BORDIGNON, Rodrigo da Rosa. As faculdades de direito e o recrutamento de professores de ensino superior na Primeira República. **Revista Sociedade e Estado**, Brasília, DF, v. 32, n; 3, p. 749-769, Set./Dez. 2017.

BORTOLANZA, Juarez. Trajetória do ensino superior brasileiro – uma busca da origem até a atualidade. *In* Colóquio Internacional de Gestão Universitária: Universidade, desenvolvimento e futuro na sociedade do conhecimento, XVII, 2017,

Mar del Plata - Argentina. **Anais do XVII Colóquio Internacional de Gestão Universitária**. Mar del Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata, 2017, p. 1-16.

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. *In* NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Orgs.). **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 2017a.

BOURDIEU, Pierre. O capital social – notas provisórias. *In* NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Orgs.). **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 2017b.

BOURDIEU, Pierre. Os três estágios do capital cultural. *In* NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Orgs.). **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 2017c.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. **Crise econômica e reforma do Estado no Brasil**: para uma nova interpretação da América Latina. São Paulo: Ed. 34, 1996.

CABRAL, Nuria Micheline Meneses. **O Ensino jurídico no Brasil em tempos neoliberais: adeus à formação de bacharéis?** 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Católica de Goiás, Goiás.

CAETANO, Eduardo Ferreira da Silva. Ordenados pagos aos professores de primeiras letras às políticas de valorização profissional e social. **Revista de Financiamento da Educação**, Porto Alegre, RS, v. 7, n. 10, 2017.

CALMON, Pedro. Organização Judiciária: a) na colônia; b) no império; c) na república. FACULDADE DE DIREITO DA UNIVERSIDADE DO RIO DE JANEIRO. **Livro do centenário dos cursos jurídicos (1827-1927): Tomo I, evolução histórica do Direito Brasileiro**. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1928, p. 81-98.

CAPPELLE, M. C. A.; MELO, M. C. de O. L.; GONÇALVES, C. A.. Análise de conteúdo e análise de discurso nas ciências sociais. *Revista UFLA*. Lavras, MG, v. 5, n. 1, p. 1-13, 2003.

CAPES. **Cursos avaliados e reconhecidos por área**. Disponível em: <<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/programa/quantitativos/quantitativoAreaConhecimento.jsf?areaAvaliacao=26>>. Acesso em 06/10/2018.

CARDOSO, Abílio. Os enunciados de testes como meios de informação sobre o currículo. *In* ESTRELA, Albano; NÓVOA, Antonio (Orgs.). **Avaliações em educação**: novas perspectivas. Porto: Porto Editora, 1999.

CASTANHO, Denise Molon; FREITAS, Soraia Napoleão. Inclusão e prática docente no ensino superior. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, RS, n. 27, p. 93-99, 2006.

CASTRO, L. M. C. A universidade, a extensão universitária e a produção de conhecimentos emancipadores. *In*: **Reunião Anual da Anped**. Anais da 27ª reunião (2004). Disponível em: <<http://27reuniao.anped.org.br/gt11/t1111.pdf>>. Acesso em: 12/05/2015.

CENCIC, Monica Aparecida Pinto. **Documentos manuscritos da faculdade de Direito da USP: 1827-1829**. 2009. Dissertação (Mestrado em Filosofia, Letras e Ciências Humanas) – Programa de Pós-Graduação em Filologia e Língua Portuguesa, Universidade de São Paulo, São Paulo.

CESMAC. **Síntese do Projeto Pedagógico do Curso de Direito**. Disponível em: <<https://sistemas.cesmac.edu.br/onLine/docs/institucional/ppcDireito.pdf>>. Acesso em: 02/03/2019.

CIRIBELLI, J. P.; MENDES, W. A. Principais abordagens teórico-metodológicas sobre a teoria do comportamento: do positivismo ao pós-modernismo. **Revista Holos**, Natal, RN, ano 31, v. 8, p. 230-241, 2015.

CONJUR. **MEC autoriza mais 19 cursos de Direito, com 2.880 novas vagas**. Disponível em: <<https://www.conjur.com.br/2018-dez-26/mec-autoriza-19-cursos-direito-2880-novas-vagas>>. Acesso em: 09/01/2019.

CORDEIRO, C. P. B. S; MONTE, H. M. C.; LINS JÚNIOR, G. S. A deficiência na formação pedagógica dos professores de Direito. In: IX Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade. 9.ed., 2015. **Anais da IX reunião**. Disponível em: <[http://educonse.com.br/ixcoloquio/publicacao\\_eixos.asp](http://educonse.com.br/ixcoloquio/publicacao_eixos.asp)>. Acesso em 13/03/2017.

CORDEIRO, Carla Priscilla B. Santos; PALMEIRA, Lana Lisiêr de Lima. Os currículos e as práticas pedagógicas atuais dos cursos de direito no brasil: uma reflexão sobre a necessidade de mudanças no ensino jurídico. In: XI Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade. 11.ed., 2017. **Anais da XI reunião**. Disponível em: <[http://educonse.com.br/xicoloquio/publicacao\\_eixos.asp](http://educonse.com.br/xicoloquio/publicacao_eixos.asp)>. Acesso em 04/10/2018.

CUNHA, Luiz Antônio Constant Rodrigues da. **Universidade temporã: o ensino superior da colônia à Era Vargas**. São Paulo: UNESP, 2007.

CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade crítica - o ensino superior na república populista**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

CUNHA, Maria Isabel da. Diferentes olhares sobre as práticas pedagógicas no Ensino Superior: a docência e sua formação. **Revista Educação**, Porto Alegre, RS, ano XXVII, n. 3, v. 54, p. 525-536, set./dez. 2004.

DEMO, Pedro. **Mitologias da avaliação: de como ignorar, em vez de enfrentar problemas**. 2.ed. Campinas: Autores Associados, 2002.

DOMINGUES, A. A. Observando, compreendendo e construindo a educação jurídica na sociedade contemporânea: notas conceituais. **Revista Jurídica Faculdades Integradas Curitiba**, PR, n. 17, v. 1, p. 213-243, 2004.

DOTTA, Alexandre Godoy. A avaliação da educação jurídica no Brasil: Questões de eficiência e de qualidade aplicadas ao processo pedagógico de formação do

bacharel em Direito. *In* PETRY, Alexandre Torres *et al.* **Ensino Jurídico no Brasil: 190 anos de histórias e desafios**. Porto Alegre: OAB/RS, 2017.

ESTÁCIO. **Regulamentos/informações legais**. Disponível em: <<http://portal.estacio.br/estude-na-estacio/regulamentos-informacoes-legais/>>. Acesso em: 02/03/2019.

ESTRELA, Maria Teresa. Avaliação da formação de professores: algumas notas críticas. *In* ESTRELA, Albano; NÓVOA, Antonio (Orgs.). **Avaliações em educação: novas perspectivas**. Porto: Porto Editora, 1999.

FACIMA. **Direito – Curso Superior de Graduação Tradicional**. Disponível em: <<http://www.facima.edu.br/ensino/graduacao/tradicionais/direito.asp>>. Acesso em: 02/03/2019.

FACULDADE DE DIREITO DA UNIVERSIDADE DO RIO DE JANEIRO. **Livro do centenário dos cursos jurídicos (1827-1927): Tomo I, evolução histórica do Direito Brasileiro**. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1928.

FACULDADE DE DIREITO DA UNIVERSIDADE DO RIO DE JANEIRO. **Livro do centenário dos cursos jurídicos (1827-1927): Tomo II, trabalhos do Congresso de Ensino Superior, realizado de 11 a 20 de agosto de 1927**. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1929.

FACULDADE GUANAMBI. **Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em direito – Mestrado**. Disponível em: <<http://faculdadeguanambi.edu.br/mestrado-em-direito-corpo-docente/#>>. Acesso em: 06/10/2018.

FADIC. **Mestrado em direito**. Disponível em: <<http://www.faculdadedamas.edu.br/mestrado/direito/#>>. Acesso em: 06/10/2018.

FAT/AL. **Curso de Direito**. Disponível em: <<http://www.fat-al.edu.br/graduacao/bacharelado/direito>>. Acesso em: 02/03/2019.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. A universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. **Revista Educar**, Curitiba, PR, n. 28, p. 17-36, 2006.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. Da Cátedra universitária ao departamento: subsídios para discussão. *In* 23ª Reunião Anual da Anped, Caxambu, MG. **Anais 23ª Reunião Anual da Anped**. Caxambu: Anped, 2000, p. 1-15.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. **Da universidade “modernizada” à universidade disciplinada: Atcon e Meira Mattos**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1991.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. **Universidade & Poder. Análise crítica/fundamentos históricos: 1930-45**. Rio de Janeiro: Achiamé, 1980.

FERRAZ, Ana Paula do C. Marcheti; BELHOT, Renato Vairo. Taxionomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de

objetivos instrucionais. **Revista Gestão & Produção**, São Carlos, SP, v. 17, n. 2, p. 421-431, 2010.

FERREIRA, Waldemar. **A congregação da Faculdade de Direito de S. Paulo na centúria de 1827 a 1927**. São Paulo: Typ. Siqueira, 1928.

FIGUEIREDO, Maria C. M.; COWEN, Robert. Modelos de cursos de formação de professores e mudanças políticas: um estudo sobre o Brasil. *In* SCHWARTZMAN, S.; BROOCK, C. (Orgs.). **Os desafios da educação no Brasil**. São Paulo: Nova Fronteira, 2005, p. 175-190.

FMN. **Regulamento Geral**. Disponível em:

<[https://www.uninassau.edu.br/sites/mauriciodenassau.edu.br/files/documentos/2018/09/reg-22\\_-\\_regimento\\_geral\\_-\\_uninassau\\_maceio.pdf](https://www.uninassau.edu.br/sites/mauriciodenassau.edu.br/files/documentos/2018/09/reg-22_-_regimento_geral_-_uninassau_maceio.pdf)>. Acesso em: 02/03/2019.

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

FRM. **Projeto Pedagógico do Curso de Direito**. Disponível em:

<<https://www.frm.edu.br/wp-content/uploads/2011/05/PPC-Direito-Faculdade-Raimundo-Marinho-de-Penedo.pdf>>. Acesso em: 02/03/2019.

FUFSE. **Programa de Pós-Graduação em direito**. Disponível em:

<<https://www.sigaa.ufs.br/sigaa/public/programa/portal.jsf?id=717>>. Acesso em: 06/10/2018.

G1. **Brasil tem mais faculdades de direito que China, EUA e Europa juntos**.

Disponível em: <<https://g1.globo.com/educacao/guia-de-carreiras/noticia/brasil-tem-mais-faculdades-de-direito-que-china-eua-e-europa-juntos-saiba-como-se-destacar-no-mercado.ghtml>>. Acesso em: 08/11/2018.

GALDINO, Flávio Antônio esteves. A Ordem dos Advogados do Brasil na reforma do ensino jurídico. *In* OAB – CONSELHO FEDERAL. **Ensino jurídico. 170 anos de cursos jurídicos no Brasil**. Brasília: OAB, 1997.

GERMANO, José Wellington. **Estado militar e educação no Brasil (1964-1985)**. São Paulo: Cortez, 1994.

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

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

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação Mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. 33.ed. Porto Alegre: Mediação, 2014a.

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

HOFFMANN, Jussara. **O jogo do contrário em avaliação**. 9d. Porto Alegre: Mediação, 2014b.

IESA FAA. **Direito – Curso Superior de Graduação Tradicional**. Disponível em: <<http://www.faaiesa.edu.br/ensino/graduacao/tradicionais/direito.asp>>. Acesso em: 02/03/2019.

INEP. **Censo da Educação Superior 2016**. Brasília: INEP, 2017.

JAEGER, W.W. **Paidéia: a formação do homem grego**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

JANNE, Henri. **A universidade e as necessidades da sociedade contemporânea**. Tradução de Ivanova dos Santos Dias Soares. Fortaleza: Edições UFC, 1981.

JANOTI, Algo. **As origens da universidade**. 2.ed. São Paulo: Edusp, 1992.

KEMPF-LEONARD, Kimberly. **Encyclopedia of Measurement**. Amsterdã, Holanda: Elsevier Science, 2016.

LACERDA, Jozé Candido Sampaio de. **Esboço histórico sobre a organização dos cursos jurídicos no Brasil (1827-1937)**. Rio de Janeiro: Estabel. Graph. Canton & Reite, 1939.

LACERDA, Marcílio Teixeira de Lacerda. A fundação dos cursos jurídicos e a sua influência na sociedade brasileira. FACULDADE DE DIREITO DA UNIVERSIDADE DO RIO DE JANEIRO. **Livro do centenário dos cursos jurídicos (1827-1927): Tomo I, evolução histórica do Direito Brasileiro**. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1928, p. 259-277.

LANDSHEERE, V. de. L'évaluation formative au servisse d'une école sans échec. *In Revue Informations Pédagogiques*, Liege, FR, n. 38, dec. 1997.

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

LIBÂNIO, José Carlos. Formação de professores e didática para Desenvolvimento Humano. **Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 629-650, abr./jun. 2015.

LIBERA, Alain de. **Pensar na Idade Média**. Trad. De Paulo Neves. São Paulo: Editora 34, 1999.

LIMA, T. C. S.; MIOTO, R. C. T. Procedimentos metodológicos na produção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katalysis**, v. 10, p. 35-45, 2007.

LIRA, Fernando José de. **Corrupção e pobreza no Brasil: Alagoas em destaque**. Maceió: Edufal, 2005.

LYRA, A. Tavares. Os Cursos Jurídicos de S. Paulo e Olinda. FACULDADE DE DIREITO DA UNIVERSIDADE DO RIO DE JANEIRO. **Livro do centenário dos**

**cursos jurídicos (1827-1927): Tomo I, evolução histórica do Direito Brasileiro.** Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1928, p. 433-469.

LUCCHESI, Martha Abrahão Saad. O ensino superior brasileiro e a influência do modelo francês. *In* Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul, XI, 2011, Florianópolis. **Anais do XI Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul.** Florianópolis: UFSC, 2011, p. 1-13.

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

LUCKESI, Cipriano C. *et al.* **Fazer universidade:** uma proposta metodológica. São Paulo: Cortez, 2012.

LUCKESI, Cipriano. C. **O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem?** Disponível em: <<https://www.nescon.medicina.ufmg.br/biblioteca/imagem/2511.pdf>>: Acesso em: 13/03/2017.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. Métodos de coletas de dados: observação, entrevista e análise documental. *In*: **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. 2.ed. São Paulo: EPU, 2003.

MACEDO, Arthur Roquete de et al. Educação superior no Século XXI e a reforma universitária brasileira. **Revista avaliação em políticas públicas de educação,** Rio de Janeiro, RJ, v. 13, n. 47, p. 127-148, abr./jun./2005.

MACHADO, A. A. **Ensino jurídico e mudança social.** Campus de Franca: Unesp, 2009.

MACHADO NETO, A. L. **História das ideias jurídicas no Brasil.** São Paulo: Universidade de São Paulo, 1969.

MARQUES NETO, A.R. Reflexões sobre o ensino do direito. *In*: CAPELLARI, E.; PRANDO, F.C. de M. (Orgs.). **Ensino jurídico:** leituras interdisciplinares. São Paulo: Cultural Paulista, 2001.

MARAFELLI, Cecília Maria; RODRIGUES, Priscila Andrade Magalhães; BRANDÃO, Zaia. A formação profissional dos professores: um velho problema sob outro ângulo. **Revista Cadernos de Pesquisa,** v. 47, n. 165, p. 9982-997, jun./set.2017.

MARTINS, Ana Luiza; BARBUY, Heloisa. **Arcadas - História da Faculdade de Direito do Largo São Francisco.** Rio de Janeiro: Alternativa, 1998.

MARTINS, Antonio Carlos Pereira. Ensino superior: da descoberta aos dias atuais. **Revista Acta Cirúrgica Brasileira,** São Paulo, SP, v. 12, n. 3, 2002.

MARTINS, Carlos Benedito. A reforma universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil. **Revista educação e sociologia,** Campinas, SP, v. 30, n. 106, p. 15-35, jan./abr. 2009.

MASETTO, Marcos T.; GAETA, Cecília. Os desafios para a formação de professores do ensino superior. **Revista Triângulo**, Uberaba, MG, v. 8, n. 2, p. 04-13, jul./dez. 2015.

MELLO, Francisco de Avelar Figueira de Mello. Congresso de Ensino Superior: justificação da sua convocação. FACULDADE DE DIREITO DA UNIVERSIDADE DO RIO DE JANEIRO. **Livro do centenário dos cursos jurídicos (1827-1927): Tomo II, trabalhos do Congresso de Ensino Superior, realizado de 11 a 20 de agosto de 1927**. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1929, p. 3-7.

MELLO, Francisco de Avelar Figueira de Mello. Regulamento do Congresso de Ensino Superior. FACULDADE DE DIREITO DA UNIVERSIDADE DO RIO DE JANEIRO. **Livro do centenário dos cursos jurídicos (1827-1927): Tomo II, trabalhos do Congresso de Ensino Superior, realizado de 11 a 20 de agosto de 1927**. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1929b, p. 3-7.

MINOGUE, Kenneth R. **O conceito de universidade**. Tradução de Jorge Eira G. Vieira. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1981.

MIRANDA, Pauline Viemo; PEREIRA, Ascísio dos Reis; RISSETTI, Gustavo. A influência do ambiente escolar no processo de aprendizagem de escolas técnicas. *In* Fórum Internacional de Educação, 2016, Santa Cruz do Sul/RS. **Anais do II Fórum Internacional de Educação, VI Seminário Nacional de Pesquisa em Educação, XIV Fórum Nacional de Educação e XVII Seminário Regional de Educação Básica**. Santa Cruz do Sul/RS: Universidade Santa Cruz do Sul, 2016, p. 1-14.

MONTEIRO, Jéssica de Souza; SILVA, Diego Pereira da Silva. A influência da estrutura escolar no processo de ensino-aprendizagem: uma análise baseada nas experiências do estágio supervisionado em Geografia. **Revista Geografia Ensino & Pesquisa**, v. 19, n. 3, set./dez. 2015.

MORAES, Patrícia Regina de et al. O ensino jurídico no Brasil. *In* **Revista Eletrônica Direito em Foco**. São Paulo, Amparo, 2014.

MORAIS, J. L. B. de; SANTOS, A. L. C. **O ensino jurídico e a formação do bacharel em Direito**: diretrizes político-pedagógicas do curso de Direito da UNISINOS. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2007.

MOREIRA, João Flávio de Castro. **As políticas de expansão e privatização do Ensino Superior no Brasil e Argentina (1989-2009)**. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

MORHY, Lauro. Brasil – Universidade e Educação Superior. *In* MORHY, Lauro (Org.). **Universidade no mundo – Universidade em questão**. Brasília: Universidade de Brasília, 2004.

MOROSINI, Marília Costa. O ensino superior no Brasil. *In*: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (Orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil, v. III: século XX**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

MOSSINI, Daniela Emmerich de Souza. **Ensino jurídico: história, currículo e interdisciplinariedade**. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

MURARO, C. C. A formação do professor de direito. **Revista Âmbito Jurídico**. Rio Grande, RS, v. 13, n. 73, fev. 2010.

NISKIER, Arnaldo. **História da educação brasileira**: de José de Anchieta aos dias de hoje, 1500-2010. 3.ed. São Paulo: Europa, 2011.

OLIVEN, Arabela Campos. Histórico da educação superior no Brasil. In SOARES, Maria Susana Arrosa (coord.). **A educação superior no Brasil**. Brasília: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2002.

OLIVEIRA, A. M. **Ensino jurídico**: diálogo entre teoria e prática. Porto Alegre: Sérgio Antônio Fabris, 2004.

OLIVO, Luis Carlos Cancellier de. Origens históricas do ensino jurídico brasileiro. In OLIVO, Luis Carlos Cancellier de; RODRIGUES, Horacio Wanderley (Orgs.). **Ensino jurídico: para que(m)?** Florianópolis: Fundação Boiteux, 2000.

PÁDUA, Lilian Silvana Perilli de; COSTA, Alessandra D. M. da. **Uma abordagem histórica sobre as políticas curriculares para os cursos jurídicos**. Disponível em:  
<[www.histedbr.fe.unicamp.br/acer\\_histedbr/seminario/seminario8/\\_files/PGI8bBCS.doc+&cd=3&hl=pt-BR&ct=clink&gl=br](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario8/_files/PGI8bBCS.doc+&cd=3&hl=pt-BR&ct=clink&gl=br)>. Acesso em: 29/09/2018.

PALMEIRA, L. L. **O ensino jurídico em Alagoas**. Maceió: EDUFAL, 2011.

PARLETT, Malcolm; HAMILTON, David. **Evaluation as illumination**: a new approach to study of innovatoru programs. Edimburgo/Escócia: Universidade de Edimburgo, 1972.

PEDERSEN, Olaf. **The first universities**: studium generale and the origins of university education in europe. Tradução do dinamarquês para o inglês de Richard North. Cambridge: Cambridge Eniversity Press, 1997.

PEREIRA, Nilo *et al.* O Recife e a Faculdade de Direito. In **Um Tempo do Recife**. Recife: Edição Arquivo Público Estadual; Secretaria de Justiça, 1978.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PERRENOUD, Philippe. Não mexam na minha avaliação! Para uma abordagem sistêmica da mudança pedagógica. In ESTRELA, Albano; NÓVOA, Antonio (Orgs.). **Avaliações em educação**: novas perspectivas. Porto: Porto Editora, 1999.

PICADO, Luís. **A indisciplina em sala de aula: uma abordagem comportamental e cognitiva**. Disponível em: < <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0484.pdf>>. Acesso em: 28/10/2018.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; CAVALLET, Valdo José. Docência no ensino superior: construindo caminhos. *In* BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.) **Formação de professores: desafios e perspectivas**. São Paulo: UNESP, 2003.

PINTO, Álvaro Vieira. **A questão da universidade**. São Paulo: Cortez; Editores Associados, 1986.

PITÁGORAS. **Regimento Geral**. Disponível em: <[www.faculdadepitagoras.com.br/.../MANUAL\\_DO\\_ALUNO\\_2016\\_2\\_PITÁGORAS\\_..](http://www.faculdadepitagoras.com.br/.../MANUAL_DO_ALUNO_2016_2_PITÁGORAS_..)>. Acesso em: 02/03/2019.

PORTAL DA CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Legislação Informatizada - Decreto nº 9.360, de 17 de janeiro de 1885 - Publicação Original**. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-9360-17-janeiro-1885-543491-publicacaooriginal-53843-pe.html>>. Acesso em: 12/09/2018.

PORTAL DA CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Legislação Informatizada - Decreto nº 2.226, de 1º de Fevereiro de 1896 - Publicação Original**. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-2226-1-fevereiro-1896-526935-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 13/09/2018b.

PORTAL DA CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Legislação Informatizada - Decreto nº 3.903, de 12 de Janeiro de 1901 - Publicação Original**. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-3903-12-janeiro-1901-511250-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 13/09/2018c.

PORTAL DA CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Legislação Informatizada - Decreto nº 8.662, de 5 de Abril de 1911 - Republicação**. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-8662-5-abril-1911-499813-republicacao-101881-pe.html>>. Acesso em: 13/09/2018d.

PORTAL DA CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Legislação Informatizada - Decreto nº 11.530, de 18 de Março de 1915 - Republicação**. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-11530-18-marco-1915-522019-republicacao-97760-pe.html>>. Acesso em: 13/09/2018e.

PORTAL DA CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Legislação Informatizada - Decreto nº 608, de 16 de Agosto de 1851 - Publicação Original**. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-608-16-agosto-1851-559297-publicacaooriginal-81461-pl.html>>. Acesso em: 22/09/2018f.

PORTAL DA CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Legislação Informatizada - Decreto nº 1.134, de 30 de Março de 1853 - Publicação Original**. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1134-30-marco-1853-558786-publicacaooriginal-80354-pe.html>>. Acesso em: 22/09/2018g.

PORTAL DA CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Legislação Informatizada - DECRETO Nº 7.247, DE 19 DE ABRIL DE 1879 - Publicação Original.** Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7247-19-abril-1879-547933-publicacaooriginal-62862-pe.html>>. Acesso em: 22/09/2018h.

PORTAL DA CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Legislação Informatizada - Decreto nº 1.386, de 28 de Abril de 1854 - Publicação Original.** Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1386-28-abril-1854-590269-publicacaooriginal-115435-pe.html>>. Acesso em: 26/09/2018i.

PORTAL DA CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Legislação Informatizada - Decreto nº 19.852, de 11 de Abril de 1931 – Republicação.** Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1930-1949/D19852.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1930-1949/D19852.htm)>. Acesso em: 29/09/2018j.

PORTAL DA CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Legislação Informatizada - LEI Nº 114, DE 11 DE NOVEMBRO DE 1935 - Publicação Original.** Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1386-28-abril-1854-590269-publicacaooriginal-115435-pe.html>>. Acesso em: 29/09/2018l.

PORTAL DA CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Legislação Informatizada - LEI Nº 176, DE 8 DE JANEIRO DE 1936 - Publicação Original.** Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1930-1939/lei-176-8-janeiro-1936-556209-publicacaooriginal-75919-pl.html>>. Acesso em: 29/09/2018m.

PORTAL DA CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Legislação Informatizada – Decreto nº 3.454, de 26 de abril de 1865 - Publicação Original.** Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-3454-26-abril-1865-554636-publicacaooriginal-73372-pe.html>>. Acesso em: 29/09/2018n.

PORTAL DA UFAL. **Histórico da FDA.** Disponível em: <<http://www.ufal.edu.br/unidadeacademica/fda/institucional/a-faculdade-de-direito-de-alagoas>>. Acesso em: 03/10/2018.

PORTAL DO MEC. **Resolução CNE/CES nº 9/2004.** Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces09\\_04.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces09_04.pdf)>. Acesso em: 30/09/2018.

PORTAL DO MEC. **Qual a diferença entre faculdades, centros universitários e universidades?** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/pnlem/127-perguntas-frequentes-911936531/educacao-superior-399764090/116-qual-e-a-diferenca-entre-faculdades-centros-universitarios-e-universidades>>. Acesso em: 05/11/2018a.

PORTAL DO MEC. **Parecer CNE/CES nº 236/2009.** Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pces236\\_09\\_homolog.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pces236_09_homolog.pdf)>. Acesso em: 05/11/2018b.

PORTAL DO MEC. **Secretaria de regulação e supervisão da educação superior.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-regulacao-e-supervisao-da>>

educacao-superior-seres/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12986-orientacoes-gerais>. Acesso em: 05/11/2018c.

PORTAL DO MEC. **Índice Geral de Cursos (IGC)**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/indice-geral-de-cursos-igc>>. Acesso em: 08/11/2018d.

PORTAL DO PLANALTO. **Lei de 11 de agosto de 1827**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/lim/LIM.-11-08-1827.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM.-11-08-1827.htm)>. Acesso em: 06/11/2018.

PORTAL DO SENADO FEDERAL. **Decreto n. 1232 H - de 2 de janeiro de 1891**. Disponível em: <<http://legis.senado.leg.br/legislacao/PublicacaoSigen.action?id=391704&tipoDocumento=DEC-n&tipoTexto=PUB>>. Acesso em: 12/09/2018.

PORTO JÚNIOR, Francisco Gilson Rebouças. Educação na Primeira República (1889-1930). **Revista Aprender**, Vitória da Conquista, BA, ano 1, n. 1, p. 23-32, 2003.

PRADO, E. C. (Org.). **Educação Jurídica: dilemas atuais**. Maceió: Edufal, 2015.

RAMOS, Carla Michele. O papel dos artistas e intelectuais do Centro Popular de Cultura (1961-1964) na construção de uma nova sociedade. In II Simpósio Estadual Lutas Sociais na América Latina, 2006, Londrina. **Anais do II Simpósio Estadual Lutas Sociais na América Latina. Crise das Democracias latino-americanas: dilemas e contradições**. Londrina: Gepal, 2006, p. 01-16.

RIBEIRO, Darci. **A universidade necessária**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

RIBEIRO JÚNIOR, J. **A formação pedagógica do professor de direito: conteúdos e alternativas metodológicas para a qualidade do ensino no Direito**. 2. ed. Campinas: Papyrus, 2003.

RIDDER-SYMOENS, Hilde de (editor). **An history of the University in Europe**, vol. 1. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

ROCHA e SILVA, Maurício. Universidades sem Cátedras. **Revista Documenta**, n. 13, p. 6-14, abr./1963.

RODRIGUES, Horácio Wanderley. **Ensino Jurídico e Direito Alternativo**. São Paulo: Editora Acadêmica, 1993.

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

ROLDÃO, Maria do Céu; FERRO, Nuno. O que é avaliar? Reconstrução de práticas e concepções de avaliação. **Revista Estudos em Avaliação Educacional**. São Paulo, v. 26, n. 63, p. 570-584, set./dez. 2015.

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

RÜEGG, Walter. Foreword. *In* RIDDER-SYMOENS, Hilde de (editor). **An history of the University in Europe**, vol. 1. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

SÁ, Jauri dos Santos; WERLE, Flávia Obino Corrêa. A infraestrutura escolar e espaço físico em educação: o estado da arte. **Revista Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 164, p. 386-413, abr./jun. 2017.

SANT'ANNA, Ilza Martins. **Por que avaliar? Como avaliar? Critérios e instrumentos**. Petrópolis/RJ: Vozes, 1995.

SANTOS, Ana Luiza Rocha Melo; GONÇALVES, Patrícia Antunes. A influência da OAB no ensino jurídico no Brasil. **Revista do curso de direito da UNIFOR**, Formiga, CE, v. 4, n. 2, p. 1-21, jul./dez. 2013.

SANTOS, Ana Paula Silva; CANEN, Ana. Avaliação escolar para a aprendizagem: possibilidades e avanços na prática pedagógica. **Revista Meta: Avaliação**. Rio de Janeiro, v. 6, n. 16, p. 53-70, jan./abr. 2014.

SANTOS, Adilson Pereira dos; CERQUEIRA, Eustaquio Amazonas de. Ensino Superior: trajetória histórica e políticas recentes. *In* Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul, IX, 2009, Florianópolis. **Anais do IX Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul**. Florianópolis: UFSC, 2009, p. 1-17.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória de universidade**. 11.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Leonor. A articulação entre a avaliação somativa e a formativa, na prática pedagógica: uma impossibilidade ou um desafio?. **Revista Ensaio: avaliação em políticas públicas em educação**. Rio de Janeiro, v. 24, n. 92, p. 637-669, set. 2016 .

SAUL, Ana Maria. **Avaliação emancipatória: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo**. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SAVIANI, Demerval. A expansão do ensino superior no Brasil: mudanças e continuidades. **Revista Poiesis Pedagógica**, v. 8, n. 2, p. 4-17, ago./dez. 2010.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Editores Associados, 2008.

SCHWARTZMAN, Simon. Universidade de São Paulo e a questão universitária no Brasil. *In* STEINER, João E.; MALNIC, Gerhard (Orgs.). **Ensino superior: conceito e dinâmicas**. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2006.

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

SGUISSARDI, Valdemar. Universidade no Brasil: dos modelos clássicos aos modelos de ocasião? *In* MOROSINE, Marília. **A universidade no Brasil: concepções e modelos**. 2.ed. Brasília: INEP, 2011, p. 275-290.

SHERAFAT, Vahid. **Qual a influência da infraestrutura escolar no aprendizado?** Disponível em: <<https://www.linkedin.com/pulse/qual-influ%C3%Aancia-da-infraestrutura-escolar-aprendizado-vahid-sherafat>>. Acesso em 21/10/2018.

SHIGUNOV NETO, Alexandre; MACIEL, Lizete Shizue Bomura. O ensino jesuítico no período colonial brasileiro: algumas discussões. **Revista Educar**, Curitiba, PR, n. 31, p. 169-189, 2008.

SILVA, Assis Leão da; GOMES, Alfredo Macedo. Avaliação educacional: concepções e embates teóricos. **Revista Estudos em Avaliação Educacional**. São Paulo, v. 29, n. 71, p. 350-384, maio/ago. 2018.

SILVA, João Carlos da Silva. Estado, sociedade e educação: o público e o privado na Constituição de 1891. *In* Seminário Nacional Estado e Políticas Sociais, 4º, 2009, Cascavel, SC. **Anais do 4º Seminário Nacional Estado e Políticas Sociais**. Cascavel: Unioeste, 2009, p. 1-10.

SILVEIRA, Zuleide Simas da Silveira; BIANCHETTI, Lucídio. Universidade moderna: dos interesses do Estado-nação às conveniências do mercado. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, RJ, v. 21, n. 64, p. 79-99, jan-mar. 2016.

SIMONS, Helen. Avaliação e reforma das escolas. *In* ESTRELA, Albano; NÓVOA, Antonio (Orgs.). **Avaliações em educação: novas perspectivas**. Porto: Porto Editora, 1999.

SIMÕES, Mara Leite. O surgimento das universidades no mundo e sua importância para o contexto da formação docente. *In* **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, PB, v. 22, n. 2, 2013.

SINAES/DAES. **Instrumento de avaliação de cursos de graduação presencial e a Distância – autorização**. Brasília: MEC, 2017.

SINAES/DAES. **Instrumento de avaliação de cursos de graduação presencial e a Distância – reconhecimento e renovação de reconhecimento**. Brasília: MEC, 2017.

SOBRINHO, José Dias. **Avaliação: políticas educacionais e reformas da educação superior**. São Paulo: Cortez, 2003.

SÔNEGO, Aline. Os desafios da universidade no Século XXI e algumas reflexões sobre a posição docente frente a este processo. **REBES – Revista Brasileira de Ensino Superior**, Passo Fundo, ES, v.1, n. 1, p. 30-35, jul-set. 2015.

SOUSA, Paulo Roberto Carvalho de. A reforma universitária de 1968 e a expansão do ensino superior federal brasileiro: algumas ressonâncias. **Cadernos de História da Educação**, n. 7, jan./dez. 2008.

SOUZA; DIAS. Considerações acerca das deficiências do ensino jurídico brasileiro: um reflexo da adoção da ideologia positivista. *In* **Revista Direito & Dialogicidade**. Cariri, CE, v. III, ano III, p. 114, dez. 2012.

STAKE, Robert E. **Estudos de Caso em pesquisa e avaliação educacional**.

Disponível em:

<[http://scholar.google.com.br/scholar\\_url?url=http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/edusel/article/download/2539/2493&hl=pt-BR&sa=X&scisig=AAGBfm23cSx0maYmoH4XEq62bqs0GKKeNw&nossl=1&oi=scholar](http://scholar.google.com.br/scholar_url?url=http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/edusel/article/download/2539/2493&hl=pt-BR&sa=X&scisig=AAGBfm23cSx0maYmoH4XEq62bqs0GKKeNw&nossl=1&oi=scholar)>. Acesso em: 19/10/2018a.

STAKE, Robert E. **Pesquisa qualitativa/naturalista – problemas epistemológicos**. Disponível em:

<[http://scholar.google.com.br/scholar\\_url?url=http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/edusel/article/download/2541/2495&hl=pt-BR&sa=X&scisig=AAGBfm2URtcMAXvW02UUyPqyRZzTJzaDFg&nossl=1&oi=scholar](http://scholar.google.com.br/scholar_url?url=http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/edusel/article/download/2541/2495&hl=pt-BR&sa=X&scisig=AAGBfm2URtcMAXvW02UUyPqyRZzTJzaDFg&nossl=1&oi=scholar)>. Acesso em: 19/10/2018b.

STAKE, Robert E. **Pesquisa qualitativa: estudando como as coisas funcionam**. Porto Alegre: Penso, 2016.

STALLIVIERI, Luciane. **O sistema de ensino superior no Brasil – Características, tendências e perspectivas**. Disponível em:

<[http://www.ucs.br/ucs/tpIPadrao/tpICooperacaoCapa/cooperacao/assessoria/artigos/imprimir/sistema\\_ensino\\_superior.pdf](http://www.ucs.br/ucs/tpIPadrao/tpICooperacaoCapa/cooperacao/assessoria/artigos/imprimir/sistema_ensino_superior.pdf)>. Acesso em: 01/07/2018.

STUFFLEBEAM, D. L.; SHINKFIELD, Anthony J. **Systematic Evaluation: A Self-Instructional Guide to Theory and Practice**. Berlim/Alemanha: Springer Science & Business Media, 2012.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação e universidade**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1998.

TONET, Ivo. **A educação contra o capital**. São Paulo: Instituto Lúkács, 2012.

TRINDADE, Hélio. Saber e poder: os dilemas da universidade brasileira. **Revista Estudos avançados**, São Paulo, v. 14, n. 40, p. 122-133, 2000.

TYLER, Ralph. **Basic Principles of Curriculum and Instruction**. Chicago: University Of Chicago Press, 2013.

UNEAL. **PPC do Curso de Direito**. Disponível em:

<[www.uneal.edu.br/ensino/projetos-pedagogicos/...1/PPP%20Curso%20Direito.doc](http://www.uneal.edu.br/ensino/projetos-pedagogicos/...1/PPP%20Curso%20Direito.doc)>. Acesso em: 02/03/2019.

UFAL. **Mestrado em direito - disciplinas.** Disponível em: <<http://www.ufal.edu.br/unidadeacademica/fda/pos-graduacao/mestrado-em-direito/disciplinas>>. Acesso em: 06/10/2018.

UFAL. **Mestrado em direito - docentes.** Disponível em: <<http://www.ufal.edu.br/unidadeacademica/fda/pos-graduacao/mestrado-em-direito/docentes>>. Acesso em: 06/10/2018.

UFAL. **Faculdade de Direito - UFAL.** Disponível em: <<http://www.ufal.edu.br/unidadeacademica/fda/graduacao/direito/documentos/ppc-2014>>. Acesso em: 02/03/2019.

UFBA. **Programa de pós-graduação em direito.** Disponível em: <<https://ppgd.ufba.br/>>. Acesso em: 06/10/2018.

UFC. **Programa de pós-graduação em direito.** Disponível em: <[http://www.ppgdireito.ufc.br/public\\_html/](http://www.ppgdireito.ufc.br/public_html/)>. Acesso em: 06/10/2018.

UFMA. **Programa de pós-graduação em direito.** Disponível em: <[https://sigaa.ufma.br/sigaa/public/programa/apresentacao\\_stricto.jsf?lc=pt\\_BR&idPrograma=1161](https://sigaa.ufma.br/sigaa/public/programa/apresentacao_stricto.jsf?lc=pt_BR&idPrograma=1161)>. Acesso em: 06/10/2018.

UFPE. **Programa de pós-graduação em direito.** Disponível em: <<https://www.ufpe.br/ppgd/>>. Acesso em: 06/10/2018.

UFRN. **Programa de pós-graduação em direito.** Disponível em: <<https://sigaa.ufrn.br/sigaa/public/programa/portal.jsf?id=404>>. Acesso em: 06/10/2018.

UNE. **História da UNE.** Disponível em: <<http://www.une.org.br/2011/09/historia-da-une/>>. Acesso em: 16/09/2018.

UNI7. **Programa de pós-graduação em direito.** Disponível em: <<http://www.uni7.edu.br/posgraduacao/ppgd/>>. Acesso em: 06/10/2018.

UNICAP. **Pós-graduação.** Disponível em: <<http://www.unicap.br/home/pos/>>. Acesso em: 06/10/2018.

UNICHRISTUS. **Apresentação do mestrado acadêmico.** Disponível em: <<https://unichristus.edu.br/mestrado-direito/>>. Acesso em: 06/10/2018.

UNIFOR. **Mestrado em Direito Constitucional.** Disponível em: <<https://www.unifor.br/web/pos-graduacao/mestrado-direito>>. Acesso em: 06/10/2018.

UNIT. **Direitos humanos - mestrado.** Disponível em: <<https://ppg.unit.br/ppgd>>. Acesso em: 06/10/2018.

UFPB. **Programa de pós-graduação em direito.** Disponível em: <<http://www.ccj.ufpb.br/pos/>>. Acesso em: 06/10/2018.

VEIGA, Ilma P. A.; D'ÁVILA, Cristina Maria. **Didática e docência na educação superior**. Campinas: Papirus, 2019.

VEIGA, Ilma P. A. Aula universitária e inovação. In: Veiga, Ilma P. A. **Pedagogia universitária: a aula em foco**. Campinas: Papirus, 2000.

VENANCIO FILHO, Alberto. **Das arcadas ao bacharelismo: 150 anos de ensino jurídico no Brasil**. 2.ed.1.remp. São Paulo: Perspectiva, 2004.

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

VIANNA, Heraldo Marelim. **Fundamentos de um programa de avaliação educacional**. São Paulo: Liber Livro, 2005.

VIEIRA, Sofia Lerche. O discurso sobre a universidade nos anos 80. **Revista Educação Brasileira**, Brasília, v.26, n.13, 1991.

VIDAL, Armando. O instituto da Ordem dos Advogados Brasileiros. FACULDADE DE DIREITO DA UNIVERSIDADE DO RIO DE JANEIRO. **Livro do centenário dos cursos jurídicos (1827-1927): Tomo I, evolução histórica do Direito Brasileiro**. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1928, p. 377-430.

VOLPI, Marina Tarzón. **A universidade e sua responsabilidade social**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1996.

WOLFF, Robert Paul. **O ideal de universidade**. Tradução de Sonia Veasey e Maria Cecília Pires Barbosa Lima. São Paulo: Universitas, 1993.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Porto Alegre: Bookman, 2015.

ZOTTI, Solange Aparecida. **Sociedade, educação e currículo no Brasil: dos Jesuítas aos anos de 1980**. Campinas, SP: Autores Associados; Brasília: Plano, 2004.