

## **EDUCAR NO DIREITO: UMA REFLEXÃO SOBRE A APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL.**

Uipirangi Câmara<sup>1</sup>  
Edson Martins<sup>2</sup>  
Paulo Câmara<sup>3</sup>

### **RESUMO**

O presente artigo, a partir de uma série de ensaios que temos publicado sobre o tema, pretende apresentar alguns desafios para a aprendizagem em Cursos de Direito no Brasil. Normalmente, fruto de observação subjetiva em grande parte, a suposição é de o Ensino de Direito tem priorizado, à semelhança de outras disciplinas do saber, a capacidade de reter informações, não necessariamente a aprendizagem adquirida. Essa compreensão ganha um relevo ainda maior quando observamos os modelos avaliativos, muitos dos quais, privilegiam uma seleção de questões objetivas e discursivas, organizadas em função do conteúdo lecionado e cujo resultado final é medido a partir da relação entre quantidade de erros e acertos. Nesse cenário, boa parte da aprendizagem será definida como eficaz ou eficiente a partir dos resultados obtidos nas aprendizagens. Os pressupostos apresentados aqui partirão fundamentalmente das análises de Luckesi (2011), Saviani (2011), Hadji (2001), Bourdieu (1998; 2014), Boyer (1997), Brookfield (1995).

**Palavras Chave:** Avaliação, Aprendizagem, Ensino Superior, Direito.

### **ABSTRACT**

This article, based on a series of essays that we have published about this subject, intends to present some challenges related to learning in Law Courses at Brazil. Usually, as a result of subjective observation on a large extent, the assumption is that Law Education has prioritized, like other knowledge disciplines, the ability to retain information and not necessarily the proper learning. This understanding becomes even more important when we look at the evaluation models, many of which favor a selection of objective and discursive questions, organized according to the content taught and whose final result is measured based on the relationship between the number of errors and successes. In this scenario, much of the learning will be defined as effective or efficient based on the results obtained over this process. The assumptions presented here will start from the analysis of Luckesi (2011), Saviani (2011), Hadji (2001), Bourdieu (1998; 2014), Boyer (1997), Brookfield (1995).

**Keywords:** Assessment, Learning, Higher Education, Law.

### **Introdução**

---

<sup>1</sup> Professor no curso de Direito da UNIOPET, e Faculdade Educacional da LAPA – FAEL, Doutor em Ciências da Religião (UMESP). E-mail: uipirangi.camara@fael.edu.br

<sup>2</sup> Professor no Curso de Direito da UNIOPET, Faculdade Cristã de Curitiba e FAEL, Faculdade Educacional da Lapa. Doutor em Ciências da Religião (UMESP), Mestre em Educação (UFPR).

<sup>3</sup> Gerente de Projetos (PMP), Pesquisador de Aprendizagem Mediada por Problemas, Inovação e Novas Tecnologias. Formado em Processos Gerenciais pela FGV-SP.

Os Cursos de Direito no Brasil, em grande parte têm, como todo curso superior, a imensa tarefa de refletir sobre suas práticas, teorias e, principalmente, sobre a eficácia que se traduza na aprendizagem dos alunos, como, no geral, se observa em todas as áreas. Apesar dessa evidente constatação os desafios pedagógicos presentes na Educação Superior no Brasil impõem como imprescindível uma reflexão sobre ensino e aprendizagem.

Os principais desafios, dizem respeito ao conceito e práticas quanto ao significado de aprendizagem (O que significa aprender), como quanto nas questões de método (O que significa oferecer uma aprendizagem significativa). Como saber, numa reflexão sobre esses temas se de fato estamos ensinando e, conseqüentemente, se os nossos alunos têm aprendido.

Como medir de fato se os nossos alunos têm aprendido? Avaliamos de fato sua aprendizagem ou suas características e os impactos do carisma de cada um sobre os docentes? Responder essas questões não tem sido um exercício muito fácil na Educação Superior no Brasil. O docente de Direito, bem como dos demais cursos se perguntam se durante sua jornada de educação têm recebido como feedback a aprendizagem dos alunos ou se a supõe simplesmente em virtude da aprovação dos mesmos nas diversas disciplinas ao longo dos cursos ou nos exames de OAB ou outros concursos.

Evidente que esse é um tema fundamental para se discutir no Direito, dos docentes aos diversos gestores, porque a estrutura fundamental do Brasil é jurídica, somos um Estado de Direito, não formamos apenas operadores do mundo jurídico, mas, sobretudo, cidadãos de Direito. Ao pontuar esse fundamento, nos remetemos ao que tem sido predominante na tradição brasileira: Tomar como aprendizagem aquilo obtido através da aplicação de exames que medem, prioritariamente, aquisição de informações, sob uma base predominante: O raciocínio lógico-matemático.

Ora, em nossa prática docente, mesmo quando tentamos inovar, não saímos muito de um padrão que pudesse garantir, por um lado, que não teremos muita preocupação com reclamações, e por outro, que pudesse garantir que os melhores ou mais aptos seguissem em frente. O que percebemos de forma mais acentuada e com maior impacto sobre nossa maneira de avaliar é que, exatamente essa falta carência, de clareza, do que se avalia na Educação

CÂMARA, Uipirangi; MARTIN, Edson; CÂMARA, Paulo. Educar no direito: uma reflexão sobre a aprendizagem no ensino superior no Brasil. In: Revista Eletrônica do Curso de Direito do Centro Universitário UniOpet. Curitiba-PR. Ano XII, n. 21, jul-dez/2019. ISSN 2175-7119.

Superior, tem implicações profundas tanto no desempenho do aluno, quanto na sua formação.

O Ensino do Direito nos impõe uma tarefa como educadores: Construir uma possibilidade de oferecer uma solução que dê conta de explicitar os parâmetros, através dos quais, possamos medir, quantificar, a aprendizagem em sala de aula. Nesse sentido, essa reflexão deve nortear a construção de um possível modelo que possa servir de referência para a avaliação no ensino a distância no Brasil.

Nessa perspectiva, este ensaio, retomando o conteúdo desenvolvido, principalmente num artigo sobre avaliação superior no Brasil<sup>4</sup>, estrutura-se apresentando inicialmente alguns apontamentos sobre o contexto desafiador de medir aprendizagem no Ensino Superior Brasileiro. Em seguida, retomando a temática sob uma relação entre aprendizagem e sua aferição, se propõe uma reflexão que leve em conta os fundamentos e aspectos do contexto ensino e avaliação e, por fim, apresenta princípios que podem servir de base para aprofundar a pesquisa sobre a avaliação de aprendizagem no ensino superior e orientar modelos que propiciem uma avaliação que permita, na medida do possível, mensurar uma aprendizagem significativa por parte dos alunos.

Para fundamentar teoricamente a presente pesquisa, buscou-se uma análise panorâmica de diferentes teóricos, pontuando, sobretudo, aspectos que vinculassem avaliação, aprendizagem, mensuração e modelos, além da experiência pessoal do pesquisador acumulada em situações de aprendizagem e ensino, no âmbito formal e informal.

## **1. Aprendizagem no Ensino Superior e os Desafios para o Mundo Jurídico**

Uma primeira sinalização de que o Ensino Superior no Brasil precisava ser colocado sob crítica surge com “A Educação Nova ou Escola Nova” (CÂMARA, 2013). A crítica básica era de que se fazia necessário uma renovação

---

<sup>4</sup> CÂMARA, Uipirangi; CÂMARA, Paulo. Managing Knowledge: Between Linearity and Complexity: Distance Higher Education Assessment at Brazil submetido no ICETI 2020: 22nd International Conference on Engineering, Technology and Innovation on March 26-27, 2020 at Madrid, Spain.

não apenas da maneira de lecionar, dos conteúdos a serem ministrados, mas, acima de tudo, da visão sobre que tipo de cidadão e para que tipo de sociedade a educação elabora o seu saber, por meio de seus diversos afazeres. (SAVIANI, 2011, p. 213, p. 214) Dois aspectos importantes sobre os ideais que anteparavam a busca por um novo modelo de se fazer educação precisam ser postos em relevo. O primeiro é o da educação como compromisso de formar cidadãos, e não operários. O segundo aspecto tem relação direta com a crítica à organização do espaço escolar como mediatizador da aprendizagem: Como é possível exigir crescimento e livre expressão se a escola não favorece, por sua concepção, que isso se efetive? As classes devem deixar de ser locais onde os alunos estejam sempre em silêncio, ou sem qualquer comunicação entre si, para se tornarem pequenas sociedades, que imprimam nos alunos atitudes favoráveis ao trabalho em equipe (DEWEY, 1959;1950).

Em sua jornada como educador, Paulo Freire (2013) pontuou vários problemas na base filosófica que amparava o fazer educacional e que precisavam ser corrigidos. Isso incluía tanto a crítica à diferença social e econômica que produzia a exclusão quanto a produção de discursos ideológicos que a justificavam, transferindo de maneira cruel a responsabilidade de superação dessas diferenças não a uma mudança no sistema que as criava, mas a uma jornada solitária do sujeito excluído: “Em discursos eloquentes e cheios de esperteza, os dominantes insistem em que o que vale é a coragem de trabalhar, é a disciplina, a vontade de crescer, de subir. Vence, portanto, quem trabalha com afinco, sem reclamar, quem é disciplinado, e por disciplinado se deve entender quem não cria dificuldade ao patrão” (FREIRE, 2013, p. 54). A educação nesse sentido, como denuncia Freire, não é instrumento de libertação, mas de adequação, de produção de opressão e sujeitos oprimidos.

Uma pedagogia transformadora, a pedagogia da esperança, como insistia Freire (2011b), deve atuar na formação de sujeitos que se assumam críticos do conhecimento e da ação transformadora do mundo, os quais não podem figurar como meros recipientes de informações, resultados de uma educação bancária (FREIRE, 2011a). Um saber libertador envolve todos os atores do espaço pedagógico e também a própria conceituação desse espaço. Desse modo, docentes e alunos se tornam críticos também de sua prática, da teoria que

defendem (FREIRE, 1996) e da realidade que pretendem sancionar ou modificar (FREIRE, 2011b). Esse tipo de saber não pode ser ingênuo e descomprometido, pois, de acordo com Freire (2013, p. 40), precisa enfrentar a “perversidade de uma realidade injusta e negadora do que, cada vez mais, me parecia ser a vocação ontológica do ser humano: a de ser mais”.

Esse conceito de Educação Bancária, na perspectiva de Freire (CÂMARA, 2013) traduz-se na compreensão de que havia uma ação pedagógica no ensino brasileiro que se caracterizava pela mera transmissão de conhecimentos, na qual o professor, detentor do saber, transfere para os alunos, meros receptores, as informações que considera importante. Os alunos são impedidos, por tal prática, de se desenvolverem como cidadãos críticos e de atuarem como protagonistas de uma nova história, de um novo saber, de uma nova realidade social (FREIRE, 2011a). O Ensino superior não pode prescindir de encarar as identidades sociais, históricas, culturais e políticas particulares dos envolvidos no processo educacional (BOURDIEU, 2014, 1998).

Um educador precisa ter consciência de que a busca pelo conhecimento transcende os espaços formais, tradicionalmente considerados espaços de transmissão do conhecimento, como a escola. Deve ter ciência, também, de que os saberes não se resumem e tampouco se circunscrevem às matrizes curriculares devidamente chanceladas pelos órgãos governamentais dedicados às questões educacionais formais.

Entretanto, mesmo consciente disso, o educador precisa compreender as definições acordadas sobre o fazer educacional formal e atuar com base nelas; portanto, não pode fugir das demandas que se impõem sobre a educação tendo um único modelo como espaço privilegiado de formação do saber (BOYER, 1997; BROOKFIELD, 1995).

## **2. Aprendizagem e a Avaliação no Ensino Superior em Direito**

A avaliação de aprendizagem precisa ser compreendida numa perspectiva multimendisonal (HADJI, 2001) em que o ato de avaliar não se restrinja apenas como a responsabilidade de mensuração por parte do professor de um conjunto de informações dominadas pelo aluno, para ele, avaliar envolve

um processo de negociação. Nesse processo, não há como se ignorar o caráter subjetivo do professor enquanto o sujeito que te a tarefa de corrigir. Ou seja, não há neutralidade diante do contexto escolar e social (FREIRE, 1996), esse contexto se dá num ambiente extremamente afetivo e emocional. Disso decorre a relação de expectativa entre professor e aluno tão profundamente influenciadora do processo de Avaliação

Moskowitz (2005), Olson, Roese e Zanna (1996), entendem essa dimensão de expectativa que está presente no processo de avaliação como um conjunto de ações ou atitudes que se antecipa em relação a uma outra pessoa, ou seja, uma expectativa é um tipo particular de crença que tem como referente uma ação relativa a um estado futuro de coisas. De modo geral, a principal fonte de influência das expectativas sobre o desempenho escolar reside nas crenças estereotipadas sobre a inteligência ou a habilidade acadêmica do estudante. Neste sentido, os estereótipos podem ser interpretados como expectativas, pois uma característica fundamental de uma crença estereotipada é a busca de eventos que confirme a crença, bem como a tendência a inibir a expressão de casos que rejeitem os estereótipos.

Hadji (2001) insiste em que não há como se minimizar o fato de que a avaliação seja um ato baseado na intuição do avaliador, portanto, subjetivo a ser expresso de forma quantitativa. Nesse sentido, entendendo-se a presença de subjetividade, caberá ao avaliador a tarefa de interpretar a realidade a qual deve pronunciar-se. Pode-se até afirmar que há um entendimento comum por parte dos teóricos de que a ação de uma expectativa exerce um impacto decisivo sobre o processo de avaliação. Parece claro que as expectativas do professor exercem um papel nada desprezível no incremento ou na redução do desempenho de estudantes rotuladas como promissoras ou não. (BLAINE, 2007). A questão é saber se o professor está consciente do seu papel de diminuir o impacto da influência das suas expectativas a respeito do estudante.

Segundo Luckesi (1994), acostumamo-nos com explicações do senso comum relacionadas ao fazer pedagógico, entre elas, suposições tomadas como certas sem a devida avaliação crítica de seus pressupostos. O autor nos indaga: “Será que para direcionar os nossos trabalhos pedagógicos temos permanentemente nos perguntado quem é o educando e o que ele significa? O

CÂMARA, Uipirangi; MARTIN, Edson; CÂMARA, Paulo. Educar no direito: uma reflexão sobre a aprendizagem no ensino superior no Brasil. In: Revista Eletrônica do Curso de Direito do Centro Universitário UniOpet. Curitiba-PR. Ano XII, n. 21, jul-dez/2019. ISSN 2175-7119.

que é o conhecimento? Quais são os conteúdos que veiculamos em nossas aulas? Será que questionamos o material didático que utilizamos?” (LUCKESI, 1994, p. 96). Quando pensamos na formação de nossos alunos, é preciso refletir sobre que tipo de resultados, em termos pedagógicos, obtemos ao fazer as coisas como sempre fizemos ou como tradicionalmente as recebemos/assimilamos (CÂMARA, 2013).

Um dos mecanismos mais importantes para conhecer o que de fato nossas concepções pedagógicas têm possibilitado a nossos alunos em termos de conhecimento é o que caracterizamos como avaliação de aprendizagem. Infelizmente, tradicionalmente os processos avaliativos são pontuais, na maioria das vezes medindo apenas aspectos ligados ao raciocínio lógico-matemático ou a uma espécie de saber enciclopédico (GOLEMAN, 1995; FREIRE, 2011a). Um processo avaliativo não pode se dar à parte de um projeto pedagógico, como se fosse algo estanque.

A avaliação de aprendizagem é o meio para que se atinja o que foi definido no planejamento pedagógico e, portanto, antes de a estabelecermos, devemos perguntar pelos fundamentos filosóficos da escola que pretendemos formar (CÂMARA, 2013). Nesse sentido, algumas pedagogias não darão conta de um processo de avaliação dinâmico se conceberem o educando como um dado pronto, ou seja, “se o ser humano é dado pronto, não faz sentido investir na sua autoconstrução” (LUCKESI, 2011, p. 21).

É importante destacarmos, com base na perspectiva de um conhecimento comprometido com a formação de cidadãos críticos e autônomos e, conseqüentemente, capazes de construir ou transformarem a própria história, que um processo pedagógico deve pressupor uma avaliação que transcenda os aspectos puramente disciplinares, programáticos (Brookfield, 1995) conteudistas, levando em consideração a realidade dos alunos, pois, do contrário, corremos o risco de medir fracassos, impossibilidades e exclusões (SAVIANI, 2011, p. 429-431).

A ação avaliativa precisa pressupor agentes que amem o conhecimento e, motivados por esse amor, busquem superar as próprias dificuldades. Se a avaliação exigir participações mecânicas, treinadas, pode gerar falsos sentimentos em relação ao potencial de aprendizado, como recorda Paulo Freire

(2013, p. 45): “Entender um texto era sobretudo decorá-lo mecanicamente, e a capacidade de memorizá-lo era vista como sinal de inteligência. Quanto mais, então, me sentia incapaz de fazê-lo, tanto mais sofria pelo que me parecia ser a minha rudeza insuperável”.

Se um educador compreender seu fazer de maneira equivocada, pode causar danos irreparáveis, como sugere Alves (1986, p. 8). Fugindo ao estereótipo de um educador que obedece a certo rigor acadêmico no trato das questões educacionais, Rubem Alves aparece como um transgressor, pensando filosoficamente as questões que fundamentam o fazer profissional de educação que tem marcado a sociedade contemporânea: “Educadores, onde estarão? Em que covas terão se escondido? Professores há aos milhares. Mas professor é profissão, não é algo que se define por dentro, por amor. Educador, ao contrário, não é profissão; é vocação. E toda vocação nasce de um grande amor, de uma grande esperança” (ALVES, 1986, p. 11).

A relação mediada pelo educador é dialógica, porque se dá entre sujeitos que buscam, antes de tudo, sentir-se no mundo, com expectativas, medos, esperanças. É o contrário da relação entre professor e aluno marcada por mera funcionalidade, ou seja, aquela que espera do aluno tão somente que ele “adquirir um crédito cultural (...) numa disciplina identificada por uma sigla, sendo que, para fins institucionais, nenhuma diferença faz aquele que a ministra” (ALVES, 1986, p. 13). É preciso que se insista na diferenciação entre professor e educador também por uma visão ontológica, segundo a qual o ser humano é um ser para o mundo, ou seja, sua identidade brota de dentro pra fora, e não ao contrário, por um crachá, um diploma, notas ou resultados acadêmicos.

Os processos avaliativos tradicionais, centrados, em sua maioria, numa visão burocratizante da educação, têm falhado radicalmente com seus alunos. Isso ocorre, entre outras coisas, pelo fato de essas instituições dissociarem da vida humana os saberes necessários (amar a vida, apaixonar-se, sonhar etc.), por insistirem em processos cansativos, engessados, conteúdos curriculares em excesso e por estarem comprometidas com uma visão “de fábrica”, ou seja, a formação em massa (FREIRE, 2013; ALVES, 1986; SAVIANI, 2011)). Não é o mercado que faz o ser humano, pois este precisa, antes, deixar-se fazer, ao se

iniciar numa aventura prazerosa rumo ao conhecimento. E, nesse processo, apenas alguém com paixão, com vocação, pode ser o mediador por excelência.

### **3. Princípios Norteadores de uma Avaliação de Aprendizagem Significativa e Relevante para o Ensino de Direito**

É preciso percebermos que a aprendizagem na Educação Superior, principalmente quando se têm em mente uma perspectiva que integra o aprendizado não presencial, ainda é a oportunidade que muitos tem de atualização, de repor um tempo perdido ou ainda de conquistar um aperfeiçoamento maior, talvez em função de expectativas no trabalho. Sendo assim, esse público tem algumas peculiaridades, como por exemplo, o fato de ser um público adulto, na média de meia idade. É um público experiente, com um ritmo de vida acelerado. É um público que sabe o quer, ainda que não tão acostumado com o manejo de recursos tecnológicos. Por ser um público mais maduro a abordagem precisa ser criteriosa, tanto nos contatos quanto na proposta pedagógica. A aprendizagem se dá no nível em que o aluno está e compreender, portanto, conhecer e levar em conta sua realidade educacional é sumamente importante para uma aprendizagem e ensino significativos.

A avaliação de aprendizagem na educação superior deve ser entendida como um projeto que necessariamente precisa suplantar uma relação de hierarquia em que num polo se encontra o detentor do poder, noutro, um sujeito subserviente que deve se amoldar para garantir um passe para a próxima etapa. Por outro lado, isso também não significa desconsiderar-se a relação de saber acumulada ao longo de uma jornada o que, justamente, garante a posição de professor e aluno. Nesse sentido, essa relação deve se dar como um acordo mútuo que vai se desenvolvendo num ambiente de apoio e cooperação em que todos crescem, se aperfeiçoam e fazem da tarefa do conhecer, embora repleta de desafios, uma aventura prazerosa.

No caso da Educação a Superior Jurídica no Brasil, principalmente quando se tem em mente a avaliação, alguns princípios parecem ser apropriados para garantir uma aprendizagem relevante. De maneira geral, segundo a

abordagem construtivista, a aprendizagem é um processo de invenção onde o aprendiz é o agente responsável.

Nessa perspectiva, nos parece que um modelo de avaliação que pressuponha a prioridade de aprendizagem deva incorporar como características principais: 1. Foco num processo de comunicação aberta e colaborativa; 2. Envolvimento de uma equipe multidisciplinar; 3. Uso integrado de tecnologias com processos pedagógicos inovadores; 4. Ambiente (Físico ou virtual) em que professores e alunos, por uma escolha autônoma e consciente, estão envolvidos numa prática de vivência criativa e transformadora do cotidiano. Essa compreensão parece estar bem presente quando se tem em mente o que Boyer (1990) propõe como modelo de aprendizagem: Descoberta, Integração, Ensino e Prática.

Dentro dessa perspectiva, a avaliação na Educação Superior, se traduz como um processo de comunicação autêntica mediada por papéis que, amparados numa integração de várias tecnologias, propiciam uma relação aberta e dinâmica entre professores e alunos no sentido de transformarem suas vidas em um processo permanente de aprendizagem colaborativa, criativa, transformadora e autônoma.

### **Considerações Finais**

O processo de Avaliação de Aprendizagem predominante na realidade brasileira ainda é formal, programático, somativo e, no caso da educação. Distância, segue um modelo de fábrica: Padronizado para grandes públicos. As diferenças regionais, sociais, de conhecimento, são minimizadas num processo que se firma no binômio: Decore e repita.

Esse cenário assume dimensões ainda mais críticas quando os professores precisam optar por manter os modelos de avaliação standards já que os mesmos garantem o funcionamento das grandes instituições e de seus projetos. Nesse sentido, docentes e discentes se tornam engrenagens de uma grande fábrica. A ideia de busca pelo conhecimento, de um saber promotor de libertação e autonomia cede lugar à nota que classifica como adequado ou inadequado para obtenção do diploma ou certificado.

CÂMARA, Uipirangi; MARTIN, Edson; CÂMARA, Paulo. Educar no direito: uma reflexão sobre a aprendizagem no ensino superior no Brasil. In: Revista Eletrônica do Curso de Direito do Centro Universitário UniOpet. Curitiba-PR. Ano XII, n. 21, jul-dez/2019. ISSN 2175-7119.

De qualquer maneira, a missão e vocação dos educadores em Direito podem permitir que o sonho de uma formação que valha a pena possa modificar o caminho usual pela qual a avaliação e aprendizagem se dão nestes contextos. O que parece cada vez mais fazer sentido é percepção que o processo ensino e aprendizagem vai se assumindo como tarefa conjunta de educadores e alunos e, aí, parece que a avaliação ganha um aspecto de autonomia – alunos recebem condições de avaliarem sua trajetória em razão de suas escolhas didáticas. Há muito o que se avançar, há muito o que se sonhar.

## Referências

ALVES, R. **Conversas com quem gosta de ensinar**. São Paulo: Cortez, 1986.

ALVES, R. **A alegria de ensinar**. 5a. ed. Campinas: Papyrus, 2002.

BLAINE, B. **Understanding psychology of diversity**. London: Sage, 2007.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

BOURDIEU, Pierre. PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Petrópolis: Vozes, 2014a.

BOURDIEU, Pierre. PASSERON, Jean-Claude. **Os herdeiros: os estudantes e a cultura**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2014b.

BOYER, Ernest L. **Scholarship reconsidered: priorities of the professoriate**. New York: The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, 1990.

BROOKFIELD, S. **Becoming a critically reflective teacher**. San Francisco: Jossey-Bass, 1995.

BRUNER, J. **Acts of meaning**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

CÂMARA, U. F. S. **Filosofia da Educação (Philosophy of education)** Curitiba: Opet Editora, 2013.

CERQUEIRA, Eduardo Tramontina Valente. “Escritos de Educação” por Pierre Bourdieu. Revista **ACOALFaplp: Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua portuguesa**, São Paulo, ano 2, n. 4, 2008. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/reaa/article/viewFile/11501/13269>>. Acesso em abril de 2018.

DEWEY, J. **Democracia e educação**. 3. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

CÂMARA, Uipirangi; MARTIN, Edson; CÂMARA, Paulo. Educar no direito: uma reflexão sobre a aprendizagem no ensino superior no Brasil. In: Revista Eletrônica do Curso de Direito do Centro Universitário UniOpet. Curitiba-PR. Ano XII, n. 21, jul-dez/2019. ISSN 2175-7119.

DEWEY, J. **Vida e educação**. São Paulo: Nacional, 1950.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 33. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011a.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011b.

FREIRE, P. **À sombra desta mangueira**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

KEARSLEY, G. **Theory into Practice**. In: <<http://www.planetaeducacao.com.br/suporteaprof/pedagogia>> Acessado em 23/05/2000.

LORDÊLO, JAC., and DAZZANI, MV., orgs. **Avaliação educacional: desatando e reatando-nos** [online]. Salvador: EDUFBA, 2009. ISBN 978-85-232-0931-5. Available from SciELO Books < [http:// books.scielo.org](http://books.scielo.org) >.

LUCKESI, C. C. **Filosofia da educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico**. São Paulo: Cortez, 2011.

MOSKOWITZ, G.B. **Social cognition**. New York: Guilford Press, 2005.

OLSON, J.M; ROESE, N.J.; ZANNA, M.P. *Expectancies* In: HIGGINS, E.T; KRUGLANSKI, A.W. **Social psychology: Handbook of basic principles** (pp. 211-238). Nova York: Guilford Press,1996.

RIDDELL, Abby R. "Assessing designs for school effectiveness research and school improvement in developing countries". **Comparative Education Review**, v. 41, n.2, p.178-204, 1997.

RIDDELL, Abby R. "Focus on challenges to prevailing theories. An alternative approach to the study of school effectiveness in third world countries". **Comparative Education Review**, v.33, n.4, p.481-497, 1989.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3a. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2011.