

ISSN 1808678-0



**COORDENAÇÃO DE PUBLICAÇÕES**  
RUA ROCHA, 233 - 11º ANDAR  
01330-000 SÃO PAULO SP  
[www.fgv.br/direitogv](http://www.fgv.br/direitogv)  
[publicacoes.direitogv@fgv.br](mailto:publicacoes.direitogv@fgv.br)

v.7 n.5 : setembro 2010

**Cadernos DIREITOGV**

## **AVALIAÇÃO E MÉTODOS DE ENSINO EM DIREITO**

José Garcez Ghirardi (coord.)  
Ana Mara França Machado, Catarina Helena Cortada  
Barbieri, Ieda Miyuki Koshi Dias de Lima, Juliana  
Bonacorsi de Palma, Ligia Paula Pires Pinto Sica,  
Luciana de Oliveira Ramos e Vivian Cristina Schorscher

PESQUISA **37**  
v.7 n.5 : setembro 2010



## CADERNOS DIREITO GV

v.7 n.5 : setembro 2010

PUBLICAÇÃO DA **DIREITO GV**  
ESCOLA DE DIREITO DE SÃO PAULO  
DA FUNDAÇÃO GETULIO VARGAS

ISSN 1808-6780

OS CADERNOS DIREITO GV TÊM COMO OBJETIVO PUBLICAR RELATÓRIOS DE PESQUISA E TEXTOS DEBATIDOS NA ESCOLA DE DIREITO DE SÃO PAULO. A SELEÇÃO DOS TEXTOS É DE RESPONSABILIDADE DA COORDENADORIA DE PUBLICAÇÕES DA DIREITO GV.

EDITOR

DESDE 2004, **JOSÉ RODRIGO RODRIGUEZ**

**DIREITO – PERIÓDICOS. I. São Paulo. DIREITO GV**  
Todos os direitos desta edição são reservados à DIREITO GV

DISTRIBUIÇÃO  
**COMUNIDADE CIENTÍFICA**

ASSISTENTE EDITORIAL  
**FABIO LUIZ LUCAS DE CARVALHO**

PROJETO GRÁFICO  
**ULTRAVIOLETA DESIGN**

IMPRESSÃO E ACABAMENTO  
**COPIBRASA**

DATA DA IMPRESSÃO **SETEMBRO/2010**

TIRAGEM **500**

PERIODICIDADE **BIMESTRAL**

CORRESPONDÊNCIA

**PUBLICAÇÕES DIREITO GV**

RUA ROCHA, 233 - 11º ANDAR

01330-000 SÃO PAULO SP

WWW.FGV.BR/DIREITOGV

PUBLICACOES.DIREITOGV@FGV.BR

## CADERNOS DIREITO GV

v.7 n.5 : setembro 2010

**AVALIAÇÃO E MÉTODOS DE ENSINO EM DIREITO**

José Garcez Ghirardi (coord.)  
Ana Mara França Machado, Catarina Helena Cortada Barbieri,  
Ieda Miyuki Koshi Dias de Lima, Juliana Bonacorsi de Palma,  
Ligia Paula Pires Pinto Sica, Luciana de Oliveira Ramos  
e Vivian Cristina Schorscher





## APRESENTAÇÃO

Uma das principais funções dos cursos jurídicos é a de formar a *representação* que os alunos farão do direito e do lugar que ele ocupa na vida social e política do país. A seleção de temas que o espaço universitário opera (*o que ensinar?*), a ordem de apresentação que propõe (*quando ensinar?*), a relevância relativa que estabelece entre áreas (*quanto e com que profundidade ensinar diferentes temas?*) e a forma de aferir a efetividade da formação (*como avaliar?*) articulam-se para formar um quadro que evidencia a noção de direito que se abraça em cada instituição. Essa noção fundamental, inscrita na estrutura profunda dos cursos e determinando cada aspecto de sua lógica de desenvolvimento, será decisiva para estabelecer a matriz a partir da qual os estudantes pensarão o direito e articularão sua prática profissional.

No espaço de cada curso, esse entendimento irá determinar as fronteiras entre o que é essencial e o que é acessório, entre autores clássicos e menores, entre textos obrigatórios e complementares, entre temas prioritários e secundários, etc. Cada professor, ao construir seu programa de ensino, deve forçosamente enfrentar o conjunto de escolhas e hierarquizações que constitui o recorte teórico e metodológico que define sua perspectiva docente.

No Brasil, essas escolhas têm sido mais perceptíveis no campo das filiações teóricas do que na arena das opções metodológicas. De fato, a experiência quotidiana permite encontrar exemplos de diferença no campo das teorias mestras adotadas: basta correr os olhos sobre a bibliografia obrigatória e complementar de diferentes cursos, em diferentes universidades, para encontrar algum grau de variação, ainda que muitas vezes esta seja mais de ênfase que de *corpus*. O mesmo não se dá, contudo, no que diz respeito à metodologia de ensino adotada. Nesta dimensão, há uma homogeneidade quase absoluta, como se o *modo* de se falar sobre o direito fosse um não-problema, como se fosse uma forma ideologicamente neutra de se apresentar o fenômeno jurídico.

Tal perspectiva parece questionável, sobretudo quando se pensa que a formação da representação se dá, largamente, no espaço da sala de aula e se estrutura não apenas no âmbito do discurso explícito, mas, de maneira crucial, no âmbito do discurso implícito das

pequenas práticas quotidianas que constituem a tradução efetiva de uma visão geral do direito como objeto de ensino.

A lógica de se entender o conhecimento como algo mais ou menos estável, a forma e a função da autoridade, o espaço da autonomia do sujeito, da diversidade, da liberdade e da transgressão – temas centrais para o direito – são negociados diuturnamente em sala de aula. A aparente inocência das pequenas práticas quotidianas é tudo menos inocente e não raro aponta sentidos que contradizem, denunciam ou desautorizam o discurso explícito das exposições. Haveria muito que dizer talvez, sobre as conexões entre os modos de construção das relações de poder no espaço universitário e a lógica de intervenção das instituições jurídicas em trocas sociais mais amplas – para darmos apenas um exemplo do tipo de investigação a que se está aludindo.

Nesse sentido, parece difícil negar a relação entre os modos de *pensar* uma ciência e o modo de *ensiná-la*, entre os modos de pensar o direito e os de ensiná-lo. E esse ensino se dá por meio de um conjunto de práticas diuturnas cujo funcionamento profundo como matriz e reforço de construções ideológicas não deixa de existir, nem perde relevância, porque muitas vezes silenciado.

Dentro dessas práticas, a avaliação ocupa lugar central. É ela o instrumento pelo qual o professor determina aquilo que, de fato, tem *valor* para seu entendimento de direito. É ela que, revestida necessariamente de um caráter de escolha, de construção, de arbitrariedade permite explicitar as opções que cada docente realiza ao transformar sua visão do fenômeno jurídico em prática de ensino jurídico.

Diferentes formas apontarão para diferentes concepções. Os modos de valorar mais ou menos, deste ou daquele modo, por exemplo, a capacidade argumentativa, o conhecimento do direito positivo, a capacidade de resolver problemas, a habilidade de atuar em grupo são não apenas índices *imediatos* de um entendimento específico do que seja *ensinar direito*, do que seja compreendê-lo como fenômeno, mas também índices *mediatos* do modo de entender a natureza do jurídico e a função da Universidade.

Adotar um ou outro modo de avaliação é, assim, uma escolha cheia de implicações, ainda mais importantes quando esta opção é percebida como neutra, automática, ou não problemática. Em outros

termos: a análise dos processos e mecanismos de avaliação torna-se mais crucial quando eles se apresentam como uma não escolha, como implementação pura e simples de um instrumento avaliativo cuja relevância e pertinência são um *a priori*, fundado na tradição ou no costume, sem qualquer ligação relevante com perspectivas teóricas adotadas ou conceitos de ciência preferidos. Se a natureza do direito é problemática e seu sentido politicamente controverso, então seria de se esperar que a forma de apresentá-lo e as estratégias de construí-lo e avaliá-lo como objeto de ensino tendessem antes à heterogeneidade que a seu contrário.

O silêncio sobre o tema – como, aliás, o silêncio sobre quase tudo que se refere especificamente à sala de aula no ensino do direito – revela uma forma bastante difundida de significar a Universidade, mas não esvazia o problema de seu sentido, nem diminui sua relevância. Esse silêncio sugere, antes, a necessidade de estender, também para esta área, o debate sobre o ensino jurídico no Brasil. Isto implicaria, por exemplo, discutir abertamente as diferentes funções da avaliação (pedagógica, certificatória, formativa, sumativa etc.), a relação entre elas e entre diferentes métodos de ensino, bem como o sentido que têm e o lugar que ocupam no desenho de cada curso e de sua proposta pedagógica de fundo.

Este volume busca contribuir para a construção desse debate. Sua proposta é a fornecer subsídios para o debate sobre a avaliação dentro do ensino jurídico a partir de sua relação com diferentes métodos de ensino e de extrair daí elementos que permitam ampliar nossa percepção dos modos de imbricamento entre visões sobre o direito e visões sobre o ensino do direito.

A estrutura geral reflete essa preocupação. Os artigos iniciam com uma apresentação concisa do método, passando depois a examinar as implicações, sobre a forma de avaliação, dos objetivos pedagógicos que cada curso postula para, finalmente, discutir as escolhas feitas (método, objetivos, formas de avaliação) como índices de noções mais gerais de direito.

Esta obra é fruto do trabalho realizado pelo Núcleo de Metodologia da DIREITO GV, sob minha coordenação e a orientação constante do professor Esdras Borges a quem, em nome de todos, agradeço imensamente. Seus autores são jovens pesquisadores que têm se dedicado a contribuir para alargar e adensar o repertório

de reflexão teórica sobre ensino do direito no Brasil. Pensadas como um convite ao debate, as contribuições convergem em alguns pontos e se distanciam em outros, refletindo a pluralidade de olhares e preocupações que está no centro daquela instabilidade que dá vida ao bom trabalho acadêmico. É a esse embate produtivo no debate sobre ensino do direito que esta obra busca ser uma contribuição.

**José Garcez Ghirardi**



# ÍNDICE

<b>A AVALIAÇÃO NO MÉTODO DE ENSINO EM DIREITO: SEMINÁRIO</b>	
ANA MARA FRANÇA MACHADO E CATARINA HELENA CORTADA BARBIERI	11

<b>1 QUESTÕES INICIAIS</b>	11
----------------------------	----

<b>2 O PROCESSO DE AVALIAÇÃO NO MÉTODO DE SEMINÁRIO</b>	14
---	----

2.1 AVALIAÇÃO – PERSPECTIVA GERAL: DA TEORIA À PRÁTICA EM SALA DE AULA	15
---	----

2.2 RELAÇÃO ENTRE A ESCOLHA DO MÉTODO, OBJETIVOS PEDAGÓGICOS E AVALIAÇÃO	17
---	----

2.3 AVALIAÇÃO COMO PROCESSO E IMPORTÂNCIA DO FEEDBACK	18
---	----

2.4 FASES DE APLICAÇÃO DO MÉTODO DO SEMINÁRIO E O PAPEL DA AVALIAÇÃO EM CADA UMA	20
---	----

<b>3 REFLEXÕES FINAIS</b>	24
---------------------------	----

<b>4 BIBLIOGRAFIA</b>	26
-----------------------	----

<b>AVALIAÇÃO EM DIÁLOGO SOCRÁTICO</b>	
IEDA MIYUKI KOSHI DIAS DE LIMA	29

<b>1 INTRODUÇÃO</b>	29
---------------------	----

<b>2 O DIÁLOGO SOCRÁTICO NO ENSINO DO DIREITO</b>	29
---	----

<b>3 AVALIAÇÃO NO DIÁLOGO SOCRÁTICO</b>	33
---	----

3.1 SISTEMA DE AVALIAÇÃO JUSTO E EFICIENTE	33
--	----

3.2 FEEDBACK	35
--------------	----

<b>4 CONCLUSÃO</b>	37
--------------------	----

<b>5 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	38
-------------------------------------	----

<b>AVALIAÇÃO EM PROBLEM-BASED LEARNING</b>	
JULIANA BONACORSI DE PALMA	41

<b>1 INTRODUÇÃO: O MÉTODO PBL E SUA AVALIAÇÃO</b>	41
---	----

<b>2 PRINCIPAIS DIRETRIZES DA AVALIAÇÃO EM PBL</b>	43
--	----

2.1 PLANEJAMENTO DA AULA: O MOMENTO DE DEFINIÇÃO DOS CRITÉRIOS AVALIATIVOS	43
---	----

2.1.2 O PROFESSOR DEVE ENFRENTAR O PROBLEMA ANTES DA APLICAÇÃO	45
--	----

2.2 AVALIAÇÕES EM PBL	46
-----------------------	----

2.3 A AVALIAÇÃO COMO ELEMENTO DE APRENDIZAGEM: A IMPORTÂNCIA DO FEEDBACK	51
---	----



3 PROBLEMATIZANDO O ENSINO JURÍDICO: REFLEXÕES SOBRE O IMPACTO DO PBL NA NOÇÃO DE DIREITO	56
--	----

4 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	58
------------------------------	----

AVALIAÇÃO EM ROLE-PLAY – O PROFESSOR DE DIREITO FELLINI LIGIA PAULA PIRES PINTO SICA	59
---	----

1 INTRODUÇÃO	59
--------------	----

2 CONCEITUAÇÃO DO MÉTODO DO ROLE-PLAY	61
---------------------------------------	----

2.1 DISTINÇÕES ENTRE ROLE-PLAY E SIMULAÇÃO	64
--	----

3 A ESCOLHA DO ROLE-PLAY COMO MÉTODO DE ENSINO: AVALIAÇÃO DO MÉTODO	65
--	----

4 AVALIAÇÃO DO ALUNO QUANDO DA APLICAÇÃO DO MÉTODO DO ROLE-PLAY	67
---	----

5 OS PAPÉIS DO PROFESSOR DE DIREITO	71
-------------------------------------	----

5.1 OS PAPÉIS DO PROFESSOR AVALIADOR NO ROLE-PLAY, DO DIRETOR E DO CRÍTICO DE CINEMA E TEATRO	74
--	----

6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	76
------------------------------	----

7 PARA SABER MAIS	78
-------------------	----

AVALIAÇÃO EM MÉTODO DO CASO LUCIANA DE OLIVEIRA RAMOS E VIVIAN CRISTINA SCHORSCHER	81
---	----

1 INTRODUÇÃO	81
--------------	----

2 O MÉTODO DO CASO: CONCEITO E CARACTERÍSTICAS	83
--	----

3 A AVALIAÇÃO EM MÉTODO DO CASO	86
---------------------------------	----

3.1 A IMPORTÂNCIA DO FEEDBACK NO MÉTODO DO CASO	89
---	----

3.2 PAPEL DO PROFESSOR	91
------------------------	----

3.3 INSTRUMENTOS AVALIATIVOS	92
------------------------------	----

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	95
------------------------	----

5 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	96
------------------------------	----

NOTAS	99
-------	----



## **AValiação e Métodos de Ensino em Direito**

José Garcez Ghirardi (coord.)

Ana Mara França Machado, Catarina Helena Cortada Barbieri,

Ieda Miyuki Koshi Dias de Lima, Juliana Bonacorsi de Palma,

Ligia Paula Pires Pinto Sica, Luciana de Oliveira Ramos e Vivian Cristina Schorscher

### **A AVALIAÇÃO NO MÉTODO DE ENSINO EM DIREITO: SEMINÁRIO**

Ana Mara França Machado e Catarina Helena Cortada Barbieri

#### **I QUESTÕES INICIAIS**

Tomemos um exemplo de dinâmica em sala de aula utilizando a técnica de ensino seminário para iniciar a discussão. Esta atividade, desenvolvida no contexto de um curso de direito, pode ser descrita do seguinte modo:

*Os alunos são divididos em grupos de três integrantes. Em cada encontro, um grupo é o responsável por fazer uma apresentação do texto selecionado para a aula aos colegas. A exposição não dura muito, o suficiente para retomar o texto a partir de suas ideias principais, tese, argumentos, contrapontos, uma vez que todos os alunos já leram previamente o material para atividade. Ao término da exposição o professor abre espaço para a sala debater o texto, tendo como base a apresentação dos colegas e a leitura prévia realizada por todos. Nesse espaço coletivo de debate, o professor exerce uma função estratégica, participa da discussão orientando os alunos, não deixando com que percam o foco do tema debatido, esclarecendo dúvidas e lançando questionamentos que ajudem a ilustrar ou problematizar as questões controvertidas. A sala é grande, alguns alunos participam do debate, outros se mantêm quietos.*

Esse exemplo de aplicação da técnica de seminário tem uma função estratégica: possibilita-nos levantar uma série de questionamentos, que irão permear o texto. Sua função é meramente ilustrativa, pois não pretendemos com ele delimitar os contornos da aplicação do método, apenas sugerimos uma forma de aplicação.<sup>1</sup>

No exemplo em questão, o objeto de estudo<sup>2</sup> da atividade poderia ser também uma questão ou um problema complexo ao invés de um texto. Esses diferentes substratos (texto, tema ou questão/problema) não interfeririam na essência da aplicação da técnica, como demonstraremos a seguir. Apenas para facilitar a exposição, daqui pra frente iremos nos referir ao objeto da aplicação método como “texto”.

O exemplo acima aponta para uma inversão na tradicional relação de ensino onde o papel preponderante é normalmente exercido pelo professor. Ao aluno é dado maior protagonismo no seu processo de aprendizagem e essa é exatamente a principal característica do método seminário: trata-se de um método de ensino participativo (*active learning*), que surge como uma alternativa ao ensino tradicional de caráter passivo e que não estimula a reflexão. Ao invés de trabalhar o conteúdo de forma enciclopédica, acredita-se que as competências e habilidades trabalhadas pelo método estimulam a reflexão própria, levando os alunos a aprenderem conteúdos de maneira mais articulada, dotando-os de capacidade de buscar o conhecimento e organizá-lo de forma crítica.

O foco do seminário não é necessariamente a obtenção de respostas certas, mas sim o exercício da atividade crítica, podendo ser interpretado como uma técnica de ensino coletivo. Os alunos, vistos como elemento central da atividade, são desafiados a enfrentar um tema, um problema/questão ou texto complexo partindo de sua própria interpretação para depois debatê-lo coletivamente. Lowman aponta que “os estudantes aprenderão e lembrarão melhor a informação se eles possuírem muitas associações cognitivas com ela; aprender informação isolada é mais difícil e menos permanente do que aprender uma informação que está conectada com uma rede de outros materiais” (2007, p. 138). Nesse sentido, os alunos, através do exercício de habilidades como escrever, ler, falar em público, discutir e resolver (e criar) problemas são desafiados a desenvolverem o pensamento independente. Ao aumentar o envolvimento do aluno, acredita-se que esse processo pode motivar ainda mais o aprendizado e oferecer vantagens quanto ao aprendizado.

Todavia é preciso ressaltar que ao expor o aluno a um contexto de incertezas, contrário ao ensino tradicional de caráter passivo,

isso não significa que o método não se preocupe em ensinar certos conteúdos. Pelo contrário, espera-se que, ao dar liberdade para os alunos lerem, interpretarem, discutirem e criticarem os temas em pauta, o resultado seja a apreensão do conteúdo trabalhado a partir do exercício de certas competências e habilidades.<sup>3</sup>

E nesse contexto de indefinição a que o aluno é posto à prova a certificação do aprendizado faz-se necessária e a forma de ensino-aprendizagem específica do método de seminário levanta alguns questionamentos decorrentes da *questão central do presente texto: como avaliar uma atividade participativa cujo cerne é o protagonismo dos próprios alunos no processo de ensino-aprendizagem?*

Outra importante questão que surge na esteira da primeira é como avaliar os alunos em um método de ensino complexo, composto de diferentes fases, algumas se desenrolando em sala de aula e outras fora de sala de aula, cada uma delas voltadas ao desenvolvimento de diferentes competências e habilidades, bem como, a apreensão de certos conteúdos? Neste ponto, não se pode perder de vista o papel do professor e os objetivos traçados por ele para a atividade do seminário. Os alunos nesse método são mais responsáveis pela formação do seu conhecimento, porém a responsabilidade pelo aprendizado não é e não pode ser deixado somente a eles.<sup>4</sup> Nesse sentido, daremos destaque à avaliação da aplicação método a partir da ótica do professor.

Para lidar com tais indagações, é preciso tratar de outra questão essencial - e prévia - para o debate da avaliação na técnica de seminário, qual seja, o papel da avaliação em geral, buscando com isso esclarecer o que a avaliação pretende medir. Explicitamos também que o objetivo desse texto é, muito mais do que apresentar respostas ou fórmulas referentes à aplicação do método, apontar questões relevantes reconhecidas a partir da experiência em sala de aula e problematizá-las. Essa postura justifica-se pelo reconhecimento de que não é possível traçar modelos estáticos de aplicação de uma técnica de ensino, justamente pela técnica depender do contexto em que está sendo aplicado. Desse modo, ao apontarmos algumas questões relevantes reconhecidas na experiência prática, os docentes serão levados também a refletir sobre elas e pensarem sobre qual é a forma mais adequada de lidar com essa questão no contexto da sua aula ou curso.

É importante também destacar qual é o papel da avaliação. Acreditamos que a avaliação tem um papel importante no ensino: ela pode melhorar o rendimento e o aproveitamento do aluno, se bem conduzida. O texto caminha no sentido de que a forma de avaliar a partir de provas escritas dissertativas não é (e não precisa) ser a única forma de se medir a apreensão de conhecimento. Uma avaliação contínua, em que a relação professor-aluno se dá de forma mais próxima pode trazer grandes benefícios ao aprendizado.

Abordaremos, portanto, o tema da avaliação no método de seminário em quatro etapas. Na primeira tratamos brevemente do tema geral da avaliação, buscando fazer a ligação entre uma teoria da avaliação e a realidade de sala de aula. Na sequência, retraçamos a relação que há entre escolha do método de seminário, os objetivos pedagógicos e a avaliação. Tratamos ainda da avaliação como processo e do *feedback* e, na quarta parte, abordamos as diferentes fases que compõem o método de seminário e pontos a que o professor deve atentar na hora de avaliar. Por fim, na parte que intitulamos de reflexões finais, buscamos tratar da avaliação no método de seminário no contexto do ensino do direito, levando em conta as características dessa ciência humana que propicia diversas interpretações para uma mesma questão.

## 2 O PROCESSO DE AVALIAÇÃO NO MÉTODO DE SEMINÁRIO

Antes de passarmos propriamente ao estudo do processo de avaliação no método, um aspecto que se destaca é a possibilidade de separar a sua aplicação em pelo menos três momentos. O primeiro momento seria a preparação prévia dos alunos para a atividade. Para o sucesso da atividade (e por sucesso da atividade entendemos o alcance dos objetivos traçados pelo professor, sejam eles a apreensão de conhecimento ou o exercício da atividade crítica, por exemplo), tanto os alunos que irão apresentar o texto, quanto os alunos que irão assistir à apresentação devem ter lido e refletido sobre o objeto da aula previamente. É importante destacar que esse momento ocorre fora da sala de aula, mas faz parte da aplicação do método. O segundo momento ocorre na sala de aula, a apresentação do texto. O professor delimita qual é a dinâmica da apresentação e a partir dela estabelece qual será sua matriz avaliativa. Critérios como identificação da estrutura argumentativa do



texto, tempo de apresentação, entrosamento do grupo etc. podem ser levados em consideração na avaliação. Tanto o professor, quanto os demais alunos que assistem à apresentação estarão de certa forma refletindo sobre a adequação do conteúdo que está sendo exposto e com isso já se preparando para o terceiro momento. O terceiro momento é o debate. A partir do que foi exposto pelos colegas e pela reflexão prévia, os alunos irão discutir o texto objeto da aula.

Esses três momentos da aplicação que delimitamos da aplicação do método demonstram que, no limite, ele é composto por diversos outros métodos. É possível, por exemplo, utilizar o diálogo socrático, o debate e o *problem based learning* (PBL) durante o seminário. O seminário é, portanto, composto por um conjunto de outros métodos formando nessa junção algo novo, dotado de características distintivas. Por esse motivo, os capítulos do presente livro relativos a esses outros métodos devem ser lidos em conjunto, com vista a explicitar esse diálogo.

Vale salientar ainda que trabalhamos com a premissa de que, apesar de bastante plástico e adaptável, o seminário apresenta alguns contornos que consideramos ser mais eficientes para a consecução de determinados objetivos didáticos,<sup>5</sup> e essa forma parte da concepção de um ensino participativo, fato que também tem reflexos na avaliação. Entendemos que o principal risco na aplicação do método seja que um aluno ou grupo de alunos acabe por dar uma aula expositiva aos colegas. Esse contexto desvirtuaria o caráter participativo da atividade e com isso seus objetivos pedagógicos.

## **2.1 AVALIAÇÃO – PERSPECTIVA GERAL: DA TEORIA À PRÁTICA EM SALA DE AULA**

A avaliação pode ser definida como uma forma de certificar o aprendizado. Ou seja, medir se o aluno absorveu o que o curso pretendeu passar. Partindo para uma análise teórica da avaliação em geral tem-se duas classificações muito utilizadas para diferenciar tipos básicos de processos de avaliação: (1) a avaliação sumativa e (2) a avaliação formativa. (FERNANDES, 2006, pp. 23-24)

A avaliação *sumativa* ocorre no final de determinado período e visa à avaliação da assimilação de determinado conteúdo. Talvez

a forma mais comum de avaliação sumativa seja por meio de provas escritas dissertativas realizadas ao final do curso. Seu objetivo é medir a quantidade de matéria apreendida num dado período de tempo (bimestre, semestre, ano, etc).

Já a avaliação *formativa* funciona quase que como um processo de auto-avaliação em que a interferência do professor é reduzida ao mínimo. Fernandes aponta também para uma terceira opção, a avaliação formativa alternativa (AFA), também conhecida simplesmente como avaliação alternativa, autêntica ou formadora. A principal função da AFA é fazer com que os alunos aprendam melhor, isto é, “com significado e compreensão”, segundo Fernandes (2006, p. 32). Algumas de suas características são: sua organização seguindo uma estreita relação com o *feedback*, a natureza da interação e comunicação entre alunos e professores, estabelecendo-se pontes entre o que se considera interessante aprender e a responsabilização dos próprios alunos pelo processo de aprendizagem e oferecendo amplas oportunidades para partilharem o que e como compreenderam.<sup>6</sup>

Assim, a avaliação formativa trabalha diretamente com o conceito de *feedback* e se utiliza de tarefas que interpretem as exigências do currículo como forma de melhorar o rendimento dos alunos (FERNANDES, 2008, p. 353). A avaliação sumativa parte da premissa do “quanto” foi ensinado, ao passo que a avaliação formativa partiria do “como” foi ensinado. Segundo Gil, a avaliação formativa tem como funções principais orientar, apoiar, reforçar e corrigir o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, possibilitando a redefinição de prioridades e o ajustamento das estratégias adotadas. (GIL, 2007a, p. 248)

Gil acrescenta, para além da avaliação sumativa e formativa, uma terceira, a avaliação diagnóstica que, em suas palavras, “constitui-se num levantamento das capacidades dos estudantes em relação aos conteúdos a serem abordados”. Trata-se de uma avaliação feita antes do início do curso para mapear aptidões iniciais, interesses e necessidades dos estudantes. (GIL, 2007a, pp. 247-248)

Por visar a certificação somente da apreensão de conteúdo, acreditamos que a avaliação sumativa não é a mais adequada a métodos participativos e centrados no desenvolvimento autônomo do aluno, tal como o seminário. Consideramos que o enfoque da avaliação formativa se adéqua melhor ao contexto do seminário, uma vez

que, mais do que focar em passar um conteúdo aos alunos, o método de seminário foca em seu processo de desenvolvimento intelectual autônomo, processo este que deve ser contínuo e, consequentemente, avaliado de forma igualmente contínua. A ideia é que o progresso do aluno, tanto em termos de conteúdo, mas especialmente em termos de habilidades e competências seja constantemente monitorado e que a ele sejam fornecidos elementos para refletir sobre seu desempenho e melhorá-lo, ou seja, a ele sejam dados *feedbacks* constantes.

Tendo isso em mente, trabalharemos o conceito de avaliação formativa e de *feedback* no método de seminário, buscando estabelecer alguns parâmetros para a realização da avaliação.

## **2.2 RELAÇÃO ENTRE A ESCOLHA DO MÉTODO, OBJETIVOS PEDAGÓGICOS E AVALIAÇÃO**

Retomemos o exemplo inaugural trazido neste artigo. Ao trabalhar um texto, normalmente bastante complexo, espera-se, por exemplo, que o aluno desenvolva a habilidade de lê-lo e compreendê-lo qualificadamente, ou seja, que seja capaz de identificar qual é a estrutura argumentativa do mesmo, quais são suas teses centrais e os objetivos gerais do autor ao desenvolvê-las.<sup>7</sup> Mais ainda, espera-se que o aluno desenvolva a habilidade crítica de dialogar com o texto lido e, com isso, enxergue o propósito de este ter sido escolhido pelo professor para fazer parte do programa do curso de que participa.

Fora de sala de aula, espera-se que os alunos leiam todo o material proposto pelo professor ou pesquisem material novo, quando o objetivo for abordar um tema ou problema. Do grupo que fará a apresentação oral espera-se algo mais que é organizar o material, selecionando os principais argumentos, teses e conclusões. Ademais, o professor pode, por exemplo, pedir que o grupo formule questões que serão dirigidas aos demais colegas com a função de iniciar os debates.

Dentro de sala de aula, as atividades podem se iniciar com o aluno ou grupo de alunos expondo oralmente de forma rápida e sucinta a estrutura argumentativa do texto em questão, já previamente identificada durante a fase precedente. Neste ponto, a habilidade de exposição oral é valorizada. Somente após esta

exposição inicial do argumento do texto é que se iniciam os debates e discussões entre todos os alunos com a mediação do professor. Nesse ponto são trabalhadas competências e habilidades medidas a partir da compreensão do texto como expor e argumentar oralmente, ouvir e contra-argumentar a partir das ideias de terceiros.

Está claro, pois, que cada fase que compõe o método (preparação prévia fora da sala de aula, apresentação inicial em sala de aula e debate coletivo) possui objetivos didáticos distintos e, portanto, implicações diversas para a avaliação.

Para que todo este complexo de competências e habilidades individuais e da classe (coletivo) seja passível de qualquer avaliação, o professor deve necessariamente monitorar constantemente o avanço dos alunos, pois o processo de aprender a ler um texto complexo e debater ideias complexas não se dá aos saltos, mas ocorre de forma lenta e contínua. Nesse sentido, as diferenças quanto ao desenvolvimento dos alunos são perceptíveis: alguns se destacam desde o primeiro encontro e outros necessitam de muitos encontros para se sentirem aptos a participar. Esse é um ponto que deve ser levado em consideração pelo professor ao longo do curso de forma a atuar para contemplar o desenvolvimento de todos os alunos através, por exemplo, do *feedback*.

### **2.3 AVALIAÇÃO COMO PROCESSO E IMPORTÂNCIA DO FEEDBACK**

Dadas as características do método de seminário já amplamente abordadas acima, isto é, tratar-se de método de ensino participativo (*active learning*, centrado no aluno, voltado para o desenvolvimento de certas habilidades e competências, tais como, aprender a ler e debater um texto complexo e, a partir daí, apreender certos conteúdos, e dado o fato de que a avaliação serve para o professor certificar os avanços dos alunos, bem como estimulá-los a continuar se desenvolvendo, chegamos a um modelo de avaliação que se mostra mais adequado ao método. Esse modelo é o da avaliação formativa que foca mais em “como” os alunos aprenderam.

Antes de qualquer coisa é importante ressaltar que o seminário é mais útil para se ensinar o processo de aprendizado, ou seja, ensinar a pensar, do que para passar conhecimento – no sentido de conhecimento como produto (LOWMAN, 2007, p. 160). Nesse

processo os alunos aprendem, por exemplo, a abordar racionalmente um tópico e a questionar pressuposições implícitas. O conhecimento como produto do aprendizado passa, portanto, a ser decorrente do próprio processo de ensino. Utilizando-se dessa metodologia, o professor pode vir a fazer escolhas quanto ao conteúdo que pretende passar aos seus alunos ao longo do curso, partindo da ideia de que, ao aparelhá-los com as ferramentas para o entendimento da matéria, os alunos adquirem a capacidade de aprenderem sozinhos também. Ou seja, o ensino exaustivo de conteúdo perde o espaço preponderante no curso ao passo que técnicas de ensino participativo, ao ensinarem o aluno a pensar e com isso adquirirem conteúdo sozinhos, ganham espaço.<sup>8</sup>

Dentro da ideia de avaliação como processo, o *feedback* ganha importância especial. Existem dois tipos distintos de *feedback*, aquele em que os alunos avaliam o professor e passam suas impressões gerais acerca do conteúdo e metodologia adotada e aquele que o professor proporciona aos alunos. (GIL, 2007a, pp. 66-67)

Embora o *feedback* como avaliação que os alunos fazem do professor seja salutar e possa, inclusive, ser utilizado no seminário, nosso foco é no segundo tipo. Entendemos que é fundamental num método de ensino que coloca o aluno no centro da atividade, tal como faz o seminário, que existam *feedbacks* constantes dados pelo professor.

A correção de provas é sempre um momento oportuno para isso, porém não é o único. Dado que o seminário se desenrola em três fases, entendemos que o professor deve desenvolver mecanismos para fornecer *feedbacks* distintos em cada fase.

Em cada uma delas, o professor deve estar atento a quatro características elencadas por Gil (2007a, p. 67). O *feedback* deve ser **sincero**, isto é, não pode ser usado de forma manipulativa e deve conter uma parte de elogios voltados a estimular o aluno, mas também críticas construtivas, orientando-o no que deve ser melhorado. Deve ser **oportuno**, sendo que, quanto mais próximo temporalmente ao evento que o originou maior será o impacto. Deve ser *específico* para que traga elementos que efetivamente ajudem o aluno a se conhecer e se avaliar e, na medida do possível, deve ser *descritivo*, contemplando orientações para a melhoria do desempenho. Ademais, Gil ressalta que quando *solicitado* pelo aluno, o

professor nunca deve se furtar a fornecê-lo, pois isso indica que há consciência por parte daquele de que o *feedback* é feito em seu próprio interesse.

Contempladas essas características, o *feedback* servirá não apenas para que o aluno receba uma opinião sobre como está caminhando o curso, mas se sinta estimulado a melhorar seu desempenho. Ademais, este processo avaliativo servirá para o professor corrigir eventuais falhas e reforçar a apreensão de habilidades e competências que verificar estarem pouco desenvolvidas na classe como um todo.

Caso o professor tenha a possibilidade de não apenas dar *feedbacks* escritos, mas também conversar com os alunos individualmente ou com toda a classe, tal atividade poderá em si mesma implicar numa aproximação entre professor e alunos. É importante lembrar que esta abertura é muito salutar no seminário. Um ambiente em que os alunos se sintam a vontade para discutir ideias e expor posições deve ser construído sobre uma relação de confiança. O *feedback* como um momento em que o professor mostra que se preocupa mais com o desenvolvimento de cada um de seus alunos e menos com a atribuição de uma nota e a definição daqueles que serão excluídos ou eliminados do curso pode se transformar numa poderosa ferramenta para forjar a relação de confiança necessária para a aprendizagem.

#### **2.4 FASES DE APLICAÇÃO DO MÉTODO DO SEMINÁRIO E O PAPEL DA AVALIAÇÃO EM CADA UMA**

Como já foi apontado anteriormente, podemos distinguir pelo menos três fases no seminário. A primeira fase de preparação fora de sala de aula, a segunda fase da apresentação do aluno ou grupo de alunos e a terceira fase o debate entre os alunos conduzido com o auxílio do professor.

Dado que cada um desses momentos da aplicação do método se relaciona com o desenvolvimento de competências e habilidades diferentes, o que a avaliação deve medir em cada um?

Acreditamos que o professor deve ser criativo ao traçar os modos de aferir a aprendizagem, mas alguns apontamentos gerais podem ser feitos. Na fase da preparação para a atividade em sala de aula, requer-se que os alunos tenham capacidade de ler o material ou

pesquisar sobre a questão proposta. Eles podem fazer apontamentos das principais questões individualmente para depois compará-las com as dos colegas de grupo a fim de decidirem coletivamente o que será apresentado. A capacidade de exposição e articulação interna no grupo e o próprio aprendizado de trabalhar em equipe são valorizados neste momento.

Se o professor se propuser a avaliar este momento, o que é recomendável, diferentes estratégias podem ser desenvolvidas. O professor pode, por exemplo, solicitar que as principais ideias, teses e conclusões do texto, objeto da preparação prévia, sejam postas por escrito para uma avaliação pontual. Melhor ainda será se o professor marcar reuniões prévias com o grupo para discutir diferentes versões deste material escrito, acompanhando e guiando o desenvolvimento desses alunos nessa fase preparatória e auxiliando-os na elaboração da exposição oral que farão em sala de aula.

Na segunda fase, de apresentação do material preparado para a classe, o professor poderá fazer nova avaliação dos alunos individualmente, cada um na parte que lhe couber da exposição oral, e do grupo como um todo.

Importante notar que para uma verdadeira avaliação continuada dos alunos, o professor poderá avaliar também os demais alunos na fase de preparação prévia. Isto poderá se dar por meio de solicitação de algum breve exercício escrito, algo como uma ou duas questões a serem respondidas previamente à aula. Esta atividade deve servir não apenas para a verificação da leitura prévia, mas também para antever dúvidas recorrentes, incompreensões e temas polêmicos que poderão guiar a terceira fase do seminário, isto é, a fase do debate coletivo. Com estratégias deste tipo, o professor será obrigado a dar *feedbacks* periódicos a todos os alunos e esses terão parâmetros para continuar desenvolvendo de forma satisfatória as atividades de seminários.

Finalizada a apresentação inicial, o incentivo ao grupo ou toda a classe a apresentar suas interpretações do texto ou colocar suas dúvidas é importante para iniciar a discussão. Como diz Lowman:

[...] embora não seja eficiente para apresentar o conteúdo por si, a discussão ajuda a dominá-lo, encorajando os estudantes a processar ativamente o que aprenderam enquanto estão sentados

na classe. [...] A discussão ajuda os estudantes a assimilar e a integrar as informações que adquiriram inicialmente das leituras ou das preleções. (LOWMAN, 2007: 159)

O papel do professor é guiar a discussão e colocar questões polêmicas ou cuja interpretação é controversa de forma a estimular que os alunos formulem suas conclusões. A mediação do professor nesta parte da atividade é fundamental, pois, conforme afirma Lowman:

[...] apontar explicitamente o processo de reflexão envolvido ajuda a assegurar que todos os estudantes estejam cientes disso. Deve-se contar aos estudantes como se chegou a tais conclusões ou como as teorias foram construídas, em lugar de lhes oferecer produtos acabados. Eles também podem ser encorajados a pensar, perguntando-lhes como interpretariam os dados fornecidos e colocando ideias conflitantes para debate ou consideração, sempre que possível. (LOWMAN, 2007, p. 142).

A avaliação dos alunos nesta etapa pode ser baseada em alguns critérios: como engajamento na discussão; conhecimento do assunto demonstrado pela qualidade das manifestações pontuais; capacidade de interagir cordialmente com os demais (ouvir e ser ouvido), dentre outras.

Para que os alunos saibam quais os critérios usados pelo professor para avaliá-los, é recomendável que seja desenvolvida uma matriz de avaliação que seja de conhecimento dos alunos. Ao explicitar os critérios que serão avaliados, o professor torna a atividade mais clara e permite aos alunos focarem-se no desenvolvimento dos critérios elencados. Cabe ressaltar que, seguindo a linha desse texto, a matriz avaliativa deve ser construída com vista a contemplar o desenvolvimento de competências e habilidades trabalhadas no contexto do ensino participativo.

É interessante que o professor a cada aula preencha a matriz avaliativa como forma de acompanhar o desenvolvimento de seus alunos. Nos termos do que já foi falado no item anterior deste artigo, dar um *feedback* periódico a partir da matriz avaliativa também é uma atitude que pode auxiliar os alunos a acompanharem o próprio desempenho, ajustando expectativas. Neste ponto, é



importante salientar que quanto mais acessível o professor se mostrar ao aluno, melhor será a acolhida das críticas e sugestões por parte dos alunos. O contato próximo e constante entre professor e aluno pode se converter em um fator-chave para que o *feedback* seja bem sucedido.

É altamente recomendável que além da matriz avaliativa preenchida o professor apresente aos alunos em conversas individuais ou anotações escritas suas impressões gerais do desenvolvimento de cada um e aponte como cada aluno pode melhorar seu desempenho individual. Paralelamente, algo semelhante deverá ser feito considerando a classe como um todo.

Essas diferentes fases do método de seminário, cada um com seu critério próprio de avaliação combinado com o mecanismo periódico de avaliação dos demais alunos comporá um mosaico de mecanismos para aferição de aprendizagem consentâneo com as características multifacetárias do seminário e com as premissas da avaliação vista como processo. Como já salientamos, todas as fases deverão ter algum tipo de *feedback* para os alunos, garantindo o caráter continuado da avaliação.

Não cabe neste artigo descer a minúcias da avaliação tais como, se é mais adequado em tal ou qual fase do seminário atribuir nota de 0 a 10, conceito ou qualquer outro meio de pontuar o desempenho dos alunos, pois são decisões que cabem ao professor dentro de um contexto maior ligado, inclusive, às decisões da instituição de ensino à qual pertence.

No entanto, além de mostrar alternativas para a avaliação nas diferentes fases de aplicação do método, cabe fazer algumas ressalvas com relação à avaliação como processo que são importantes para o seu sucesso. A primeira observação diz respeito a como as características individuais dos alunos, tais como timidez ou medo de falar em público, podem ser barreiras adicionais ao desenvolvimento de habilidades e competências específicas ou simplesmente, no caso de conteúdos, dificultar sua aferição.

Para lidar com as diferenças individuais é que se sugere que as avaliações utilizem mecanismos variados, ora por meio escrito, ora por participação em sala, não penalizando excessivamente o aluno mais tímido, com maior dificuldade de expressar-se oralmente ou, de outro lado, aquele com maior dificuldade de se expressar por escrito.<sup>9</sup>

O *feedback* individualizado e criterioso deve também balizar-se por essas circunstâncias e, na medida do possível, o professor deve procurar sinalizar como o aluno poderá superar seus pontos fracos.

Outro ponto para o sucesso da avaliação continuada e do *feedback* no método de seminário é o tamanho das turmas. Tratando-se de atividade que depende do envolvimento do professor de forma intensa desde a preparação até a discussão em sala, é evidente que o método se adéqua melhor a salas pequenas.

É possível ter um bom rendimento com salas de, no máximo, 30 alunos, mas ideal é que a turma não passe de 20 alunos, pois um dos fatores de sucesso do método é o envolvimento de todos alunos, sendo a empatia e a confiança desenvolvida entre professor e turma fatores de destaque. Tais fatores de sucesso ficam prejudicados em grandes turmas e, do ponto de vista prático, torna-se inviável avaliar todos os alunos com a periodicidade necessária.

Em turmas grandes, algumas atitudes podem ser tomadas para minimizar os problemas, dentre elas, o professor pode contar com auxiliares para preencher as matrizes de avaliação e para correção dos exercícios escritos e mesmo para ajudar os alunos na etapa de preparação. Com isso, ainda é possível manter a avaliação continuada e o *feedback* individual, mas o professor deverá manter vigilância estrita aos critérios utilizados pelos assistentes.

Por fim, para que o professor garanta que sua proposta didática está sendo cumprida, que o método está sendo bem aplicado e que, como resultado, os alunos estão aprendendo o que foi proposto, ele poderá se valer de uma meta-avaliação ou uma avaliação global do curso. Esta poderá ser realizada por um observador externo, isto é, um outro professor ou um coordenador de curso que irá acompanhar as aulas e verificar as avaliações feitas para fornecer um *feedback* para o próprio professor. Caso este acompanhamento *in loco* não seja possível, reuniões periódicas para relatar experiências também poderão ser úteis para que o professor reflita sobre suas práticas e atitudes.

### 3 REFLEXÕES FINAIS

A partir do que foi anteriormente abordado acerca das potencialidades da avaliação no método de seminário, é importante

concluir com uma reflexão sobre a necessidade de diálogo entre o ensino do direito e avaliação no método de seminário.

Uma breve observação dos currículos e da rotina de sala de aula nas faculdades do Brasil afora é suficiente para verificar que o seminário é um método bastante utilizado no ensino do direito. Não é absurdo supor que seja um dos únicos sucedâneos para a tradicional aula expositiva. No entanto, é igualmente factível supor que seja empregado na sua forma “imprópria”, qual seja, como uma mini-aula expositiva dada por alunos a aluno.<sup>10</sup>

Assim, um método que deve partir da premissa da participação e desenvolvimento crítico dos alunos é, no Brasil, muito mal utilizado. Evidentemente, as nossas reflexões sobre avaliação levam em conta a quebra deste modelo e uma aplicação do método que efetivamente aproveite as potencialidades de aprendizagem participativa que ele confere a professores e alunos.

Quanto a sua aplicação nos cursos jurídicos, entendemos que o fato de o seminário propiciar um alto grau de protagonismo ao aluno pode ser um fator positivo para que este desenvolva um senso crítico para com as instituições do direito. Partimos da premissa que os professores de direito devem também se preocupar com o modo de apresentar o conteúdo jurídico, não como algo estanque (apresentação de dogmas e máximas desarticuladas ou leitura de legislação), mas como algo que está sendo modificado frente a um mundo globalizado e que se está sendo transformado em conjunto. O papel do aluno nesse processo deve ser valorizado, uma vez que ele é agente destas mudanças. O método do seminário, ao permitir aos alunos que exerçam o raciocínio crítico e criativo pode ser um dos motores, junto a outros métodos de ensino participativo, da renovação do ensino jurídico.

Ademais, o bom profissional do direito nos dias atuais não é apenas alguém que conhece um conjunto enciclopédico de conteúdos, mas alguém que se expressa bem oralmente, que escreve bem, que é capaz de coletar, organizar e expor informações complexas, dentre outras características. Entendemos que um método como o seminário pode propiciar o desenvolvimento dessas habilidades e que uma avaliação continuada pode auxiliar alunos e professores a garantir que estão efetivamente sendo aprendidas.

Gerald Hess (1999), professor de direito e fundador e diretor do Institute for Law School Teaching da Faculdade de Direito da Gonzaga University, afirma que, mesmo no contexto norte-americano em que há uma relativa preocupação com a metodologia no ensino superior, as faculdades de direito estão dentre as que menos se mostram abertas a estas reflexões. O ensino ainda é muito baseado numa relação distante e pouco cooperativa entre professores e alunos, o ensino é passivo e grandemente apoiado em preleções e aulas expositivas, as expectativas e objetivos de curso não são esclarecidas e do ponto de vista da avaliação, essa ainda é baseada no modelo sumativo, em geral, com uma única prova de fim de curso dissertativa ou de múltipla-escolha que pouco respeita dos diferentes talentos, aptidões e diferenças entre os alunos e cujo resultado os alunos não conseguem prever, dada a ausência de comunicação prévia dos critérios e expectativas do professor.

Esse diagnóstico é comum e se aplica também ao Brasil<sup>11</sup>. Mostra-se essencial pensarmos em reformas estruturais, metodológicas e pedagógicas no ensino do direito. Nesse sentido, esse livro se configura em mais um esforço no sentido de mudar esse quadro.

#### 4 BIBLIOGRAFIA

FERNANDES, Domingos. Para uma teoria da avaliação formativa. In: *Revista Portuguesa de Educação*, v. 19, n. 2, 2006, pp. 21-50.

\_\_\_\_\_. Para uma teoria da avaliação no domínio das aprendizagens. *Estudos em Avaliação Educacional*, v. 19, n. 41, set-dez 2008, pp. 347-372.

GIL, Antonio Carlos. *Didática do ensino superior*. São Paulo: Atlas, 2007a.

\_\_\_\_\_. *Metodologia do ensino superior*. São Paulo: Atlas, 2007b.

GHIRARDI, José Garcez, VANZELLA, Rafael Domingos Faiardo Vanzella (orgs.) *Ensino jurídico participativo: construção de programas, experiências didáticas*. São Paulo: Saraiva, 2009.

HESS, Gerald F. Listening to our students: obstructing and enhancing learning in law school. *University of San Francisco Law Review*, v. 31, n. 4, 1996-1997, pp. 941-964.

\_\_\_\_\_. Seven principles for good practice in legal education - history and overview. *Journal of Legal Education*, v. 49, n. 3, set. 1999, pp. 367-370.

HINETT, Karen; BONE, Alison. Diversifying assessment and developing judgement in legal education. In: BURRIDGE, R. et al. (eds.). *Effective*

*learning and teaching in law*. Londres: Routledge, 2002, pp. 52-80 (Effective Learning and Teaching in Higher Education).

LOWMAN, Joseph. Avaliando o desempenho do estudante. In: *Dominando as técnicas de ensino*. São Paulo: Atlas, 2007, pp. 235-266.

MACEDO JUNIOR, Ronaldo Porto. O método de leitura estrutural. *Cadernos DIREITO GV*, v. 4, n. 2, mar. 2007. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10438/2814>.

MACHADO, Ana Mara França; PÜSCHEL, Flavia Portella; LUZ, Yuri Corrêa. Três reações a um panfleto de Duncan Kennedy. *Revista DIREITO GV*, v. 2, n.2, jul-dez 2006, pp. 225-244.

MUSSE, Luciana Barbosa. Novas perspectivas para ensinar direito: o ensino do direito por intermédio de habilidades. *Revista DIREITO GV*, v. 2, n. 2, p. 249-254, jul-dez, 2006.

PERRENOUD, Philippe. *Avaliação*. Da excelência à regulação das aprendizagens. Entre duas lógicas. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PÜSCHEL, Flavia Portella (org.). *Organização das relações privadas: uma introdução ao direito privado com métodos de ensino participativos*. São Paulo: Quartier Latin, 2007.



# **AVALIAÇÃO EM DIÁLOGO SOCRÁTICO<sup>12</sup>**

Ieda Miyuki Koshi Dias de Lima<sup>13</sup>

## **I INTRODUÇÃO**

O diálogo socrático (DS) é um método bastante aplicado em sala de aula, usado não só em escolas de Direito norte-americanas, mas também nas escolas brasileiras. Apesar de sofrer críticas frequentes, o DS é bastante eficaz para os objetivos a que se propõe, o que justifica sua aplicação por décadas.

O presente artigo pretende<sup>14</sup> realizar uma breve discussão a respeito da avaliação no diálogo socrático, procurando analisar qual a sua função dentro do método, o que depende da posição do professor, isto é, de suas escolhas, interpretações e objetivos pedagógicos em relação a determinado curso ou disciplina. Importante destacar o potencial de clareza do método. Tal afirmação pode parecer contraditória quando colocada frente a uma de suas principais críticas – de trazer confusão e instabilidade para o aluno – entretanto, ao final do processo de ensino, quando bem encaminhado, isto é, conduzido com responsabilidade pelo professor, aliado a um sistema de avaliação justo e eficiente, o diálogo socrático permite a desconstrução ou (re)construção do pensamento no aluno, que vai ter consequências positivas na vida pessoal e profissional do discente.

Alguns estudiosos<sup>15</sup> apontam para a dificuldade em se formalizar uma teoria da avaliação, contudo, é sabido que os métodos de avaliação correspondem a uma importante ferramenta de ensino, independentemente do método de ensino utilizado, uma vez que permitem verificar e/ou mensurar o que foi ensinado durante o curso, seja conteúdo, habilidade, atitude ou competência.

## **2 O DIÁLOGO SOCRÁTICO NO ENSINO DO DIREITO**

O diálogo socrático<sup>16</sup> utilizado atualmente não é o mesmo aplicado por Sócrates na Antiga Grécia. Além disso, identificam-se outros tipos de “diálogos”,<sup>17</sup> de certa forma, derivados do DS originário. Entretanto, todos esses “diálogos” possuem uma característica em comum, que é a “multidimensionalidade”.<sup>18</sup>

De maneira geral, o DS é uma conversa entre o professor e o estudante – na forma de perguntas e respostas – em que o professor,

ao fazer algumas perguntas, orienta não apenas o aluno com quem ele dialoga, mas também os demais alunos que participam da aula. Ao selecionar as questões, o professor determina a agenda da conversa e, dependendo da natureza das questões, ele produz um discurso com graus variáveis de generalizações e focos. Ao ajustar a generalidade e o foco das questões, o professor conduz a conversa para o objetivo de ensino daquela aula específica.

Por sua vez, os estudantes aprendem não apenas com o professor, mas entre eles. O aprendizado, portanto, é resultado da relação entre o grupo e cada um de seus membros. Isto é, de acordo com Marshall, o grupo desenvolve uma vida própria – com espírito questionador; dotado de ética de civilidade e apoio mútuo; apresentando um padrão de comportamento profissional. Dessa forma, o produto do diálogo é resultado de criações conjuntas, daí a sua “multidimensionalidade”: o professor; todos os membros do grupo; e o próprio grupo<sup>19</sup> contribuem para que ocorra o aprendizado.

No DS, o professor pode ter dois objetivos principais. O primeiro relaciona-se a uma aproximação considerada *open ended* em que ele estimula a construção de um novo conhecimento, por meio da desconstrução do conhecimento inicial do aluno. Geralmente, uma aproximação desse tipo tem a duração de um curso ou semestre inteiro, pois se trata de um processo lento e longo, que deve ser construído pelos próprios alunos sob orientação do docente, e que será concluído apenas ao final do processo. Além disso, é muito comum que nessas aulas, os estudantes se sintam desconfortáveis, ansiosos e incertos quanto aos seus limites de conhecimento. Segundo Reich,<sup>20</sup> o professor que aplica o DS busca um “desconforto produtivo” sem, contudo, criar pânico e intimidação em seus alunos. Por isso, é importante que o professor, ao escolher o método do diálogo socrático, esteja preparado para enfrentar algumas dificuldades.

O segundo, por sua vez, consiste em uma aproximação mais simplificada e fechada em que o professor utiliza o método para discutir um determinado tema ou assunto, por uma ou duas aulas, sem a necessidade de se estender por todo o curso, sem gerar, necessariamente um desconforto entre os alunos.<sup>21</sup>

Além disso, o método estimula a participação ativa do estudante no processo de aprendizado. Segundo Marshall, uma das virtudes



mais importantes do diálogo é que ele é baseado na premissa de que o aprendizado participativo (*active learning*) quase sempre produz um entendimento de melhor qualidade do que o aprendizado passivo (*passive learning*).<sup>22</sup> Ainda de acordo com esse autor, o envolvimento consciente do aluno no processo de aprendizado fornece uma grande motivação e produz, qualitativamente, diferentes formas de conhecimento, desenvolvendo competências, habilidades e atitudes.<sup>23</sup>

Qualquer que seja o formato do diálogo, quando um professor faz uma pergunta, o estudante utiliza e desenvolve algumas capacidades cognitivas que são usadas no dia-a-dia da atividade profissional das carreiras jurídicas: ouvir, escutar, entender, avaliar, formular uma resposta, e se preparar para articulá-la e defendê-la oralmente. Ao participar constantemente dos diálogos, o estudante também desenvolve confiança na sua habilidade em falar publicamente, frente a um grupo, cuja missão é avaliar e desafiar suas idéias e/ou apresentação.<sup>24</sup> À medida que a confiança se desenvolve, a qualidade da participação aumenta, e se o processo der certo, o estudante passa a aplicar o método e a razão dialética para si próprio, utilizando-os em sua vida profissional como um meio de auto-aprendizagem e auto-avaliação.<sup>25</sup>

Dessa forma, ao escolher o diálogo socrático como método de ensino, o professor permite ao aluno não só desenvolver suas habilidades como também a capacidade de pensar por si mesmo, por meio de um pensamento analítico e crítico. O aumento da perspectiva de análise permite a capacidade de ver os dois lados de uma determinada situação, essencial para a vida profissional. Torna o aluno participante do processo de aprendizado, estimulando o desenvolvimento de habilidades e competências que terão impacto por toda a sua vida, pessoal ou profissional.<sup>26</sup>

Entretanto, o “sucesso” do DS depende do contexto social em que ele é aplicado. Por exemplo, em uma classe homogênea, a experiência pode ser bem recebida e entendida pelos alunos como um “rito de passagem” em que o entendimento e/ou conhecimento anterior é alterado por meio de uma seqüência de questões. Por outro lado, em uma classe numerosa, heterogênea, relativamente competitiva e impessoal, os estudantes podem se sentir mais vulneráveis. Isso porque em um contexto heterogêneo em que a raça,

o gênero, a etnia, a classe social, a preferência sexual e outras categorias de “diferença” exercem um papel fundamental na definição das dinâmicas interpessoais. O método, portanto, terá significados diferentes – positivos ou negativos – para os estudantes, dependendo do contexto em que ele é aplicado.<sup>27</sup>

Nesse sentido, o papel do professor é essencial na aplicação do método.<sup>28</sup> No DS, o professor não se posiciona como um oponente a um determinado argumento posto pelo aluno, nem ele é alguém que faz o papel do “advogado do diabo”, isto é, estimulando, por meio da discussão, um ponto de vista no qual não acredita, mas que o faz simplesmente para apresentar um argumento, posicionando-se sempre contrariamente às idéias apresentadas.<sup>29</sup> Além disso, o professor não detém todo o conhecimento ou todas as respostas. Ele é participante do diálogo, e deve estar sempre aberto para aprender alguma coisa com seus alunos.

Como comentado anteriormente, o professor que aplica o DS busca um “desconforto produtivo” sem, contudo, criar pânico e intimidação em seus alunos. Por isso, é importante que o professor, ao escolher o método do diálogo socrático, esteja preparado para enfrentar algumas dificuldades que são consideradas por alguns autores como os principais pontos fracos do método.

Uma das críticas ao DS é que ele cria incerteza, desordem no aluno, deixando-o com a impressão de não ter o controle do aprendizado. A confusão gera ansiedade e stress. Muitas vezes ele é considerado como cruel e psicologicamente abusivo, pois uma reação negativa ou mal interpretada do professor em sala de aula, pode submeter seus alunos a uma espécie de degradação e humilhação pública. Essa “tortura” pode marcar o aluno pelo resto de sua vida, pesando em suas escolhas futuras. Além da ansiedade causada pela performance da classe, a tendência natural do método de desconstruir crenças preconcebidas deixa os alunos sentindo-se desorientados e vulneráveis.<sup>30-31</sup>

Outros autores<sup>32</sup> ainda consideram que o DS não é eficiente em estimular a cooperação entre os estudantes, nem é capaz de ensiná-los a trabalhar com a representação de clientes ou ainda com a noção de cooperação e cidadania. Em outras palavras, a crítica refere-se ao fato de o DS dar maior ênfase a discussões acadêmicas e pouco práticas. Segundo Frank (1933) *apud* Kerr (1999), o

verdadeiro trabalho de um advogado consiste em resolver problemas reais de clientes reais e não ficar discutindo a respeito de questões abstratas relacionadas à lei, princípios e teorias.<sup>33</sup>

Finalmente, uma terceira posição afirma que o DS é um método excessivamente hierárquico, isto é, é um ambiente em que o professor tem o domínio da sala de aula (alunos), podendo exercer uma influência ideológica poderosa, e por vezes, nociva.<sup>34</sup> Tal situação, segundo estudos,<sup>35</sup> causa impactos adversos especialmente sobre algumas mulheres. Em outras palavras, o DS é um método de características “masculinas”, que propicia a criação de um ambiente competitivo, contrário à natureza feminina e suas formas de aprendizado de caráter mais cooperativo. Por se sentirem mais ameaçadas e alienadas nesses ambientes, algumas mulheres acreditam que não têm muito a contribuir para o debate, permitindo que suas vozes sejam excluídas do debate.<sup>36</sup>

Tais críticas brevemente apresentadas podem ser contornadas e/ou superadas de duas formas complementares: (i) por meio da aplicação em sala de aula de outros métodos participativos,<sup>37</sup> isto é, o DS não deve ser usado como único método de uma determinada disciplina ou curso; e (ii) por meio da escolha do sistema de avaliação adequado, que será discutida a seguir.

### **3 AVALIAÇÃO NO DIÁLOGO SOCRÁTICO**

Para os objetivos a que se propõe, o diálogo socrático é um método bastante eficaz, contudo, conforme discutido anteriormente, o método apresenta algumas críticas, as quais podem ser superadas por meio de um sistema de avaliação adequado,<sup>38</sup> isto é, justo e eficiente.

#### **3.1 SISTEMA DE AVALIAÇÃO JUSTO E EFICIENTE**

Uma avaliação justa deve considerar a heterogeneidade dos alunos, buscando avaliá-los com métodos distintos, como por exemplo, aplicar, com pesos equilibrados, tanto exame oral quanto escrito, pois o primeiro atentaria para aqueles que se expressam melhor falando; e o segundo, beneficiaria os mais tímidos.

Especificamente para o DS em que alguns alunos se sentem menos confortáveis que outros em expressar oralmente suas opiniões e/ou raciocínio, o professor deverá, primeiramente, esclarecer

os motivos que o levaram a aplicar o DS em determinado momento da disciplina, uma vez que, é mais difícil para os alunos aprenderem a partir de questionamentos quando não sabem os motivos que levaram o professor a definir tal opção. Dessa forma, a falta desse conhecimento aliada ao fator “ansiedade” prejudicaria o desempenho dos alunos em geral. Então, no decorrer das aulas o docente deve estar atento aos seus alunos,<sup>39</sup> aos seus pontos fortes e fracos, buscando sempre usar o DS para elucidar as lições e não expor a falta de entendimento dos alunos. Assim, o professor terá condições de estruturar um sistema de avaliação justo.

Além disso, entende-se que a negociação de critérios entre professor e alunos é desejável; contudo, não se pode perder de vista o papel de autoridade exercida pelo professor. O planejamento da disciplina ou curso deve ser claro, com objetivos definidos e minuciosos, de forma a orientar as possibilidades de negociação do professor.

Uma avaliação eficiente pode ter como referência, por exemplo, as quatro características determinadas por Svinicki:<sup>40</sup> (i) relevante; (ii) confiável; (iii) reconhecível; e (iv) realista.

A relevância da avaliação refere-se à validade de um determinado método de avaliação. Isso significa que qualquer atividade usada para avaliar o aprendizado do aluno deve refletir, de maneira acurada, a habilidade ou conceito que está sendo testado. A validade possui quatro variáveis. A primeira refere-se à “validade de face”, em que a atividade de avaliação deve estar relacionada ao conteúdo do curso. A segunda relaciona-se à “validade de conteúdo”, isto é, a avaliação deve ter origem diretamente dos objetivos do curso. A terceira e quarta variáveis, denominadas respectivamente de “validade concorrente” e “validade preditiva”, referem-se à capacidade de uma avaliação avaliar o desempenho do aluno em habilidades relacionadas tanto no presente quanto no futuro.

A confiabilidade da avaliação sugere que uma atividade de avaliação deve ser consistente em como e o que ela mede independentemente da situação. Uma nota não deve concentrar-se em um desempenho único do aluno ou ser influenciado pelo humor da pessoa que está fazendo as correções. O objetivo, portanto, é eliminar ao máximo as fontes de erros, tais como falhas na comunicação de expectativas; falta de critérios consistentes para a

avaliação; e falta de informações suficientes sobre o desempenho do aluno.

Uma avaliação reconhecível refere-se ao fato de os estudantes serem capazes de reconhecer como eles serão avaliados, e suas atividades em sala de aula devem prepará-los para essas avaliações.

Quanto à característica realista da avaliação, não há uma definição fechada para o termo “realista”. Geralmente, o professor deve ser capaz de equilibrar a quantidade de informação obtida pelo aluno e a quantidade de trabalho exigida pelo seu curso. Às vezes, uma série de pequenas avaliações tende a ser mais valiosa do que uma única avaliação final de curso.

### 3.2 FEEDBACK

O “desconforto produtivo” será bem sucedido, ou seja, apenas pode criar uma situação sem intimidação em seus alunos e alcançar seus objetivos pedagógicos, caso haja um *feedback* adequado.

Em relação ao termo *feedback*, não existe uma única definição. Leclercq (1999), por exemplo, entende que ele é um retorno daquilo que o aluno recebeu, isto é, o *feedback* não é uma reprodução daquilo que foi ensinado, mas sim é o resultado – expressão ou manifestação – do que foi compreendido pelo aluno, que seria uma espécie de “filtro”. No DS isso é muito importante e pode ser fornecido pelo professor instantaneamente – oralmente –, isto é, tão logo o aluno se manifeste, de forma a dar indicações de que seu raciocínio está indo ou não para o caminho desejado.

Bone e Hinett (2002), por sua vez, citam Knight (2001), cuja definição de *feedback* está relacionada ao fato da necessidade de se identificar os pontos fortes e fracos do trabalho ou do desempenho do estudante, de forma que ele possa refletir sobre os comentários e evoluir e amadurecer em seu processo de aprendizado. Para ser útil aos estudantes, deve-se dar um tempo suficiente para que o *feedback* possa ser aproveitado pelo aluno. Além disso, ele precisa ter algumas características para ser “eficiente”, isto é, deve ser detalhado e específico o suficiente para ser apreciado; deve ser escrito de forma que promova a transferência e a aplicação de habilidade e conhecimento para ser usado em outros contextos.<sup>41</sup>

No caso desse “tipo” de *feedback* associado ao diálogo socrático, o professor deve aproveitar as avaliações intermediárias para dar

um *feedback* substancial ao aluno, pois é um momento crucial do curso, em que o aluno ainda terá tempo para refletir sobre seus erros, corrigir-se e assimilar seus erros e acertos, para que ao final do curso, ele possa ser aprovado. Nesse momento, o professor também recebe um *feedback* dos alunos, por meio, por exemplo, da análise dos erros e acertos mais comuns, ele poderá verificar se sua proposta de curso está sendo bem aplicada ou se serão necessários eventuais ajustes para que ele alcance seus objetivos pedagógicos (ou que pelo menos aproxime-se deles).

No DS, apesar de alguns autores<sup>42</sup> afirmarem que a avaliação ocorre apenas na forma de um único exame no final do semestre (avaliação somativa<sup>43</sup>), com base nas características descritas acima tanto sobre a avaliação como sobre *feedback*, entende-se que devem ocorrer pequenas avaliações durante todo o curso (avaliação formativa<sup>44</sup>), de forma a amenizar a incerteza, desordem, ansiedade e stress que causa no aluno.

William e Black (1996), por sua vez, compreendem o *feedback* como a informação que o professor tem sobre o *gap* existente entre o nível de conhecimento atual do aluno e o nível de referência – como um *benchmarck* – determinado externamente, seja pelo sistema educacional, pela instituição ou pelo professor, que é usado para alterar essa diferença de alguma maneira.<sup>45</sup> Neste caso, destaca-se a função classificadora e certificadora da avaliação.

Segundo Perrenoud (1998, p.11-12), “(a) avaliação é tradicionalmente associada à criação de hierarquias de excelência. Os alunos são comparados e depois classificados em virtude de uma norma de excelência definida no absoluto ou encarnada pelo professor e pelos melhores alunos”. Tais hierarquias têm por objetivo “informar sobre a posição de um aluno em um grupo ou sobre sua distância relativa à norma de excelência do que sobre o conteúdo de seus conhecimentos e competências”, registrando se um aluno é melhor ou é pior que seus colegas. Essa é a função classificadora.

A função de certificação da avaliação está relacionada a um atestado de aquisições a terceiros, nas palavras de Perrenoud (1998, p.12), “(u)m diploma garante aos empregadores em potencial que seu portador recebeu uma formação, o que permite contratá-lo sem fazer com que preste novos exames”.

É importante ressaltar que o *feedback* não é apenas a relação entre professor-aluno, é também um meio importante de interação entre aluno-aluno, professor-instituição e instituição-sistema.<sup>46</sup>

A avaliação é uma ferramenta de ensino importante, uma vez que ela permite verificar o que foi ensinado durante o curso. Mesmo que o professor defina bem os critérios de avaliação, dificilmente a avaliação deixará de ser um pouco deficitária ou carente de algum elemento no retrato do processo de aprendizagem e seus resultados.<sup>47</sup> Segundo Perrenoud (1998, p.13), “[...] a avaliação não é um fim em si. É uma engrenagem no funcionamento didático e, mais globalmente, na seleção e na orientação escolares. Ela serve para controlar o trabalho dos alunos e, simultaneamente, para gerir fluxos”.

De maneira geral, o professor poderá aplicar os diversos métodos avaliativos para examinar se os alunos chegaram ao ponto que se esperava e como foi realizado esse processo. Para tanto, as avaliações servirão para medir se o aluno aprendeu a pensar por si mesmo; se soube expressar oralmente ou por escrito um determinado raciocínio; se compreendeu os argumentos contrários apresentados pelos colegas e pelo próprio professor; se desenvolveu uma análise crítica dos argumentos; etc.

#### 4 CONCLUSÃO

O DS é amplamente aplicado no ensino do direito porque reflete um alinhamento de interesses vindos de três direções: da universidade (ou instituição de ensino), que busca a efetividade educacional; da profissão legal, isto é, das expectativas ao cumprimento de normas e comportamentos profissionais; e da elite, que espera que o aluno, ao sair da faculdade, tenha capacidade de servir às altas expectativas sociais.

Além disso, o método pretende estabelecer uma nova forma de consenso, por meio da desconstrução do conhecimento prévio do aluno. Pode-se afirmar, inclusive, que o professor pode iniciar um processo de quebra de paradigmas, criando oportunidades para a fundamentação de novos critérios de verdade e de verossimilhança. Contudo, esse movimento de inovação é experimental, que visa à renovação da educação que necessita de uma maior reflexão sobre os caminhos da prática educacional.

Surgem, portanto, novas propostas e necessidades de avaliações diferenciadas e dinâmicas que supram as demandas em sala de aula de, por exemplo, heterogeneidade de alunos, materializada na avaliação formativa, caracterizada por ser uma avaliação dinâmica e não-padronizada.<sup>48</sup> Barbosa e Cardozo alertam para um cuidado que possivelmente não é considerado quando se pensa em novas formas de avaliação: ao se pretender uma nova forma de avaliação, deve-se também repensar uma nova forma de educação.

## 5 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AXELROD, Joseph. *The university teacher as artist*. São Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1973.
- CARVALHO, Leonardo A. Diálogo socrático. In: GHIRARDI, José Garcez (org.) *Métodos de ensino em direito: conceitos para um debate*. São Paulo: Saraiva, 2009.
- DAVIS, Peggy Cooper; STEINGLASS, Elisabeth Ehrenfest. A dialogue about socratic teaching. *New York University Review of Law & Social Change*, v. 23, n. 2, 1997, pp. 249-279.
- FERNANDES, Domingos. Para uma teoria da avaliação no domínio das aprendizagens. *Estudos em Avaliação Educacional*, n. 41, v. 19, set.-dez. 2008, pp. 347-372.
- FRANK, Jerome. Why not a clinical lawyer-school?. *University of Pennsylvania Law Review*, vol. 81, n. 8, jun. 1933, pp. 907-923.
- GHIRARDI, José Garcez (org.). *Métodos de ensino em direito: conceitos para um debate*. São Paulo: Saraiva, 2009
- GILLIGAN, Carol. *In a different voice: psychological theory and women's development*. Cambridge: Harvard University Press, 1982.
- GORDON, James D. How not to succeed in law school. *Yale Law Journal*, vol. 100, n. 6, abr. 1991, pp. 1679-1706.
- GUINER, Lani et al. Becoming Gentlemen: women's experiences at one Ivy League law school. *University of Pennsylvania Law Review*, v. 143, n. 1, nov. 1994, pp. 1-110.
- HARTWELL, Steven; HARTWELL, Sherry L. Teaching law: some things Socrates did not try. *Journal of Legal Education*, v. 40, n. 4, dez. 1990, pp. 509-523.
- HINETT, Karen; BONE, Alison. Diversifying assessment and developing judgement in legal education. In: BURRIDGE, R. et al. (eds.). *Effective learning and teaching in law*. Londres: Routledge, 2002 (Effective Learning and Teaching in Higher Education).



- HOWARD, Jennifer. Learning to “think like a lawyer” through experience. *Clinical Law Review*, v. 2, n. 1, 1995, pp. 167-210.
- JACKSON, Jeffrey D. Socrates and Langdell in legal writing: is the socratic method a proper tool for legal writing courses? *California Western Law Review*, v. 43, n. 2, 2006-2007, pp.267-308.
- JAQUISH, Gail A.; WARE, James. Adopting an educator habit of mind: modifying what it means to “think like a lawyer”. *Stanford Law Review*, v. 45, n. 6, jul. 1993, pp. 1713-1729.
- KENNEDY, Duncan. *Legal education and the reproduction of hierarchy: a polemic against the system*. Cambridge: Afar, 1983.
- KERR, Orin S. The decline of the socratic method at Harvard. *Nebraska Law Review*, v. 78, 1999, pp.113-134.
- LECLERCQ, Terri. Principle 4: Good practice gives prompt feedback. *Journal of Legal Education*, v. 49, n. 3, set. 1999, pp.418-429.
- MARSHALL, Donald. G. Socratic method and the irreducible core of legal education. *Minnesota Law Review*, v. 90, n. 1, nov. 2005, pp.1-17.
- MAUFFETTE-LEENDERS, Louise A.; ERSKINE, James A. ; LEENDERS, Michiel R. *Learning with cases*. Londres: Richard Ivey School of Business, 1997.
- MOORE, Andrew. Conversion and the socratic method in legal education: some advice for prospective law students. *University of Detroit Mercy Law Review*, v.80, n. 4, 2003, pp.505-511.
- PERRENOUD, Philippe. Construir competências é virar as costas aos saberes?. *Pátio Revista pedagógica*, n. 11, nov. 1999, pp. 15-19. Disponível em: [http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_1999/1999\\_39.html](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_39.html)
- \_\_\_\_\_. *Avaliação. Da excelência à regulação das aprendizagens. Entre duas lógicas*. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- REICH, Rob. The socratic method: what it is and how to use it in the classroom. Speaking of teaching. *Stanford University Newsletter on Teaching*, v.13, n.1, 2003, pp.1-4.
- RHODE, Deborah. Missing questions: feminist perspectives on legal education. *Stanford Law Review*, v. 45, n. 6, jul. 1993, pp. 1547-1566.
- SILVER, Lawrence. Anxiety and the first semester of law school. *Wisconsin Law Review*, v. 1968, n. 4, 1968, 1201, 1202-1205.
- STUCKEY, Roy et al. *Best practices for legal education: a vision and a road map*. Nova York: Clinical Legal Education Association, 2007.
- SVINICKI, Marilia D. Four R’s of Effective Evaluation. *Focus on Faculty*, Brigham Young University, v. 6, n. 2, 1998.

TEICH, Paul F. Research on american law teaching: is there a case against the case system?. *Journal of Legal Education*, v. 36, n. 2, 1986, pp. 167-188.

WILLIAM, D.; BLACK, Paul. Meanings and consequences: a basis for distinguishing formative and summative functions of assessment?. *British Educational Research Journal*, v. 22, n. 5, dez. 1996, pp. 537-548.

WRIGHT, Delivee. Using Learning Groups: A few “how-to’s”. *Inside Focus on Faculty*, v. 7, n. 2, Brigham Young University Faculty Center, 1999.

## **AValiação em PROBLEM-BASED LEARNING<sup>49</sup>**

Juliana Bonacorsi de Palma

### **I INTRODUÇÃO: O MÉTODO PBL E SUA AVALIAÇÃO**

Dentre os diversos instrumentos que integram o processo de aprendizagem, a avaliação pode ser apontada como um dos instrumentos de maior impacto no desenvolvimento de competências e técnicas profissionais.<sup>50</sup> Contraditoriamente, porém, a avaliação ainda é pouco debatida no ensino do direito e limitada quanto às experiências de aplicação no ensino jurídico brasileiro, dado que a prática demonstra a prevalência das tradicionais avaliações escritas intermediárias e finais. Esse quadro pode ser em grande parte explicado pelo *método* de aula adotado pelo professor.

Considerando os diversos métodos que podem ser escolhidos pelo professor para conduzir o curso jurídico ou uma determinada aula – a exemplo da aula expositiva, do método do caso e do diálogo socrático –, cada qual com suas específicas dinâmicas e peculiaridades, delimitou-se a abordagem do artigo no *problem-based learning* (PBL). O enfoque da análise viabiliza um estudo mais aprofundado da avaliação, pois demonstra como um método pode traçar os contornos de sua aplicação.

O presente artigo pretende apresentar *aspectos de um modelo de avaliação em aulas nas quais se aplica o método PBL*. Uma ressalva preliminar, no entanto, faz-se necessária.

Não pretendo propor um modelo rígido e acabado de avaliação do PBL. Embora o PBL seja formado por determinadas características essenciais, sem as quais ele não poderia ser reconhecido como tal, a forma de aplicação do PBL pode colocar em evidência uma ou outra característica do método, assim como aspectos próprios de outros métodos podem se apresentar na aula, dando-lhe um contorno específico. Se o problema dado pelo professor (legalidade da regulação anti-fumo) demandar a investigação de uma determinada fonte de pesquisa (*site* da ANVISA, p. ex.) para que o aluno apresente uma solução adequada, o acesso a essa fonte deve ser fortemente considerada pelo professor para avaliar o resultado final. Assim, na prática, o PBL pode se concretizar com formatos diversos, determinando diferentes variáveis de avaliação.

Ademais, as variáveis podem alternar conforme a competência que o professor pretenda desenvolver por meio da dinâmica de problema. Na medida em que o professor almeje que o seu aluno aprimore a atitude da pró-atividade, a realização de uma entrevista que contribua à análise do caso ou a busca por textos não indicados no programa do curso, por exemplo, também devem compor a avaliação do professor.

Sem desconsiderar as referidas particularidades que se colocam no plano concreto, a proposição de um modelo de avaliação busca indicar algumas diretrizes que os professores podem se valer para apreciar o desempenho do aluno na aplicação do PBL no ensino jurídico. Para tanto, adoto o conceito de PBL apresentado por Thomaz Henrique Pereira, para quem o PBL consiste em uma “*técnica de ensino que tem como ferramenta central a análise de casos complexos, reais ou hipotéticos, que envolvam elementos jurídicos e não jurídicos*”.<sup>51</sup>

Embora o PBL possa englobar diversos métodos educacionais (KURTZ, WYLIE & GOLD: 1990), sua característica essencial corresponde à apresentação do problema ao aluno antes que ele adquira o conhecimento específico em relação a um determinado tema ou variados tópicos de ensino que o problema envolve (SYLVESTER & HALL: 2004), o que estimula certos comportamentos. Primeiramente, o problema complexo que se coloca ao aluno faz com que capacidades como a seletividade de informações e a elaboração de estratégia de resolução do problema sejam aguçadas. Nesse sentido, o PBL confere uma aprendizagem próxima ao autodidatismo no ensino jurídico, que na literatura norte-americana recebeu o nome de *discovery learning*,<sup>52</sup> na medida em que o próprio aluno busca normas, doutrinas, precedentes judiciais e outros materiais que julgue ser relevantes para lidar com o problema. Assim, o aluno adquire conhecimentos e desenvolve relevantes habilidades cada vez mais apreciadas pelo mercado jurídico.

A partir do relatório da AALS realizado em 1966 sobre o PBL, Myron Moskovitz expõe as cinco grandes virtudes do PBL, quais sejam: (i) aproximação da perspectiva da advocacia ao direito; (ii) treino de planejamento e aconselhamento; (iii) ampliação do leque de matérias que o aluno pode se apoiar para trabalhar o problema; (iv) aumento da efetividade do ensino nos casos em que o método do caso se mostra inadequado; e (v) estímulo ao aluno.<sup>53</sup>

Exposto o conceito de PBL que o artigo adota e ressaltadas as principais características deste método de ensino, que repercutem no modo de o professor proceder a avaliação da atividade desenvolvida pelo aluno, passo a indicar as diretrizes à avaliação em PBL desde o momento inicial de planejamento de aula até o retorno do conteúdo avaliado aos alunos (*feedback*). Certamente o método PBL e sua correspondente avaliação se relacionam com a forma de compreender o direito, razão pela qual pretendo explorar ao final o impacto do PBL na noção de direito. Por fim, a conclusão irá sintetizar criticamente alguns dos principais pontos explorados nesse texto, suscitando reflexões acerca da avaliação em PBL.

## **2 PRINCIPAIS DIRETRIZES DA AVALIAÇÃO EM PBL**

### **2.1 PLANEJAMENTO DA AULA: O MOMENTO DE DEFINIÇÃO DOS CRITÉRIOS AVALIATIVOS**

É comum compreender a avaliação como o elemento final do processo de aprendizagem: ao término do curso, o professor emite uma nota com base em algum documento – geralmente uma prova semestral dissertativa – que reflita o aproveitamento do aluno segundo avaliação feita pelo professor. Embora essa visão seja verdadeira, e sua prática seja recorrente no ensino jurídico, a avaliação também pode incidir no momento intermediário do curso ou, ainda, corresponder a um conjunto de aulas, senão o curso como um todo. Trata-se da *avaliação intermediária*.

O PBL pode ser aplicado na última aula do curso, quando corresponderá à *avaliação final*. Neste caso, o problema a ser escolhido ou elaborado pelo professor deve preferencialmente ser abrangente para abarcar todo o conteúdo discutido no decorrer do período letivo. A forma de avaliação dependerá do modelo de atividade escolhido – se prova, trabalho ou debate – com base nos critérios estabelecidos previamente. A avaliação intermediária em PBL será verificada nos casos em que um problema tiver lugar no decorrer do curso, tomando uma aula pontual ou várias aulas dirigidas ao debate de um mesmo problema. O problema da pena mínima pode tomar uma aula da disciplina de direito penal ou ser trabalhada em quatro aulas, por exemplo, quando o PBL demandará maior riqueza de informações e aprofundamento nos debates.

Diferenciar o momento do emprego do método PBL em intermediário e final auxilia na verificação da dinâmica de aula que o professor dita à aula, bem como dos critérios que integraram essa avaliação. Dessa forma, fica clara a importância do *planejamento da aula* pelo professor, momento em que a dinâmica da aula na qual o PBL será aplicado é delimitada, as competências e técnicas profissionais que o professor pretende que seus alunos desenvolvam são selecionadas e, por consequência, os *critérios de avaliação* são estabelecidos. Se compreendermos o ensino jurídico como um *processo* (aula a aula, tarefa a tarefa, desenvolvido), também a avaliação pode ser tomada como um processo que se inicia com o planejamento da aula pelo professor.<sup>54</sup>

Uma particularidade do emprego do problema no ensino do direito consiste em sua capacidade de ser por si só um desafio ao aluno. Trabalhar com problema é extremamente instigante a professor e aluno principalmente por ser um método dinâmico, sempre aberto a novas estratégias de solução e abordagens. O problema selecionado deve ser instigante, motivador do envolvimento do aluno na busca pela solução ótima ao caso concreto.<sup>55</sup> Em compasso com a concepção de PBL adotada, o problema deve ainda ser complexo, envolvendo elementos jurídicos e não jurídicos que devam ser analisados pelo aluno quando da estruturação da solução. Para tanto, o professor poderá criar problemas hipotéticos tomando por base precedentes judiciais ou casos concretos, por exemplo, ou trabalhar diretamente com problemas reais. Qualquer que seja o problema selecionado, ele deve ser instigante o suficiente para fazer do problema uma constante no curso, recorrentemente retomado pelos alunos em diferentes estágios do curso.

Os critérios de avaliação do PBL se relacionam com a seleção do problema, devendo também ser previamente estabelecidos pelo professor para que o aluno tenha clareza da forma pela qual seu trabalho será apreciado para, assim, (i) sentir-se em um processo de aprendizagem *não kafkaniano*, (ii) conseguir traçar um *plano de execução* que contemple os critérios de avaliação e (iii) *dedicar-se* efetivamente ao desenvolvimento do problema, pois a estipulação prévia dos critérios transmite segurança ao aluno em relação à dinâmica.

Dada a intrínseca relação entre problema e critérios de avaliação, diversos são os parâmetros que o professor poderá se valer

para avaliar a atividade do aluno. Isso dependerá fundamentalmente do tipo de problema, que determinará específicas formas de trabalho e o desenvolvimento de certas competências.

**2.1.2 O PROFESSOR DEVE ENFRENTAR O PROBLEMA ANTES DA APLICAÇÃO**  
É fundamental que o professor se coloque no lugar do aluno e tente solucionar o problema antes de sua aplicação. Essa prática confere importantes subsídios tanto para o planejamento da aula quanto para a avaliação do desempenho do aluno do trato do problema.

O contato direto do professor com o problema consiste em indispensável etapa de preparação da aula e de sua correspondente avaliação, pois permite extrair grande parte dos elementos de primeira ordem para composição dos critérios avaliativos. Em síntese, podem ser considerados os seguintes elementos para lidar com o problema que o professor irá identificar ao situar-se no papel de aluno: (i) mapeamento das dificuldades; (ii) definição das fontes de pesquisa; e (iii) enumeração das possíveis soluções que o aluno pode alcançar.

Como consequência, o professor pode fixar os *critérios de avaliação* a partir dessa contextualização, bem como atribuir *peso diferente* a um determinado critério em relação a outro. Assim, o aluno deverá ser avaliado positivamente se conseguir superar dificuldades, por exemplo. De semelhante forma, deverá receber nota mais alta caso tenha apresentado soluções criativas sobre o mesmo problema.

Essa preparação também permite aferir a *adequação do problema*, i.e., a sua relevância nos atuais debates teóricos e/ou práticos, a sua pertinência para o curso e a capacidade de o problema gerar estímulos aos alunos. No papel de alunos, o mapeamento das dificuldades auxilia o professor a verificar se o problema é viável, dado que dificuldades em demasia são verdadeiros desestímulos aos alunos, bem como a refletir sobre possíveis formas de transpô-las.

Com isso, o *diálogo professor-aluno* torna-se mais efetivo na medida em que o professor já vivenciou as dificuldades no enfrentamento do problema e alcançou soluções por certos caminhos. A orientação termina por ser mais horizontalizada, pois se trata mais de uma “troca de experiências” que propriamente de “saneamento de dúvidas”. O diálogo professor-aluno é, ainda, mais fácil diante

do conhecimento prévio pelo professor dos trabalhos que o problema determina, pois concerne a um território comum entre ambos.

## 2.2 AVALIAÇÕES EM PBL

Um estudo mais detido do *ato de avaliar* em PBL predica que certos elementos sejam destacados para análise, sem que isso importe, porém, em isolamento destes elementos do processo avaliativo. A avaliação deve ser compreendida como um todo complexo composto, fundamentalmente, por problema definido pelo professor, critérios avaliativos, participação do aluno, trabalho apresentado pelo aluno, enfim, por elementos diversos que exigem uma análise integrada. O estudo do ato de avaliar em PBL passa pelos seguintes aspectos: (i) o *objeto* de avaliação (avaliar o quê?); (ii) o *responsável* pela avaliação (quem avalia?); e (iii) a *formalização* da avaliação (como estruturar a avaliação?).<sup>56</sup>

### AVALIAR O QUÊ?

Esta indagação tem relação direta com o planejamento da aula na qual será empregado o método do PBL, dado que é nesse momento inicial que se definem as técnicas profissionais que o professor pretende desenvolver nos alunos por meio da atividade, assim como os critérios avaliativos. Em síntese, a definição da atividade determina o objeto da avaliação.

Com o objetivo de aprimorar a habilidade do aluno em traçar estratégias para solucionar problemas complexos, o professor irá centrar sua avaliação no raciocínio empregado pelo aluno para resolvê-lo, ainda que o resultado da execução não seja satisfatório. O relatório no qual o aluno traça como estratégia processual a interposição de mandado de segurança contra o ato de autoridade administrativa será o efetivo objeto de avaliação em vez da petição inicial de mandado de segurança. Todavia, se a finalidade definida pelo professor for a de desenvolver a habilidade de redação em peças processuais, a petição inicial do mandado de segurança será o objeto de avaliação.

Andrea Johnson chama a atenção para a forma criativa de resolução de problemas (*“creative problem solving”*), definida pelo autor como *“processo por meio do qual as pessoas são investidas para apresentar soluções favoráveis a ambas as partes (win-win solutions) a*



*problemas baseados na comunicação, consenso, entendimento e respeito”.*<sup>57</sup> A avaliação, nesse caso, considera fundamentalmente a capacidade de o aluno determinar soluções criativas que sejam igualmente favoráveis aos grupos de interesse colocados no caso concreto.

O mais comum, no entanto, é que haja diferentes objetos de avaliação em PBL. Neste método de ensino interagem diversas formas de trabalho do aluno. Se ao aluno for solicitado o estudo de um problema envolvendo a participação societária de determinado acionista em uma sociedade anônima, por exemplo, ele deverá identificar os problemas e suas particularidades, selecionar o material de trabalho, propor a estratégia de solução, desenvolvê-la e, por fim, expor a solução. Dessa forma, o aluno irá verificar, dentre outros aspectos, se o acionista é majoritário ou minoritário e se é pessoa física ou jurídica para propor o ajuizamento de ação ordinária para garantia do direito de participação societária, a aquisição de mais ações ou um acordo de acionistas. A solução do problema será, então, formalizada em uma petição inicial, em um relatório ao cliente ou em um contrato e, caso seja escopo da atividade, haverá a exposição da estratégia adotada.

O exemplo demonstra a diversidade de objetos para avaliação em PBL. Por vezes, o professor terá de avaliar um objeto apresentado por um aluno (acordo de acionistas) completamente diferente do apresentado por outro aluno (petição inicial). É possível também que o problema não tenha solução. Ademais, o objeto pode variar conforme o tipo de aula no qual o método PBL será empregado, i.e., se for um trabalho, uma prova ou uma atividade em aula que não exija a entrega de texto prévio, mas demande um posicionamento ativo do aluno em sala de aula.<sup>58</sup>

Por essa razão, a forma de avaliar o objeto – qualquer que seja este objeto – deve ser cautelosamente delimitada pelo professor pela estipulação prévia dos critérios avaliativos. Relatório, PowerPoint, petição, contrato, apresentação oral, seleção de material dentre outros objetos serão avaliados à luz dos critérios que refletem as técnicas profissionais que o professor pretende ver desenvolvido nos alunos. Tais critérios devem ser de conhecimento prévio pelos alunos para que tenham clareza sobre a proposta da atividade.

Questão relevante é apontada por Stephen Nathanson acerca da possibilidade de habilidades na resolução de problemas serem

ensinadas em um curso regulamentar.<sup>59</sup> Na medida em que se entenda de forma positiva, “*então educadores legais devem pensar cuidadosamente sobre como ensinar técnicas de resolução de problemas*”,<sup>60</sup> ou seja, o professor deve considerar os diversos conhecimentos e habilidades que o profissional de direito, em especial o advogado, deve conter para resolver determinado problema legal e buscar as técnicas selecionadas na aula estilo PBL. Como consequência, a avaliação pode ter como objeto também as o emprego adequado dessas técnicas, ou mesmo o desenvolvimento do aluno para o manejo da capacidade de negociação, redação contratual, síntese, identificação do problema principal e conexos, dentre outros.

### QUEM AVALIA?

O papel do professor no PBL é de facilitador,<sup>61</sup> já que auxilia o trabalho do aluno com do problema objeto de estudo pela indicação de textos de leituras, orientação sobre o entendimento do problema e indicação de alternativas que podem dirigir a resolução do problema. Em outros termos, o professor possui um papel secundário em relação ao aluno, de forma que especialmente no PBL outras formas de avaliação que não aquela procedida pelo professor, como tradicionalmente se evidencia, são bem-vindas e até mesmo preferidas.

Ao lado da *avaliação pelo professor*, o PBL admite outras formas de avaliação, como a *auto-avaliação*, por meio da qual o professor coloca o aluno no papel de avaliador e pede para que ele atribua a si mesmo, fundamentadamente, uma nota pela atividade com o problema. Trata-se de uma metodologia de avaliação interessante na medida em que o aluno transmite ao professor suas dificuldades com o problema e como elas foram superadas, bem como demonstra a sua visão sobre a proposta da atividade e os possíveis critérios avaliativos.

A *avaliação feita pelos colegas* vale para o PBL. Essa forma de avaliação pode ser escolhida para que o aluno tenha uma participação quase que integral na atividade, pois, com exceção da elaboração / escolha do problema, o aluno terá participado das fases de execução e avaliação do problema. Ademais, o aluno toma contato com as dificuldades do colega, o que instiga a capacidade de análise comparativa.

No extremo, porém, a avaliação fica a cargo do professor, pois ele decide quem irá avaliar a atividade em PBL. O professor deve manter a prerrogativa de avaliar mesmo no caso de auto-avaliação ou de avaliação pelos colegas, quando poderá alterar a avaliação se incompatível com os critérios estabelecidos. Menos que a autoridade do professor, a concentração da avaliação no professor decorre de sua capacitação técnica e do grau de envolvimento com o problema que ele mesmo elaborou / escolheu.

#### *COMO APRESENTAR A AVALIAÇÃO?*

A *formalização da avaliação* é considerada uma das etapas fundamentais ao processo avaliativo exatamente por traduzir em um valor a apreciação pelo professor do trabalho desenvolvido pelo aluno, considerando o desempenho do mesmo à luz dos critérios previamente delimitados. O valor da avaliação consiste no ponto de encontro imediato entre professor-avaliador e aluno-avaliado, de forma que seu conteúdo sintetiza, geralmente em termos numéricos, toda a apreciação do trabalho pelo professor. Trata-se da exteriorização da avaliação procedida pelo professor, na qual poderá se travar a discussão acerca da “justiça” desta apreciação pelo aluno diretamente interessado.

A *avaliação numérica* é a mais recorrente, principalmente a escalonada na série de 0 (zero) a 10 (dez). Tradicionalmente, os alunos executam o objeto de avaliação (prova, trabalho, apresentação etc.), o professor avalia e atribui uma *nota* que sinalize o desempenho do aluno. Se alguém do mínimo necessário, o aluno receberá uma nota inferior à *média*; se dentro do mínimo necessário, sua nota será igual à *média*; porém, se superior ao parâmetro do mínimo necessário, sua nota será superior à *média*. Variações dessa interpretação do valor da avaliação também são consideradas: embora o aluno que receba a nota zero e o aluno que tire quatro e meio em uma prova estejam aquém da *média* seis, por exemplo, há significativa diferença de rendimento de um em relação ao outro na ordem de 40% (se considerarmos a nota máxima dez).

Essa forma de exteriorização da avaliação cabe no caso do PBL, desde que considerados alguns aspectos que passo a explicitar. Se nenhuma avaliação escapa de certo grau de subjetividade, a avaliação em PBL tende a *eleva a subjetividade* do professor na medida em

que ele conta com uma pluralidade de variáveis que pode considerar para atribuir uma nota ao aluno, desde a capacidade de o aluno sistematizar as informações que o problema lhe apresenta, até o acerto da resposta fornecida pelo aluno, caso o problema apresente esse propósito. Dessa forma, por que atribuir cinco e meio e não seis? Por que atribuir sete e não oito? Quem receberá a nota dez? Diante do fato de que é impossível reduzir a subjetividade a zero, e considerando a inadequação de uma avaliação cartesiana, indico os seguintes elementos de avaliação numérica em PBL: (i) eliminação de notas fracionárias e (ii) determinação de pesos de acordo com as competências que o professor pretenda desenvolver por meio de dinâmica.

Primeiramente, é importante que o professor *evite notas fracionadas* (com duas casas decimais) e opte por uma escala de avaliação mais reduzida, preferencialmente ímpar (três ou cinco categorias). Essa medida simples confere respostas mais diretas ao aluno quanto ao desempenho na atividade, além de evitar questionamentos sobre o valor da nota, principalmente em comparação à nota atribuída ao colega de sala diferente em decimais.

Outro elemento a ser considerado para compor a avaliação numérica consiste na estipulação de *pesos* maiores para as técnicas profissionais que o professor pretenda desenvolver por meio da atividade envolvendo PBL. Suponhamos que o professor distribua aos alunos extenso material com seletas de preceitos constitucionais, legislação, regulamentação específica, notícias de jornal, julgados e artigos de referência sobre o problema das cotas nas universidades públicas para que eles elaborem um parecer opinativo sobre a questão. Com essa gama de materiais, o professor pretende aproximar o aluno da realidade que se coloca hoje ao profissional do direito, que trabalha cada vez mais como volume expressivo de informações e, assim, é obrigado a selecionar aquelas que lhe sejam úteis para produzir um texto sintético que proponha reflexões diferentes daquelas já exploradas. Tendo em vista este propósito, o professor pode estabelecer como critério de avaliação a “filtragem criteriosa de material de trabalho” e a “capacidade de síntese”, atribuindo, por exemplo, o peso de 40% da nota final.

O PBL é um método de ensino aberto às diferentes técnicas avaliativas, como se evidencia. No entanto, a formalização do PBL deve

ter um papel secundário quando comparado ao *feedback*, ou seja, um *feedback* que demonstre ao aluno as fragilidades na atividade, os pontos positivos e os aspectos que devem ser aprimorados para um melhor desempenho nas próximas atividades é mais contributivo ao aprendizado que propriamente o valor que a apreciação do professor representa.

### **2.3 A AVALIAÇÃO COMO ELEMENTO DE APRENDIZAGEM:**

#### **A IMPORTÂNCIA DO FEEDBACK**

A função da avaliação não se esgota na apreciação do desempenho do aluno em determinada atividade ou no curso como um todo. Também a avaliação consiste em efetivo *instrumento de aprendizagem* por meio do qual o aluno adquire conteúdos a partir do retorno conferido pelo professor, o *feedback*. Na qualidade de elemento de aprendizagem, é preferível que a avaliação seja fragmentada no decorrer do curso para que seja possível ao aluno tomar contato com os pontos positivos e negativos de seu desempenho indicados na avaliação e, assim, aprimore seu desempenho pela superação de suas fragilidades. Em outros termos, a *avaliação continuada* valoriza o aspecto da aprendizagem na avaliação, pois permite que o aluno constate suas dificuldades desde o início do curso e disponha de mais tempo para saná-las, tornando o *feedback* mais efetivo.

Ainda que a avaliação se concentre ao final do curso, ela é um elemento de aprendizagem na medida em que o retorno fornecido pelo professor instiga no aluno reflexões sobre o seu desempenho, bem como indica os pontos satisfatórios e insatisfatórios. Em resumo, o aluno pode aproveitar esse momento final de avaliação em outras disciplinas.

No método PBL, o elemento aprendizagem da avaliação concerne menos a aspectos de conteúdo, como o acerto ou desacerto na estratégia adotada para resolução do problema, e mais às habilidades e atitudes. O retorno do professor à resolução do problema pelo aluno coloca em primeiro plano aspectos como argumentação, profundidade na análise do problema, filtragem adequada das informações e suficiência da pesquisa para resposta, além de aspectos formais como coerência, clareza e adequação da redação.

Qualquer que seja o momento de aplicação do método PBL e, conseqüentemente, de sua avaliação, esta deve ser considerada como

um elemento de aprendizagem. Esse modo de compreender a avaliação amplia a sua função, pois além de apresentar uma medida de desempenho do aluno no trabalho com o PBL, também indica os pontos positivos e aqueles outros que devem ser aprimorados pelo aluno para um melhor desempenho nas atividades exploradas pelo professor. Esse modo de compreender a avaliação faz com que a simples resposta numérica à avaliação pelo professor não seja suficiente para promover todas as potencialidades da avaliação, em especial a de elemento de aprendizagem. Para tanto, *feedbacks* em que seja demonstrada a apreciação do professor são úteis a essa finalidade.

O *feedback* compõe a avaliação. Por mais primário que seja o retorno, como a mera formalização numérica do desempenho do aluno em nota, o processo de avaliação necessariamente finaliza com a passagem ao aluno da apreciação que o professor fez da atividade apresentada. Trata-se de uma das etapas mais relevantes ao PBL, pois os *feedbacks* voltam-se a *fundamentar* a avaliação realizada pelo professor. Um bom *feedback* possui ao menos os elementos acima indicados: listagem dos critérios adotados pelo professor, análise do trabalho apresentado pelo aluno à luz destes critérios e indicação do rendimento do aluno (numérico, não numérico ou apenas um indicativo de satisfação dos critérios). Dessa forma, os *feedbacks* legitimam o valor atribuído pelo professor na avaliação, além de conferir segurança ao aluno quanto à apreciação de seu trabalho.

Os *feedbacks* cumprem o papel de expor ao aluno estes fatores, i.e., demonstrar quais foram os critérios de avaliação adotados pelo professor, quais deles foram satisfeitos pelo aluno e indicar o desempenho do aluno. Embora o *feedback* seja uma prática imprescindível em qualquer tipo de método, no PBL ele se mostra fundamental pelo fato de este método ser marcado pela abertura quanto à forma de o aluno trabalhar o problema. Posto o problema pelo professor, o aluno poderá analisá-lo em sua integralidade ou um certo aspecto. A estratégia de resolução irá variar entre os alunos, assim como o raciocínio empregado para lidar com o problema. Como consequência, o produto apresentado pelo aluno será específico. Conforme já assinalado neste texto, o grau de subjetividade é alto no método PBL, de forma que os *feedbacks* conferem o retorno satisfatório ao aluno.

Por essa razão, sugere-se que os *feedbacks* do tipo individual, nos quais o retorno de desempenho é transmitido a cada aluno ou grupo de trabalho, sejam *individualizados*. Para que o aluno sintasse seguro com relação à valoração dada pelo professor, o *feedback* precisa conter comentários específicos do trabalho avaliado, ou seja, a análise crítica deve recair sobre a solução que o aluno apresentou ao problema, sobre os argumentos que o aluno formulou, sobre os autores ou fontes normativas que constam no trabalho apreciado, entre outros aspectos que mereçam ser considerados conforme o entendimento do professor.

Considere o seguinte problema:

*Uma prestadora privada de serviço de energia elétrica necessita utilizar o solo urbano de determinado Município para implantar sua rede de transmissão (construção de postes ou aproveitamento dos já existentes nos logradouros públicos). O Legislativo municipal edita lei para definir a cobrança de preço público em contrapartida ao uso do bem público. A prestadora do serviço público alega que a cobrança é ilegal, pois o bem público atende ao interesse geral que veda a exploração econômica da utilidade pública. Ainda, como a atividade desenvolvida é uma atividade de interesse público – distribuir energia elétrica aos habitantes da cidade – a cobrança afrontaria o princípio da supremacia do interesse público sobre o interesse privado. Diante da resistência da prestadora privada, o Prefeito decide não conceder a outorga.*

Sabe-se que esse tipo de caso é debatido no STJ, que possui posicionamento a respeito do tema. Se para resolver o problema o aluno não tiver analisado a jurisprudência do STJ, o professor pode considerar a pesquisa insuficiente e escrever no *feedback* “pesquisa insuficiente”. No entanto, por que a pesquisa é insuficiente? O aluno deixou de analisar alguma norma? Ele deveria ter tomado contato com uma determinada literatura que não foi estudada? A pesquisa deveria contemplar outros institutos ou situações jurídicas? A genérica expressão “pesquisa insuficiente” não permite que o aluno tenha compreensão global a respeito da apreciação crítica do professor, o que pode ser superado com comentários mais pessoais, como “pesquisa insuficiente: não foi analisada a jurisprudência do STJ”.

Além da segurança, a individualização do retorno torna-o mais efetivo por facilitar o reconhecimento pelo aluno das fragilidades do trabalho. Nesse sentido, o ponto falho está pautado com maior clareza, permitindo que o aluno tenha mais subsídios para superá-lo ou mesmo para discutir com o professor a adequação do comentário.

Uma outra forma de *feedback* consiste no retorno oral durante a aula. Neste caso, o professor apresenta o retorno de forma coletiva, enfatizando os pontos positivos e negativos que foram reiteradamente notados nos trabalhos apresentados. Perde-se um pouco da pessoalidade que o primeiro tipo de *feedback* possui, mas esse tipo de retorno permite que os alunos debatam as soluções cogitadas ao problema com os colegas e, assim, visualizem outros caminhos que eles não consideraram, suscitando interessantes reflexões. Retomando o problema, um aluno que tenha proposto a impetração de MS contra o ato do Prefeito de não conceder a outorga, pode se sensibilizar com a solução do colega lastreada no acordo da empresa com a Administração municipal para compartilhamento de infra-estrutura (*essential facilities*), e vice-versa. Ademais, o aluno aprende não apenas com suas próprias dificuldades e erros, mas também com os dos colegas.

Qualquer que seja o tipo de *feedback* que o professor irá adotar, o fundamental é que ele seja estruturado a partir dos *critérios* de avaliação e das competências e técnicas profissionais que ele pretende desenvolver por meio do trabalho com o problema. No retorno deve, então, estar exposto o motivo pelo qual um determinado critério de avaliação não foi satisfeito, de forma fundamentada e preferencialmente pessoal. É importante que o *feedback* também seja capaz de transmitir uma informação básica: o aluno foi *bem sucedido* na tarefa? A objetividade neste indicador cumpre o papel de apontar que a forma de enfrentar o problema é adequada ou, caso a avaliação seja negativa, que por esse caminho não dá certo: é necessário mudar a forma de enfrentar o problema. Isso incita reflexões sobre o modo pelo qual o aluno lida com os problemas, estimula o aluno a conversar sobre com os colegas sobre a tática de resolução do problema que eles adotaram e até mesmo com o professor.

Para construção do *feedback*, o professor deve tomar determinados cuidados, como *clareza* e *didática*, afinal, o *feedback* nada mais



é que uma forma de comunicação aluno – professor. A finalidade é evitar que o aluno se desestimele com o excesso de considerações críticas e para que o problema, naturalmente desafiador, não passe a ser desinteressante. Primeiramente, os comentários devem ser pessoais, mas devem ser formulados de modo *impessoal*: ao invés de dizer que “você não analisou a questão do princípio da supremacia do interesse público”, prefira “o trabalho não analisou a questão do princípio da supremacia do interesse público” ou simplesmente “não houve análise do princípio da supremacia do interesse público”. Embora mínima, a despersonalização do comentário passa a mensagem de que a falha está no trabalho, e não no aluno, que poderá realizar um novo trabalho sem o problema detectado.

A máxima “*menos é mais*” é fundamental no *feedback*, mas ela ganha especial relevância no *feedback* do método PBL. Isso se deve ao fato de o trabalho com o problema admitir diversas soluções e abordagens conforme a estratégia adotada pelo aluno. A longa listagem dos pontos falhos não beneficia o aluno, pelo contrário, pode ter o efeito de desmotivá-lo. Por uma explicação pragmática, o aluno não dará atenção a todas suas considerações – é mais eficaz limitar as críticas e sugestões para que o aluno concentre seus esforços nesses itens. O *feedback* deve, assim, ser sucinto e se concentrar apenas sobre os aspectos mais sobressalentes, como um erro conceitual, uma séria falha de argumentação ou, ainda, uma solução incabível. Por tanto dominar o conteúdo envolvido quanto ter elaborado a atividade, cabe ao professor selecionar os pontos que serão explicitados no retorno tendo em vista, invariavelmente, a progressão do aluno no curso.

É recomendável que o *feedback* contenha frases de *motivação*, especialmente quando se nota evolução do aluno em relação às tarefas anteriores ou quando o problema é trabalhado com profundidade. Embora não sejam elementos necessários ao *feedback*, *sugestões* do professor sobre como o aluno deve proceder para contornar uma determinada dificuldade e *propostas de reflexão* corroboram a característica da avaliação como elemento de aprendizagem. Pelo primeiro, o professor pode sugerir ao aluno que tome contato com uma bibliografia específica, atente para um dado relevante do problema, leia uma determinada decisão judicial que demonstre como

o Judiciário trabalhou o mesmo problema, busque redigir o texto de forma mais concisa e clara, enfim, o professor pode conferir alternativas construtivas ao aluno.

Um bom *feedback* suscita reflexões ao aluno. Veja o exemplo de um possível comentário ao problema exposto que proponha reflexão ao aluno que considerou legal o ato do Prefeito: “uma vez que o bem público municipal é essencial para que a empresa privada desenvolva sua atividade econômica, é possível que o Prefeito se recuse a conceder a outorga? Essa medida não inviabilizaria o desenvolvimento da atividade econômica pela empresa? Enfim, é a outorga um ato discricionário?”. Para o aluno que tenha considerado ilegal o ato do Prefeito, pode-se apresentar o seguinte comentário: “se o Município tem competência para disciplinar o uso do solo urbano, ele não estaria legitimado a impedir a implantação da rede em seu espaço público? Haveria alguma diferença ao caso se o local onde a empresa privada pretende construir postes de transmissão de energia elétrica fosse cercado por árvores de alta estatura? Poderia o Município negar a concessão de outorga?”.

O mais importante nos *feedbacks* envolvendo PBL é a vinculação do professor aos critérios previamente estabelecidos – recomenda-se, inclusive, que tais critérios sejam retomados no começo do retorno, que tanto pode ser escrito como oral. A finalidade maior do *feedback*, correspondente ao aprimoramento do aluno (em termos de competências), deve sempre guiar a elaboração dos comentários. O *feedback* não deve se limitar a apenas apontar as falhas e imprecisões do trabalho, mas também indicar formas de superação das mesmas. Voltando à “pesquisa insuficiente”, um bom comentário pode ser “para os próximos problemas, procure ampliar o seu campo de pesquisa, abrangendo também a jurisprudência”.

### **3 PROBLEMATIZANDO O ENSINO JURÍDICO: REFLEXÕES SOBRE O IMPACTO DO PBL NA NOÇÃO DE DIREITO**

O trabalho com problemas remete à noção prática do direito, aquela que os profissionais do direito lidam cotidianamente no exercício de suas atribuições. De fato, é difícil imaginarmos alguma profissão jurídica que não seja desenvolvida a partir de problemas das mais diversas naturezas: envolvendo questões jurídicas do cliente, sobre a forma de prevenção de litígios, sobre a

melhor modelagem de um contrato, sobre a formulação de uma política pública que supere determinado problema social, enfim, problemas que se colocam e problemas que não se colocam. O direito é problemático, não no mau sentido, mas trabalhar com o direito é enfrentar problemas.

Essa noção prática do direito demanda do profissional uma postura *pragmática*, pois não apenas o problema deve ser resolvido como também a solução deve ser a menos onerosa possível. Reflexões são sempre bem-vindas, mesmo porque conduzem o profissional do direito à solução ótima do problema, mas não se deve perder de vista que o *problema deve ser resolvido*. Mesmo na filosofia do direito, o estudioso deve se posicionar sobre um ou vários problemas, assim como cabe ao sociólogo do direito apontar problemas econômico-sociais.

Em comum, todas essas variações partem do pressuposto de que as normas e institutos jurídicos são *instrumentais*, ou seja, o aluno ou profissional do direito tem um ferramental de manejo para solução do problema. Essa visão confere uma característica flexível aos institutos jurídicos, pois se apóia na ideia simples de que uma ação judicial pode ser substituída por um acordo entre os litigantes ou, ainda, ter a questão central dirimida por um árbitro. Os institutos jurídicos são instrumentais a uma *finalidade*, esta sim colocada em primeiro plano. A partir deste fim, os instrumentos são selecionados e amoldados.

O PBL denota a visão pragmática do direito. A aplicação do método PBL exige que o aluno tome contato com um problema, leia em suas entrelinhas as questões que deve analisar, selecione o material para solucioná-lo e formule a estratégia mais adequada possível para a solução escolhida. Ao escolher o método PBL, o professor deve ter em mente que os alunos desenvolverão um trabalho eminentemente prático e por vezes se colocarão no papel de advogados, por exemplo (MELTSNER: 1983).

A avaliação em PBL deve, assim, considerar especialmente as habilidades e atitudes relacionadas à estratégia de resolução do problema, além da aferição de retenção de conteúdos. Por essa razão, é importante que seja realizada uma rodada de discussão com os colegas sobre a resolução do problema para que cada qual entre em contato com diferentes raciocínios e modelos de resolução. Cabe

ao professor selecionar um problema de trabalho instigante e avaliá-lo de forma provocativa, propondo reflexões e alternativas, para que o aluno sinta-se motivado a repensar o problema de acordo com as habilidades e atitudes valorizadas.

#### 4 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARTON, Thomas. Creative Problem Solving: purpose, meaning and values. *California Western Law Review*, v. 34, 1997-1998, p. 273.

FERNANDES, Domingos. Para uma teoria da avaliação no domínio das aprendizagens. *Estudos em Avaliação Educacional*, vol. 41, 2008.

JOHNSON, Andrea. Teaching creative problem solving and applied reasoning skills: a modular approach. *California Western Law Review*, v. 34, n. 1, 1997, pp. 389-396.

KURTZ, Suzanne; WYLIE, Michael; GOLD, Neil. Problem-Based Learning: an alternative approach to legal education. *Dalhousie Law Journal*, v. 13, n. 2, nov. 1990, pp. 797-818.

MOSKOVITZ, Myron. Beyond the case method: it's time to teach with problems. *Journal of Legal Education*, n. 241, 1992.

MELTSNER, Michael. Feeling like a lawyer. *Journal of Legal Education*, v. 33, n. 4, 1983, pp. 624-635.

NATHANSON, Stephen. Developing legal problem-solving skills. *Journal of Legal Education*, v. 44, n. 2, jun. 1994, pp. 215-231.

\_\_\_\_\_. The role of problem solving in legal education. *Journal of Legal Education*, v. 39, n. 2, 1989, pp. 167-184.

PEREIRA, Thomaz Henrique Junqueira de Andrade. *Problem-Based Learning (PBL)*. In: GHIRARDI, José Garcez (coord.). *Métodos de ensino em direito: conceitos para um debate*. São Paulo: Saraiva, 2009.

PERRENOUD, Philippe. *Avaliação. Da excelência à regulação das aprendizagens. Entre duas lógicas*. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SYLVESTER, Cath, HALL, Jonny & HALL, Elaine. Problem-Based Learning and Clinical Legal Education: what can clinical educators learn from PBL?. *International Journal of Legal Education*, n. 39, 2004.

STUCKEY, Roy et al. Best practices for setting goals of the program of instruction. In: *Best practices for legal education: a vision and a road map*. Columbia: University of South Publications, 2007, pp. 28-67.

## **AVALIAÇÃO EM *ROLE-PLAY* – O PROFESSOR DE DIREITO FELLINI<sup>62</sup>**

Ligia Paula Pires Pinto Sica<sup>63</sup>

### **I INTRODUÇÃO**

O presente trabalho se insere no contexto do debate sobre metodologia do ensino em direito, em especial, no âmbito do Núcleo de Metodologia da Escola de Direito de São Paulo da Fundação Getúlio Vargas (DIREITO GV).

Um dos objetivos traçados pelo núcleo é contribuir para ampliação dos questionamentos acerca da maior ou menor adequação de métodos de ensino jurídico, com ênfase na análise da relação entre objetivos pedagógicos peculiares ao ensino do direito e tais métodos. Para tanto e diante da necessidade de promoção de vocabulário comum entre os participantes do debate, sempre com vistas ao aumento da efetividade do diálogo, deu-se início a uma série de publicações de trabalhos conceituais e analíticos sobre métodos de ensino do direito.

Com esta roupagem, a experiência do núcleo e a proposta deste artigo são novas e se colocam a partir da iniciativa de pesquisa e publicação<sup>64</sup> acima descrita.

Contudo, a preocupação com o ensino do direito em consonância com a realidade contemporânea não está atrelada a uma ou outra instituição específica.

É consenso que a obtenção de resultados condizentes com o bom desenvolvimento de habilidades e competências desejáveis quanto à formação do bacharel em direito e à produção científica na área, estão diretamente e respectivamente ligadas (i) ao estudo e aprimoramento de novas metodologias de ensino, bem como (ii) ao rigor e embasamento empírico na produção de trabalhos acadêmicos jurídicos interdisciplinares.

Afinal, se aos predicados intelectuais do bacharel em direito, atualmente, deve corresponder também uma nova atitude que o recoloca nos centros de decisão, como protagonista,<sup>65</sup> “então os métodos para formação desse indivíduo dentro da sala de aula devem dar conta de alcançar um grau maior de desenvolvimento de habilidades, competências e capacidade cognitiva”.<sup>66</sup>

Diante deste cenário, emergem três questões cujas respostas

possíveis se complementam e inter-relacionam: (i) quais os métodos mais adequados ao ensino do direito?, (ii) quais critérios pautam a mensuração e análise desta adequação? e (iii) como atestar a validade e legitimidade da escolha do método de ensino?

A afirmação de que as respostas possíveis a esses questionamentos se inter-relacionam parte de um elemento comum: a *avaliação do método*.

A avaliação da adequação do método para o ensino de determinado tema e/ou habilidade pode ser mensurado, todavia, pela *avaliação do aluno*, a qual deve ser adequada ao método. Este texto pretende abordar o tema da avaliação e o método de ensino denominado *role-play* sob esses dois aspectos: avaliação da adequação do método ao ensino do direito e instrumentos de avaliação do aluno quando da aplicação do *role-play*.

Isto porque a obtenção de resultados a partir do processo de ensino e aprendizagem pode ser verificada, ainda que parcialmente, pelo instrumento da avaliação. Por meio deste, pode ser constatado se foi atingido ou não o objetivo pedagógico proposto e mensurado o grau de desenvolvimento alcançado pelo aluno após o processo de ensino.

É nesta esteira que o tema da avaliação dentro de cada método de ensino pesquisado se apresenta como um passo em direção ao desenvolvimento do debate.

Afinal, em que pese tenha se assistido grande proliferação de publicações de diversas naturezas acerca da “avaliação das aprendizagens dos alunos”,<sup>67</sup> a literatura de *ensino jurídico* é escassa, em especial quanto aos seus aspectos pedagógicos.

Todavia, a referida escassez não é entrave, mas desafio à proposta de elaborar um texto analítico com profundidade suficiente para dar ensejo ao debate, em especial sobre o tema da avaliação na aplicação do método de ensino do *role-play*.

Nesta linha vale mencionar a experiência dos últimos cinco anos da DIREITO GV. Um dos desafios quando da implementação do projeto desta nova escola de direito era, primordialmente quanto a metodologia, o de utilizar métodos participativos no ensino do direito. Hoje, os desafios se tornaram vantagens uma vez que novas experiências<sup>68</sup> de ensino, quando discutidas abertamente, demonstraram-se elementos profícuos de amostragem empírica

para o desenvolvimento do pensamento analítico sobre metodologia de ensino jurídico. O compartilhamento de planejamentos, experiências e dúvidas sobre a criação e aplicação dos diversos métodos participativos geraram bons debates e evolução do pensamento sobre o tema.

É nesta linha que este texto pretende abordar alguns temas que se julga importantes – ou seja, com a intenção de dar um passo adiante no debate, ainda que seja apenas para incitar outros docentes, esses mais experientes e capacitados, a trazerem suas experiências, percepções e inquietudes para dialogar com os conceitos e ideias que se pretende apresentar.

Para tanto, conforme se verá a seguir, estruturalmente o texto pretende apresentar a conceituação do método *role-play* para o ensino do direito no contexto do ensino que se pretende participativo para, após, tratar de temas de avaliação que emergem a partir das peculiaridades da aplicação do método: (i) a avaliação da escolha do *role-play* como método de ensino e (ii) a avaliação do aluno quando da aplicação do *role-play*.

## 2 CONCEITUAÇÃO DO MÉTODO DO *ROLE-PLAY*

Ainda segundo Flavia Portella Püschel,<sup>69</sup> “o *role-play* é uma espécie de simulação. A simulação ‘parece uma coisa, mas não é a própria coisa’. Ela é, portanto, uma atividade na qual os alunos fazem algo *semelhante* ao que faz um profissional da área jurídica”.

A autora ainda explica que o *role-play* se distingue do mero trabalho com casos e da experiência real que os alunos podem vir a vivenciar em estágios. Isso porque, ainda que diante da complexidade do problema jurídico proposto pelo caso, e as consequentes soluções (que podem exigir a elaboração de argumentos também complexos), esse tipo de atividade não coloca o estudante na posição do profissional “pois a solução do problema se dá sem nenhuma referência à existência de um cliente de carne e osso, que exige do advogado a consideração de outros aspectos do problema, além das questões dogmáticas”.<sup>70</sup> E a autora ainda segue na diferenciação:

Já o *role-play* exige que os alunos assumam um determinado papel e estudem os problemas propostos de uma perspectiva parcial, que permite trazer para a sala de aula questões não

apenas dogmáticas, mas também estratégicas, de relacionamento com clientes, colegas, autoridades públicas, de negociação, etc.<sup>71</sup>

Já em outro trabalho,<sup>72</sup> o *role-play* foi definido como “o método de ensino por meio do qual o aluno assume um papel e desenvolve, a partir dele, atividades dinâmicas planejadas em relação a determinado tema. O cenário é proposto de forma a inserir o aluno no contexto da situação ou problema que se pretende seja vivenciada e, via de consequência, gere aprendizado. No ensino do direito, o método visa a prioritariamente levar o aluno a pensar os fatos e construir seus argumentos a partir do papel adotado, o que evidencia a natureza performática deste método”.

Porém, vale aqui a ressalva de que, no entendimento pessoal desta autora, nem sempre um *role-play* terá como objetivo didático que os alunos façam “algo *semelhante* ao que faz um profissional da área jurídica”, como menciona Flavia Püschel no texto acima referido. Isto porque o objetivo didático central da atividade pode ser, por exemplo, debater dois textos doutrinários com posições distintas – ou “papéis” contrapostos – desde que o aluno seja orientado para atentar para a não transgressão do papel que deve “defender” no embate de ideias. Assim, a utilização da incorporação de diversos papéis, ainda que seja em função de outro método prevalente – como o debate – já caracteriza o *role-play*, sem haver necessidade de estar presente elementos ou atividades de prática advocatícia simulada ou de outras profissões jurídicas.

Em que pese a afirmação de que a simulação de uma atividade *profissional* não é elemento necessário para a caracterização do método do *role-play* com vistas ao ensino do direito, a implementação deste método de ensino é meio apto a proporcionar aprendizado pela atuação monitorada do aluno diante de problemas semelhantes àqueles enfrentados pelos advogados no exercício profissional. Este nível de monitoramento é uma das diferenças do *role-play* em relação às clínicas, nas quais o controle tanto do processo quanto dos resultados é menor diante da imprevisibilidade das contingências evidenciadas na realidade.<sup>73</sup>

À parte das diferenciações já expostas, o método de ensino do *role-play*, aproxima-se mais de atividades de clínicas do que o método do caso, eis que estas também se classificam dentre os métodos



que propiciam o ensino por meio da prática ou “*experiential learning*”, definido pela doutrina americana como método pelo qual a performance dos alunos em certa tarefa ou papel é o primeiro degrau e o dado inicial no processo de discussão e análise.<sup>74</sup>

Neste sentido, poder-se-ia dizer que o formato de clínicas<sup>75</sup> fictícias nada mais são do que cursos cujo método principal é o *role-play* – se é que conceitualmente possa se falar em clínicas fictícias, ainda que pautadas em casos reais.

É certo, porém, que o *role-play* surgiu como uma alternativa ao método do caso de Langdell,<sup>76-77</sup> sendo inicialmente restrito a tipos específicos de simulações, a exemplo dos “*moot court exercises*”, e tendo posteriormente sido adotado como método prevalente em várias disciplinas.

Daí se depreende que não há método de ensino melhor ou pior senão em função do objetivo didático que se queira alcançar.

Veja que a escolha do *role-play* como método de ensino pode ter em vista o desenvolvimento de habilidades, competências e conteúdos dogmáticos variados, mas há algumas habilidades específicas frequentemente desenvolvidas pela aplicação deste método de ensino:

[...] trabalho em equipe; técnicas de negociação; contato, triagem e priorização dos interesses daqueles que exercem o papel de clientes; seleção de informações pertinentes à solução do problema apresentado; redação contratual, legislativa, e processual; apresentação oral dos argumentos; pesquisa seletiva de materiais; atuação estratégica; dentre outras.<sup>78</sup>

A partir do objetivo didático,<sup>79</sup> o professor poderá escolher de forma legítima (i) o método de ensino mais adequado aos seus propósitos, bem como (ii) o instrumento de avaliação que eventualmente queira utilizar e que sirva ao(s) objetivo(s) didático(s).

É neste contexto que se torna válida a opção de retomar a conceituação do método de ensino do *role-play* no início deste artigo para, após, tratar da avaliação adequada quando da aplicação daquele. A avaliação é um elemento do processo de ensino-aprendizagem, diretamente atrelada às habilidades, competências e conteúdo objeto de aprendizado.

A gradação na tomada de decisão do professor no planejamento do processo de ensino fica então a seguinte: (i) definição do(s) objetivo(s) didático(s) da aula ou do curso; (ii) escolha do método de ensino adequado ao objetivo didático e ao lapso temporal disponível e (iii) a programação do tipo de avaliação que fará tanto da atividade como para aferir os resultados do processo individual ou coletivo de aprendizado dos alunos.

Esta lógica da avaliação não muda quando se trata de ensino jurídico, muito embora esse tipo de questão seja pouco debatida nos cursos universitários de direito. Daí a importância destas poucas linhas sobre a avaliação de método de ensino do direito no âmbito de obra que se propõe a retomar a discussão e recolocá-la na pauta.

Afinal, conforme se verá, a avaliação é uma ferramenta hábil tanto no próprio desenvolvimento de determinados conteúdos conceituais, competências, habilidades e atitudes necessárias ao aprendizado jurídico, como para aferir o resultado atingido após processo de ensino-aprendizagem com a intenção de gerar o desenvolvimento mencionado.

## 2.1 DISTINÇÕES ENTRE ROLE-PLAY E SIMULAÇÃO

Vale repetir, antes de mais nada, que a diferença entre *role-play* e simulação é controversa, e muitos estudiosos tratam estas metodologias indistintamente. Todavia, mantenho a posição de diferenciar os conceitos de *role-play* e simulação neste texto por continuar a considerar que a diferença é útil eis que tais métodos de ensino demandam níveis diferenciados de vivência comportamental dos papéis assumidos pelos alunos.

Em artigo recentemente publicado, denominado *Role-play*,<sup>80</sup> havemos por bem distinguir entre *role-play* e simulação na medida em que classificamos as gradações de aplicação do *role-play*.

Naquela oportunidade, conceituou-se:

A simulação caracteriza-se pela criação de cenários que, na pretensão de replicar a realidade e suas contingências, enfatizam o processo de interação dos alunos a partir de seus diferentes papéis e comportamentos<sup>81</sup>. Pode haver *role-play* sem simulação, em um caso no qual os alunos assumem diferentes papéis e

perspectivas para analisar determinado problema sem precisar incorporá-los em ações que simulem a realidade, embora não haja simulação sem *role-play*, pois a assunção de papéis é pressuposto para a dinâmica de simulação.<sup>82</sup>

Ainda que apresentem suas características diversas, tanto o *role-play* como a simulação exigem que o aluno assuma determinado papel e se coloquem diante dos problemas e situações fáticas expostas pelo material didático<sup>83</sup> de forma *parcial*. Tal abordagem permite com maior facilidade trazer a sala de aula questões que extrapolam a preocupação de ensino de conteúdo, como aquelas estratégicas, de negociação, de relacionamento com o cliente simulado, colegas de equipe, autoridades públicas, dentre outras.<sup>84</sup>

Vê-se, desta forma, que pode haver *role-play* com ou sem simulação, esta última assim colocada de forma instrumental. Todavia, é nítido que a demanda de preparação, planejamento e acompanhamento da atividade são muito distintas quando da aplicação do *role-play* com simulação, tanto para o professor como para o aluno. Esta diferenciação impacta diretamente no olhar do professor, quando exercendo sua função de avaliador sobre o resultado alcançado pela performance do aluno – daí a pertinência de mencionar tais conceitos nesse texto.

### **3 A ESCOLHA DO *ROLE-PLAY* COMO MÉTODO DE ENSINO: AVALIAÇÃO DO MÉTODO**

Ao se pensar na relação entre aplicação de um método de ensino-aprendizagem e avaliação, duas podem ser as vertentes analíticas.

A primeira delas diz respeito à avaliação dos alunos, ou seja, de como os alunos se saíram diante da atividade proposta. A segunda leva em consideração a avaliação da atividade por meio da qual o método de ensino foi aplicado, com vistas a verificar se o método foi adequado ao objetivo didático e se foi aplicado a contento – gerando reflexões relevantes para um aprimoramento de futuras dinâmicas a partir das críticas.

Assim, importante diferenciar a necessidade de “avaliação do método” em função de seus objetivos didáticos e os “métodos avaliativos” da participação dos alunos (metodologia de criação de critérios).<sup>85</sup>

Quanto à avaliação do método, esta só poderá ser feita casuisticamente, uma vez que não há receita pré-concebida dos métodos ideais para se ensinar direito.

Contudo, a inclinação da teoria moderna tem sido no sentido de valorizar os métodos participativos, nos quais se torna desejável o protagonismo do estudante no processo de ensino-aprendizagem por meio da incitação do raciocínio e criatividade do aluno diante de situações conflituosas ou que demandam análise mais aprofundada para construção do conhecimento (coletivo e individual) e o desenvolvimento de habilidades e competências.

Esse foco na negociação entre objetivo didático e resultados obtidos no processo de ensino-aprendizado são mais facilmente atingidos – e verificados – quando da interação com os alunos durante o processo.

Isso não quer dizer que as aulas expositivas devam ser banidas dos cursos de direito. Este trabalho filia-se à posição de Flavia Portella Püschell, cujas palavras vale transcrever:

[...] as aulas expositivas têm seus méritos – especialmente a possibilidade de abordagem de um número grande de temas de modo sistemático, em um período de tempo relativamente curto – e podem ser muito interessantes quando dadas por um bom professor. No entanto, a aula expositiva inibe a participação do aluno e, por isso, diante do objetivo de formar alunos ativos e criativos, ela precisa deixar de ocupar o centro das atividades em sala de aula, em favor dos métodos de ensino participativos.<sup>86</sup>

Diante da percepção que o ensino participativo é ferramenta hábil para o êxito no processo de ensino pois demanda do aluno que se desenvolva em diversos aspectos – além daquele de mero assimilador de conteúdos para memorização – pode-se dizer que o método do *role-play* tende a ser eficaz no ensino de disciplinas jurídicas.

Primeiramente, considera-se que o *role-play* se demonstra método bastante eficaz no ensino do direito porque torna possível a maior abrangência de “domínios” a serem alcançados por meio de recursos pedagógicos, sendo estes classificáveis em três tipos: cognitivos, afetivos e psicomotores, especialmente quando se trata de

*role-play* com simulação. O domínio cognitivo se perfaz pela memorização, reconhecimento e desenvolvimento de capacidades e habilidades intelectuais; o domínio afetivo inclui objetivos didáticos que descrevem mudanças de interesse, atitudes e o desenvolvimento de valores e ajustamento adequado; e o domínio psicomotor é aquele vinculado à área das habilidades manipulativas ou motoras.<sup>87</sup>

Em segundo lugar, pois parte das ciências jurídicas aplicadas, especialmente aquelas que se desenvolvem por meio do conflito e da pacificação pela decisão do intérprete autêntico – o juiz – apresentam uma racionalidade própria mais facilmente apreendida quando vivenciada.

Assim, crê-se que o *role-play* pode ser mais adequado ao ensino da racionalidade acima mencionada, em especial por se tratar de método pelo qual o aluno aprende mais facilmente a pensar como um advogado, ou promotor, ou juiz – aplicando, ainda que de maneira simulada, o regramento jurídico às situações conflituosas concretas que são colocadas à sua frente.

#### **4 AVALIAÇÃO DO ALUNO QUANDO DA APLICAÇÃO DO MÉTODO DO *ROLE-PLAY***

Conforme mencionado, além da avaliação da atividade por meio da qual o método de ensino foi aplicado, importa ao ensino do direito a avaliação dos alunos na consecução das atividades propostas para a aplicação do método.

As funções da avaliação podem ser diversas – especialmente a depender de ser instrumento de ensino, de mensuração de ensino/aprendizado, ou mera certificação – e as ferramentas de avaliação também são variadas, eis que se relacionam com uma ou outra função.

Conforme Luciana de Oliveira Ramos e Vivian Schorcher, como os objetivos didáticos e meios de aplicação de um método de ensino são diversos, os instrumentos avaliativos podem ser também bastante variados – ou seja – “a avaliação e o processo de ensino são interligados, por isso, dependendo do tipo de método utilizado para ensinar direito, a avaliação terá tal ou qual característica”.<sup>88</sup> Assim, tanto a avaliação tem várias funções como os instrumentos avaliativos poderão avaliar os alunos mais ou menos amplamente –

de forma que os alunos “terão mais oportunidades de demonstrar os conhecimentos alcançados se forem avaliados várias vezes através de vários métodos [prova escrita final, trabalhos escritos extraclasse, provas orais, simulações, dentre outras]”.

Dentre as referidas funções da avaliação, a mais importante parece ser a de elemento do processo de ensino-aprendizagem pelo aferimento do nível de ensino que foi atingido e como este se deu. Com esta percepção, o professor pode verificar o grau de êxito que obteve no processo de ensino e até remodelá-lo,<sup>89</sup> partindo do seu objetivo didático e verificando o desenvolvimento dos alunos por meio da checagem dos critérios que devem ser traçados previamente à consecução da atividade.

É importante que, ao explicar a atividade em que se dará o *role-play*, o professor deixe claro os critérios pelos quais será realizada a avaliação do desempenho dos alunos,<sup>90</sup> celebrando um contrato de ensino em que o aluno se sinta conduzido e não pressionado. Isto porque, ainda que a intenção do professor não seja a de utilizar a avaliação como instrumento de coação, os alunos assim podem enxergá-la.

Segundo Perrenoud, há uma diferença de atitude quanto a avaliação entre professores e alunos. Isto porque:

[...] O contrato pedagógico tradicional é parcialmente *conflitual*, assim como o contrato de trabalho clássico [...] Tal contrato só pode entravar uma evolução em direção às novas pedagogias, à escola ativa, à responsabilização do aluno por sua própria aprendizagem. A avaliação pedagógica tradicional é um *jogo de gato e rato*, um confronto de estratégias e contra-estratégias. É muito difícil, nestas condições, criar uma relação verdadeiramente *cooperativa* entre professores e alunos, porque uma hora ou uma semana depois, os primeiros vão julgar os segundos, às vezes com rigor.<sup>91</sup>

Explicitar ao aluno os critérios pelos quais ele será avaliado e qual o objetivo didático perseguido naquela atividade de ensino serve à desmistificação desta ideia de contrato pedagógico tradicional conflituoso e dá um passo no sentido de instaurar um ambiente colaborativo em prol do aprendizado.

Daí a vantagem da avaliação que se diz formativa,<sup>92</sup> baseada na transparência e colaboração, cuja principal função é contribuir para um melhor aprendizado dos alunos, com significado e “compreensão”<sup>93</sup> construídos por meio do diálogo entre professor e alunos, tornando estes últimos responsáveis pelos seus próprios processos de aprendizagem.

Quanto aos critérios e instrumentos de avaliação no *role-play*:

[...] em resumo, a avaliação do método poderá se dar pela análise da dinâmica realizada, do grau de envolvimento com o personagem ou interesse delimitado e dos resultados alcançados em função dos objetivos didáticos pré-estabelecidos (desenvolvimento de habilidades e/ou competências e/ou assimilação de conhecimento conteudístico). Já outros tópicos como (i) verificação da carga de leitura; (ii) tempo consignado à preparação dos alunos; e (iii) eficiência na utilização do espaço para manifestação, deverão ser analisados de acordo com a adequação ao meio, público e formato do curso.<sup>94</sup>

É fato, porém, que no que tange aos critérios de avaliação do aluno quando da aplicação do método do *role-play*, o professor não poderá afastar quatro tópicos em sua verificação:

- a) aderência ao papel;
- b) leitura da situação de fato;
- c) compreensão e aplicação de conceitos jurídicos e argumentação jurídica; e
- d) postura adequada ao exercício do papel simulado.

A aderência ao papel remete ao atingimento de um dos principais objetivos didáticos que se busca alcançar pela utilização do *role-play* no ensino do direito: a compreensão do sistema jurídico em funcionamento e o engajamento em posturas e argumentos de acordo com os interesses da tutela que o profissional do direito visa a proteger em dado momento.

A leitura da situação de fato advém da necessidade de desenvolver no aluno de direito a capacidade de interpretar os fatos e filtrá-los, para após, poder utilizar o que for pertinente à aplicação

do direito – o que já redundaria na verificação do terceiro critério acima elencado: a compreensão e aplicação de conceitos jurídicos durante o exercício da atividade de simulação.

Postura adequada ao exercício do papel simulado é critério avaliativo especialmente quando aplicado ao *role-play* com simulação, eis que o método objetiva que o aluno “aprenda fazendo” e, ao fugir do papel, o aluno mitigará o grau de eficácia do método de ensino.

Desta maneira, ao se analisar, por exemplo, a dinâmica realizada ou o grau de envolvimento com o personagem pode-se dizer que não se está avaliando o “acerto” ou “erro” do aluno, mas como se deu o vivenciar de determinada realidade simulada ou papel, de forma que normalmente não há uma resposta certa ou errada, mas várias escolhas possíveis, desde que devidamente justificadas e adequadas. A importância da adequação traduz a compreensão do aluno quanto aos limites do papel que deva desenvolver para estabelecer a coerência de seus argumentos.

Desta vantagem em termos de aprendizado depreende-se, todavia, a dificuldade na atribuição de notas quantitativas às atividades de *role-play*. O meio facilitador para enfrentar tal problema é utilizar a matriz avaliativa, contudo, em classes maiores, com por exemplo, 50 alunos, a avaliação individual com matriz avaliativa é difícil de ser feita somente por um professor.

Neste caso, o professor pode querer pedir auxílio a outros professores ou assistentes para avaliação ou estabelecer critérios simplificados e gradativos de mensuração de êxito de atuação por *perfis* – a exemplo: nota A para aluno atuante, participando ativamente da atividade, não fugiu do seu papel, não prejudicou o debate com postura contra-producente; nota B para aluno que participou da atividade mais timidamente, não fugiu do seu papel, não prejudicou o debate com postura contra-producente (ou de desídia); ou nota B para aluno que para aluno atuante, participando ativamente da atividade, fugiu do seu papel, não prejudicou o debate ou a atividade com postura contra-producente (ou de desídia); nota C para aluno que pouco participou (ativamente) da atividade, prejudicou o debate ou a atividade com postura contra-producente e fugiu do seu papel por vezes.

Ainda quanto aos instrumentos de avaliação, vale dizer que, no *role-play*, a sugestão acima é exemplificativa e não uma receita a



ser seguida sempre. Ao contrário, a avaliação do desempenho dos alunos pode ser oral (com base na atuação dos personagens) ou escrita (incidindo na redação de plano de ação, memorandos, contratos, peças processuais, dentre outros); individual ou em grupo; desde que sempre com foco no conteúdo ou nas habilidades desenvolvidas. Esta pode também ser realizada pelos próprios alunos (auto-avaliação e avaliação entre os pares) e pelo professor. As possibilidades são diversas, mas é muito importante que, se for no âmbito de um curso que utiliza diversas aplicações de *role-play*, em todas elas a avaliação seja contínua, e que os critérios utilizados sejam apresentados e discutidos pelos participantes da atividade desde seu início.

Diante da apresentação de diversos elementos sobre avaliação do *role-play* (com ou sem simulação), vale dizer que a atividade em si pode se confundir com um instrumento de avaliação. Isto porque o professor pode utilizar a atividade de debate engajado em papéis ou até mesmo a forma mais dramática de simulação para dar nota ao curso (ou compor a avaliação do curso ou semestre).

O importante é que todas as técnicas e instrumentos acima mencionados facilitam o processo de ensino que se pretende que ocorra tendo como protagonista o aluno e não o professor. Contudo, a *função deste não se esvazia, mas se transforma*.

E porque estão diretamente relacionadas às discussões sobre iniciativas e processos de inovação na metodologia de ensino do direito, também, a necessidade de adaptação do professor de direito ao mundo contemporâneo, há de serem destacadas adiante algumas questões que norteiam o debate sobre o papel deste professor em sala de aula – seja como condutor, avaliador, coordenador ou, no limite, até como expectador, como forma de não deixar incompletas as questões propostas para debate até então.

## 5 OS PAPÉIS DO PROFESSOR DE DIREITO

Diante da percepção atual de que o ensino participativo, pautado na postura ativa do aluno durante o processo de aprendizagem, é mais eficiente para o ensino do direito do que aquele em que o aluno é colocado na posição de mero assimilador de conteúdos dados, questiona-se: qual o papel do professor de direito nos dias de hoje?

Este trabalho pretende mencionar, sucinta e exemplificativamente, diversas funções do professor de direito no ambiente universitário e, mais especificamente, na sala de aula, de forma a aprofundar a compreensão do papel do professor e da sua avaliação no processo de ensino e aprendizagem.

Tais funções serão apresentadas tendo-se como referência o professor de direito que não impõe suas visões e enxerga o aluno como objeto da relação ensino/aprendizagem e da dinâmica de construção de conhecimento em sala de aula.

Isto porque a concepção das funções do professor sobre as quais se almeja debater não parte de uma perspectiva de amostragem empírica que inclua a patologia. Não será considerado o professor de direito que julga que sua função é adentrar em sala de aula para que os alunos tenham a possibilidade de ter contato com suas supostas iluminadas elucubrações acerca de determinado tema, nem sempre preparadas com antecedência, e principalmente sem dar margem sequer para o diálogo questionador. Mesmo porque, para o fim último deste trabalho, qual seja, tratar da avaliação e aplicação do método do *role-play* no ensino do direito, não faz sentido mencionar o professor que aposta numa postura passiva do aluno.

Para tanto, vale ser abordada a seguinte questão: peculiaridades do ensino do direito podem influenciar a conformação do papel do professor?

Nessa perspectiva, a ideia que permeia a discussão é a necessidade de compreender o que significa ensinar direito. O objeto de ensino e formação em nível superior condiciona o papel do professor, que tem responsabilidade com o desenvolvimento das habilidades, competências, atitudes e capacidade cognitiva necessárias à formação intelectual e profissional do aluno.

Em outras palavras, a criação ou consolidação de novas metodologias de ensino implica em uma nova mentalidade, que serve à compreensão do significado do direito como ciência humana e, via de consequência, de base valorativa e em constante reinvenção.

Se o direito é fenômeno de característica atributiva, ou seja, garante a qualificação dos fatos pela atribuição de valores da sociedade, em prol da tutela da convivência dos próprios membros desta sociedade, então seu conteúdo varia de acordo com o desenvolvimento das relações de convívio.

Na medida em que as relações da sociedade tornam-se mais complexas, surge a demanda de constante reinvenção do direito na tutela dos indivíduos, respeitada a característica de garantia de segurança jurídica do próprio direito.

O predicado de evolução constante próprio das ciências humanas delineia a primeira função do professor: a de ser *professor pesquisador*.

O professor não precisa ter a pretensão de saber todas as respostas, ser conhecedor de todas as teorias, mas é sua função manter seus questionamentos e a contribuição para a busca de respostas por meio da pesquisa acadêmica. Por meio desta, ele atingirá o propósito de contribuir para as letras jurídicas ou para o desenvolvimento do direito e tornar-se-á interlocutor fiel daqueles que ensina.

Mas essa não basta, se o professor, em sala de aula, não conseguir atingir o aluno ou travar um diálogo com este. Daí a importância da didática e da atenção e valorização das atividades de sala de aula, faceta esta do *professor pedagogo e planejador*.

Esta veia multifacetada da profissão é que a torna complexa e *para poucos*.

Maria Eugenia Castanho traz alguns pensamentos sobre o ideal do professor para o bom exercício do cargo: “Professor marcante, professor inesquecível, professor ideal [...] O escritor John Steinbeck considerava que ser um bom professor é algo semelhante a ser um bom artista e que há tão poucos grandes artistas quanto grandes professores”.<sup>95</sup> Essa ideia, todavia, conduz à noção de que ser bom professor tem algo de dom inato ou talento – *de poucos* – o que se contrapõe a ideia que se quer exprimir neste texto. Um ser humano que leve a sério a sua formação de docente, preze o diálogo com o aluno e busque compreensão sobre como se dá o processo de ensino-aprendizagem será um bom professor. Neste sentido, ser um bom professor tem mais a ver com *transpiração* do que com *inspiração*.

Ainda dentro da perspectiva do ensino do direito pela via da metodologia participativa, pautada na postura ativa do aluno durante o processo de aprendizagem, descortina-se a figura do *professor condutor*. O professor, ao guiar a interlocução com e entre os alunos por meio do debate estruturado ou pela discussão de caso ou pela aplicação do método do caso ou do *role-play*, será o condutor dos rumos das conclusões e inconclusões que os próprios

alunos chegaram – ainda que, repita-se, *por meio* da condução do professor quando da aplicação do método.

Cabe ao professor, ainda, avaliar se o resultado atingido após o processo de ensino-aprendizagem é condizente com o objetivo pedagógico por ele proposto e, também, quanto do desenvolvimento almejado foi atingido ou não pelos alunos. Daí a figura que bastante interessa a este texto: a do *professor avaliador*.

O professor exerce, então, a função de avaliador de si mesmo – no desempenho de seus papéis no processo de ensino/aprendizagem – e dos alunos, sempre à luz de objetivos pedagógicos previamente traçados.

É sobre a função de avaliador dos alunos que se debruça a maioria da bibliografia sobre o tema da avaliação.

Para este trabalho serve bem a discussão acerca dos desafios e entraves enfrentados, bem como as técnicas utilizadas pelo professor no exercício do seu papel de avaliador ao aplicar o método do *role-play*. Parte da discussão já foi abordada no item 4 acima.

Vale mencionar, ainda no que tange ao tema do professor avaliador, em especial ao avaliar uma atividade de *role-play*, analogia entre este papel do professor e as atividades de profissionais cujas funções englobam também a avaliação de atividades performáticas, conforme o item abaixo.

### **5.1 OS PAPÉIS DO PROFESSOR AVALIADOR NO ROLE-PLAY, DO DIRETOR E DO CRÍTICO DE CINEMA E TEATRO**

“Para que um drama seja bom, basta que seja executável em grande número de estilos e, portanto, modificável”.

*Bertold Brecht*

Diante das peculiaridades do *role-play* acima tratadas, o professor de direito, no exercício da sua função de avaliador, haverá de buscar elementos em atividades que normalmente não lhe são comumente atribuídas ou até mesmo afeitas.

Isto porque caberá ao professor avaliar o grau de fidelidade do aluno ao papel proposto e exercido, com ou sem dramatização, o que dependerá de se tratar de aplicação de *role-play* com ou sem simulação.

É neste sentido que o papel do professor se confunde com a função de orientação do ator exercido pelo diretor de artes cênicas para o desenvolvimento do personagem.

Com o objetivo de demonstrar a ampliação do papel do professor de direito ao aplicar o método do *role-play* e avaliar a performance do aluno, importa descrever sucintamente a função deste profissional.

A função do diretor de cinema e teatro nos tempos modernos suplanta a ideia de “ensaiador”<sup>96</sup> – o profissional que coordenava e fiscalizava a movimentação dos atores no palco – e atinge um status de quase *co-autor*, trazendo ao texto elementos próprios da sua concepção de mundo e visão, para direcionar e conduzir os atores, tal como o professor como partícipe do processo de ensino/aprendizagem.

O papel do diretor de cinema e teatro pode também ser análogo ao papel do professor de direito na medida em que este último, mesmo quando tenta implementar a imparcialidade diante de entendimentos doutrinários, acaba por trazer à sala de aula sua concepção sobre o que é o direito.

Vale mencionar, para ilustrar o paralelo, a atuação de Goethe quando diretor do teatro de Weimar, ao preparar para outubro de 1798, depois de importantes obras de reestruturação e renovação, uma reabertura solene para a qual havia programado o *Wattenstein* de Schiller. Goethe, como diretor da peça, enxergava a necessidade de expressar o roteiro de uma forma ou de outra e, em razão disso, não se atinha como mero reproduzidor, ao texto original. Para auxiliar o paralelismo com o direito, Goethe era o intérprete autêntico e pretendia passar para o público, por meio dos atores, a história que ele – com sua bagagem e cabedal – enxergava.

Seis dias antes da estreia, em 6 de outubro de 1798, Goethe escreve para Schiller a esse respeito: “Por ocasião da estreia, efetuei algumas modificações a fim de eliminar certos detalhes complicados e pôr em destaque o personagem de Wallenstein, pois o público deve compreender, um pouco que seja, aquilo que queremos lhe mostrar”.<sup>97</sup> Nesta frase pode-se ver um avaliador prévio que seleciona o conteúdo pertinente (como se faz com os objetivos didáticos) e que direcionará ou conduzirá os atores a interpretarem o texto conforme sua visão de adequação.

A diferença primordial está no fato de que, normalmente, os objetivos didáticos de um *role-play* para o ensino do direito exceedem o desenvolvimento da habilidade de representação ao criar parâmetros também para o desenvolvimento de competências e assimilação de conteúdos pressupostos para a atuação qualificada na atividade performática.<sup>98</sup>

Já na obra de Snyders,<sup>99</sup> o professor é comparado não ao diretor, mas ao próprio intérprete cuja função é tornar a obra o mais acessível possível e, por mais que não seja mais que um intérprete, “o professor adquire algo da grandeza daqueles que ele apresenta, que ele representa”, bem como o professor na sua função de condutor do processo de ensino/aprendizagem. Isto porque “o aluno tem necessidade de que um caminho tenha sido desbravado entre o que ele já sabe, sente, aquilo de que tem necessidade para a sua própria busca, e as novas contribuições. O professor pode ser esse *mediador*”<sup>100</sup> (grifou-se).

É distinta, todavia, a análise de um professor ao avaliar as habilidades performáticas e de argumentação de seus alunos do papel do crítico de artes dramáticas. Não se crê cabível, aqui, traçar analogia entre tais figuras, ainda que ambas realizem exercício qualificado de crítica de atuação e de resultado.

Não só pela diferença entre os parâmetros técnicos de análise, o papel do professor como avaliador da performance do aluno no *role-play* se afasta da figura do crítico principalmente em função deste não participar e não ter nenhuma responsabilidade quanto ao resultado apresentado pelos atores.

Ainda que traçássemos paralelo entre o papel do professor que avalia apenas ao final do processo de ensino com intuito certificador, não se poderia dizer que há correlação com a atuação do crítico pois este nunca poderá ser considerado co-responsável pelo desempenho daqueles que estão interpretando papéis.

## 6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ACCA, Thiago; SCABIN, Flavia. Clínica de direito. In: GHIRARDI, José Garcez (coord). *Métodos de ensino em direito*. São Paulo: Saraiva, 2009, p.1-22.
- AGUIAR, Roberto A. R. *Habilidades: ensino jurídico e contemporaneidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

- BERGMAN, Paul; SHERR, Avrom; BURRIDGE, Roger. Learning from experience: nonlegally-specific role plays. *Journal of Legal Education*, v. 37, n. 4, 1987, pp. 535-553.
- BLOOM, Benjamin; ENGELHART, Max; FURST, Edward e outros. *Taxionomia de objetivos educacionais; domínio cognitivo*. Porto Alegre: Globo, 1972.
- BROWN, James M. Simulation teaching: a twenty-second semester report. *Journal of Legal Education*, v. 34, n. 4, 1984, 638-653.
- CASTANHO, Maria Eugênia. Sobre professores marcantes. In: CASTANHO, Sérgio; CASTANHO, Maria Eugenia (orgs). *Temas e textos em metodologia do ensino superior*. Campinas: Papirus, 2001, pp. 153-163.
- FEINMAN, Jay M. Simulation: an introduction. *Journal of Legal Education*, v. 45, n. 4, dez. 1995, p. 469-479, p. 470.
- FERNANDES, Domingos. *Avaliar para aprender – fundamentos, práticas e políticas*. São Paulo: Editora Unesp, 2009.
- GELPE, Marcia. Professional training, diversity in legal education, and cost control: selection, training and peer review for adjunct professors. *William Mitchell Law Review*, v. 25, 1999, pp. 193-222.
- GHIRARDI, José Garcez (coord). *Métodos de ensino em direito*. São Paulo: Saraiva, 2009.
- GIL, Antonio Carlos. *Didática do ensino superior*. São Paulo: Atlas, 2007
- GORDILLO, Agustín. *El método em derecho – aprender, enseñar, escribir, crear, hacer*. Madrid: Editorial Civitas, 1988.
- GREENEBAUM, Edwin H; PARSLOE, Phyllida. Roles and relations in legal practice. *Journal of Legal Education*, v. 28, n. 2, 1976-1977, pp. 228-233.
- GRÉSILLON, Almuth. Nos limites da Gênese: da escritura do texto de teatro à encenação. *Estudos Avançados*, v.9, n. 23, jan-abril 1995, sem indicação de página. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-40141995000100018&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-40141995000100018&script=sci_arttext).
- LIMA, Ieda Miyuki Koshi Dias de; RAMOS, Luciana de Oliveira; SICA, Ligia Paula Pires Pinto. Exposições, debates e relatos do workshop nacional de metodologia de ensino - metodologia de ensino jurídico no Brasil: estado da arte e perspectivas. *Cadernos DIREITO GV*, v. 6, n. 5, set. 2009. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10438/4290>.
- PERRENOUD, Philippe. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas*. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- PÜSCHELL, Flavia Portella (org.). *Organização das relações privadas: uma introdução ao direito privado com métodos de ensino participativos*. São Paulo: Quartier Latin, 2007.

- RAMOS, Luciana de Oliveira; SCHORSCHER, Vivian Cristina. Método do caso. In: GHIRARDI, José Garcez (coord). *Métodos de ensino em direito*. São Paulo: Saraiva, 2009, pp. 49-60.
- SCHRAG, Philip G. The serpent strikes: simulation in a large first-year course. *Journal of Legal Education*, v. 39, n. 4, 1989, pp. 555-556.
- SCHULTZ, Nancy. How do lawyers really think?. *Journal Legal Education*, v. 42, n. 1, 1992, p. 67.
- SICA, Ligia Paula Pires Pinto; GABBAY, Daniela Monteiro. *Role-play*. In: GHIRARDI, José Garcez (coord). *Métodos de ensino em direito*. São Paulo: Saraiva, 2009, pp. 73-87.
- SNYDERS, Georges. *Feliz na universidade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- SPIEGELMAN, Paul J. Integrating doctrine, theory and practice in the law school curriculum: the logic of Jake's Ladder in the context of Amy's. *Journal of Legal Education*, v. 38, n. 1-2, mar-jun 1988, pp. 243-270.
- STUCKEY, Roy et al. *Best Practices for Legal Education, Published in the United States by the Clinical Legal Education Association*, 2007 (versão eletrônica extraída do website da Clinical Legal Education Association - <http://cleaweb.org/>).
- VANZELLA, Rafael Domingos Faiardo (org.), Experiências e materiais sobre os métodos de ensino-aprendizado da DIREITO GV. *Cadernos DIREITO GV*, v. 4, n. 4, jul. 2007. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10438/2820>.
- VAUGHN, Robert G. Use of simulation in a first year civil procedure class. *Journal of Legal Education*, v. 45, n. 4, dez. 1995, pp. 480-486.

## 7 PARA SABER MAIS

Para conhecer mais sobre avaliação da aprendizagem e métodos de ensino, vide:

- ANDERSON, L.W. et al. *A taxonomy for learning, teaching and assessing: a revision of Bloom's Taxonomy of Education Objectives*. New York: Longman, 2001.
- BERNSTEIN, B. *A estruturação do discurso pedagógico*. Classe, códigos e controle. Petrópolis: Vozes, 1990.
- HADJI, C. *Avaliação desmistificada*. Porto Alegre: Artmed, 2001a.
- PERRENOUD, Philippe. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas*. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- RIEBER, L.P. Seriously considering play: designing interactive learning environments based on the blending of microworld, simulations and games. *Educational Technology Research and Development*, v. 44, n. 2, 1996, pp. 43-58.



SORDI, M. R. L. Problematizando o papel da avaliação da aprendizagem nas metodologias inovadoras na área da saúde. *Revista de Educação da PUC-Campinas*, n. 9, dez. 2000, pp. 52-61.

CASTANHO, Sérgio; CASTANHO, Maria Eugenia (orgs). *Temas e textos em metodologia do ensino superior*. Campinas: Papirus, 2001.

Para conhecer relatos de experiências e análises críticas sobre a aplicação dos métodos de ensino “simulação” e “role-play”, vide:

EM DIREITO ADMINISTRATIVO:

BOTEIN, Michael. Simulation and role-playing in administrative law. *Journal of Legal Education*, v. 26, n. 2, 1974, pp. 234-241.

EM DIREITO CONSTITUCIONAL:

DAVIDOW, Robert P. Teaching constitutional law and related courses through problem-solving and role-playing. *Journal Legal Education*, v. 34, n. 3, 1984, pp. 527-533.

DAY, David S. Teaching constitutional law: role-playing the Supreme Court. *Journal of Legal Education*, v. 36, n. 2, 1986, pp. 268-273.

EM CONTRATOS E DIREITO PRIVADO:

HEGLAND, Kenney F. Fun and games in the first year: contracts by roleplay. *Journal of Legal Education*, v. 31, 1981-1982, pp. 534-543.

PÜSCHEL, Flavia Portella. Um “role-play” para começar: relato de uma experiência de simulação com alunos iniciantes. *Cadernos DIREITO GV*, v. 1, n. 5, pp. 03-25, 2005. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10438/2806>.

PÜSCHEL, Flavia Portella (org.). *Organização das relações privadas: uma introdução ao direito privado com métodos de ensino participativos*. São Paulo: Quartier Latin, 2007.

EM PROCESSO CIVIL E MEIOS ALTERNATIVOS DE SOLUÇÃO DE CONFLITOS:

WILLIAMS, Gerald R. Using simulation exercises for negotiation and other dispute resolution courses. *Journal of Legal Education*, v. 34, n. 2, 1984, pp. 307-314.

VAUGHN, Robert G. Use of simulation in a first year civil procedure class. *Journal of Legal Education*, v. 45, n. 4, dez. 1995, pp. 480-486.

EM FALÊNCIA E RECUPERAÇÃO DE EMPRESAS:

FRY, Patricia Brumfield. Simulating dynamics: using role-playing to teach the process of Bankruptcy reorganization. *Journal of Legal Education*, v. 37, n. 2, jun. 1987, pp. 253-260.

EM DIREITO INTERNACIONAL:

SANCHEZ, M. R. Uma atividade de simulação no curso de direito

internacional econômico: suas vantagens e seus desafios didáticos. In: VANZELLA, Rafael Domingos Faiardo (org.). *Métodos de ensino-aprendizado do direito: experiências docentes*. São Paulo: Saraiva, 2007.

ENTRE OUTRAS ÁREAS:

HOLLANDER, Patrícia A. The simulated law firm and other contemporary law simulations. *Journal of Legal Education*, v. 29, n. 3, 1977-1978, pp. 311-351.

## **AVALIAÇÃO EM MÉTODO DO CASO**

Luciana de Oliveira Ramos e Vivian Cristina Schorsch<sup>101</sup>

### **I INTRODUÇÃO**

A avaliação é um aspecto importante do processo de ensino-aprendizagem, porque está diretamente relacionada às escolhas fundamentais desse processo, a saber: o que é ensinado e de que modo é ensinado. Avaliar pressupõe aferir o grau de aquisição e desenvolvimento de competências, habilidades, atitudes e conteúdos. Do ponto de vista do professor, a programação da avaliação impõe a necessidade de definir aquilo que pretende ensinar aos seus alunos, estabelecendo, assim, os escopos do curso e a maneira pela qual serão alcançados. Do ponto de vista dos estudantes, conhecer, desde o início, os objetivos do processo de construção do conhecimento e os critérios avaliativos é fundamental para o seu comportamento e preparação – e, conseqüentemente, para o seu sucesso nas aulas.

Essas características gerais da avaliação também estão presentes no ensino do direito. Para saber se o estudante foi capaz de compreender determinado conceito jurídico ou de desenvolver determinadas competências, habilidades e atitudes inerentes à prática jurídica, entra em cena a avaliação.

Avaliar pode significar a atribuição de notas e a hierarquização do rendimento dos alunos, de acordo com uma escala de excelência definida pelo professor. De fato, esse aspecto de instrumento de aferição de domínio básico de determinados saberes foi, durante bom tempo, o elemento predominante nas diferentes práticas avaliativas. Mas esse é apenas um dos sentidos possíveis de avaliação. A partir da primeira metade do século XX, ela deixa de ser vista meramente como um instrumento de medição de quanto o aluno absorveu do conteúdo transmitido pelo professor. Sua função passa a ser também a de diagnosticar a inteligência e as aptidões dos alunos (FERNANDES, 2009, p. 14). Tal aspecto intensifica-se nas situações em que o aluno se vê obrigado a construir o seu próprio conhecimento e a expressar-se mais em sala de aula por meio de métodos de ensino participativo. Nesses casos, a avaliação torna-se mais complexa, pois o ensino participativo baseia-se no desenvolvimento de competências e habilidades que nem sempre podem ser mensuradas em escalas numéricas.

No contexto do ensino jurídico, as funções da avaliação possuem certas peculiaridades ligadas às competências e habilidades práticas que o aluno deve aprender para ser capaz de atuar profissionalmente nas mais diversas áreas do direito. Saber expressar-se oralmente e por escrito com clareza, formular um raciocínio jurídico sólido e convincente, identificar o problema jurídico a ser enfrentado, conhecer os atores envolvidos na situação-problema são alguns exemplos de competências e habilidades importantes ao profissional do direito.

A análise da avaliação no ensino jurídico ganha contornos mais precisos ao ser examinada a partir de um determinado método de ensino, pois ao se conhecer os objetivos didáticos que se pretende conquistar e de que forma, é possível saber o que deve ser avaliado. No presente trabalho, será abordada a avaliação em aulas pautadas no ensino por meio do método do caso (cuja conceituação será discutida abaixo).

Diversas questões relacionadas a esse enfoque serão tratadas, dentre as quais se destacam: qual a função da avaliação no ensino do direito baseado no método do caso? Quais competências, habilidades e atitudes deseja-se ensinar por meio dele e que podem ser avaliadas nesse método? Com base em quais critérios avaliativos é possível verificar o aprendizado do aluno quando se utiliza o método do caso? Qual o papel do *feedback* na avaliação do aluno? Em que momento do curso é mais adequado informar os alunos sobre o seu desempenho?

A abordagem desses questionamentos será feita a partir de dois tópicos centrais: (i) o conceito do método do caso e as competências, habilidades e atitudes cujo desenvolvimento é mais propício com esse método de ensino; e (ii) os mecanismos de avaliação que parecem ser mais adequados às suas peculiaridades.

É importante destacar que não se pretende propor uma forma única como correta para a avaliação dos alunos em aulas fundadas no uso do método do caso. O objetivo deste texto é contribuir para o debate sem impor um modelo rígido de avaliação. Até porque a imposição de um modo singular para a avaliação significaria ignorar que a própria aplicação do método do caso não é uniforme, visto ser influenciada pelo modo como o professor entende o direito e como estrutura seu modo de ensinar. O que se quer apresentar,

portanto, são maneiras possíveis de avaliação a partir do método do caso, enfatizando as virtudes de cada uma delas.

## **2 O MÉTODO DO CASO: CONCEITO E CARACTERÍSTICAS**

Antes de estudar a avaliação no método do caso, é fundamental ter claras as características desse método de ensino para que seja possível precisar quais as competências, habilidades e atitudes que se objetiva sejam desenvolvidas pelos alunos. Sem delimitar o que se pretende ensinar com o método do caso, não é possível, evidentemente, estabelecer o que será avaliado.

O método do caso é uma ferramenta didática que objetiva o ensino de competências, habilidades e atitudes voltadas para o desenvolvimento e a prática do raciocínio jurídico por meio da análise de casos. Em sua acepção tradicional, os casos correspondem a decisões judiciais proferidas em sede de recurso, que são selecionadas e catalogadas de maneira lógica, de modo a apresentar a dinâmica das normas jurídicas em determinado campo do direito (PÜSCHEL, 2007, p. 31).

O ensino jurídico fundado no estudo de decisões judiciais, conforme idealizado por Langdell<sup>102</sup> no século XIX, representa uma inovação na forma de ensinar direito. Na sua concepção, o direito era uma ciência e, por isso, deveria ser aprendido por meio da observação do real. Assim, o estudante deveria olhar para o direito como constituído por um corpo de princípios e regras a serem encontrados nos casos julgados.<sup>103</sup>

Característica importante para a avaliação, o método do caso valoriza o método empírico/indutivo de construção do conhecimento. A proposta de se partir do particular (um caso julgado) para se chegar ao geral (regra jurídica) está intimamente ligada à noção de direito como ciência indutiva (PATTERSON, 1951-1952, pp. 3-5). Com o método do caso, então, os estudantes devem deixar de lado a memorização da matéria descrita nos manuais de direito, como geralmente ocorre no ensino do direito continental europeu, para analisar situações reais julgadas por tribunais.

Esse contato com o real tem consequências importantes para a definição do próprio objeto do processo de ensino-aprendizagem. A construção autônoma do conhecimento é uma das principais qualidades atribuídas ao método do caso, pois os alunos são incentivados

a formular conclusões e raciocínios por si próprios a respeito de teorias, normas e princípios jurídicos descobertos nos casos. Essa é uma maneira de dar aos alunos a possibilidade de alcançarem, a partir da reflexão sobre a prática, o conhecimento teórico, confrontando-o com o entendimento que até então possuíam do direito. Isso o caracteriza como um método de ensino participativo, em que o aluno é protagonista do processo de ensino-aprendizagem e não um receptáculo passivo das explicações de um professor onisciente.

Em suma, de acordo com a acepção tradicional, o método do caso destina-se a desenvolver, a partir da análise de decisões judiciais, competências, habilidades e atitudes específicas inerentes ao desenvolvimento do raciocínio jurídico. O exame dessas decisões é comumente feito por meio do emprego do diálogo socrático<sup>104</sup> em sala de aula.

Além da definição tradicional, o método do caso também pode ser entendido como um instrumento didático que não se limita ao estudo de decisões judiciais, mas que engloba a análise de narrativas de situações reais ou fictícias (mas inspiradas em casos reais).<sup>105</sup> Nessas, são relatados acontecimentos situados em um tempo determinado, com personagens e, no âmbito do ensino jurídico, apresentados conflitos de interesses que foram ou deverão ser judicializados. Ou seja, trata-se de situações complexas, reais, que descrevem um conflito jurídico a ser resolvido em apreciação judicial.

O aprendizado por meio de narrativas é útil, aproximando-se, de certa forma, da situação em que clientes relatam diversos fatos, jurídicos e não-jurídicos, ao advogado, buscando o auxílio do profissional para resolver o seu problema. Diante dos fatos apresentados pelo cliente, e através da busca de mais informações relevantes, o advogado deve ser capaz de extrair o problema jurídico em cuja resolução poderá auxiliar. É essa capacidade de identificar a controvérsia juridicamente relevante e formulá-la em juízo que o estudo de um caso jurídico na forma de uma narrativa procura ensinar aos alunos de direito.

Esse acréscimo ao conceito de *case* agrega ao método do caso o desenvolvimento de mais uma habilidade importante ao exercício das profissões jurídicas, qual seja: extrair do emaranhado de fatos reais o problema jurídico que deve ser solucionado. Isto é, a

partir das narrativas de situações complexas, que não isolam a realidade jurídica dos fatores econômicos, sociais e políticos, os alunos devem ser capazes de identificar qual o problema jurídico que pode ser extraído da situação narrada.<sup>106</sup>

Para a explicitação de formas possíveis de avaliação dentro desse método, é importante notar que o aluno não chega “vazio” de conhecimentos jurídicos ao curso de direito. Pelo contrário, ele já traz consigo diversos saberes, muitas vezes baseados no senso-comum social. Assim, embora o aluno possa ainda não ter aprendido todos os conceitos jurídicos abordados no caso lido, ele pode, a partir do estudo de outras decisões judiciais e narrativas, captar as principais características dos conceitos em questão no caso. Essa captação representa justamente o momento em que se dá a indução, que caracteriza o método do caso. Por meio do raciocínio indutivo é que os conhecimentos prévios do aluno, obtidos ao longo de suas experiências pessoais, são vertidos em conhecimentos jurídicos.

Para os fins desta discussão, método do caso deverá ser compreendido como o método de ensino que procura fazer com que os alunos, a partir da análise de uma decisão judicial ou de uma narrativa mais ampla de fatos, enfrentem e ultrapassem a captação dos dados concretos por meio do raciocínio indutivo para lograrem a compreensão dos problemas jurídicos envolvidos, desenvolvendo, assim, o raciocínio jurídico. Por isso, quando se fizer referência ao termo “caso” deve-se entendê-lo em seu sentido mais amplo, que engloba tanto decisões judiciais como narrativas amplas de fatos.

Apresentado o conceito e as principais características do método do caso, cumpre pontuar duas questões: (i) o que significa ensinar direito a partir do método do caso; e (ii) o que se avalia em um curso de direito cujo ensino é pautado na análise de casos.

O ensino por meio do método do caso é uma das formas encontradas para preparar os alunos para a realização das atividades que o profissional do direito desempenha na prática. A ideia é que o tempo em sala de aula reproduza, de alguma forma, o que acontece no mundo real (GARVIN, 2003, p. 53).

Nesse contexto, ensinar direito com o método do caso significa apresentar aos alunos as decisões judiciais e as narrativas, incentivando-os a identificar e analisar as etapas de construção dos argumentos utilizados, os diferentes percursos que poderiam ter

sido tomados, os juízos de valor em conflito, a dinâmica por trás dos fatos apresentados na narrativa e na decisão judicial. Com isso, os alunos podem compreender que o direito não é algo imanente, mas sim contingente. É um sistema em funcionamento, cujas engrenagens não são apenas as normas jurídicas, mas também os demais subsistemas sociais que dialogam com o direito, como a economia, a política, a estrutura social etc. Apresentar as diversas dimensões dos conflitos levados à apreciação do Judiciário permite ao aluno entender a importância do estudo de casos, nos quais se discutem situações reais com todas as complexidades que lhes são inerentes.

Esses são alguns dos objetivos didáticos que se pretende alcançar com o uso do método do caso. Deles decorre, naturalmente, o conjunto de objetos de avaliação em um curso baseado nesse método.

Podem ser avaliados os seguintes quesitos, sem prejuízo de outros relacionados à especificidade de determinadas dinâmicas: (i) se o aluno compreendeu os fatos e os argumentos apresentados no caso; (ii) se entendeu quais os principais fundamentos legais e constitucionais do caso e a relação entre eles; (iii) a abrangência da análise crítica realizada pelo aluno, com a indicação de possíveis “furos”; (iv) se conseguiu extrair do caso o conflito de interesses em jogo; (v) se compreendeu os conceitos jurídicos relevantes da decisão; (vi) se soube expressar seu raciocínio jurídico de forma coerente; e (vii) o quanto o aluno conseguiu avançar no raciocínio indutivo para identificar o problema jurídico central do caso.

Devido à ampla gama de modos de se aprender direito por meio do estudo sistemático de casos, é notória a dificuldade de se estabelecer um único instrumento de avaliação para aulas ministradas com base no método do caso. Daí a impossibilidade de se propor um único mecanismo avaliativo. Por isso, no tópico seguinte, serão abordadas diversas formas que permitem avaliar os alunos durante uma aula (ou curso) baseada no método do caso.

### **3 A AVALIAÇÃO EM MÉTODO DO CASO**

Nos métodos participativos de ensino há uma mudança nos papéis desempenhados pelos alunos e pelo professor. Aqueles passam a desempenhar o papel de protagonistas no processo de ensino-aprendizagem, tendo uma postura necessariamente mais ativa em sala de



aula, pois devem se manifestar em diversas ocasiões ao longo do curso, a fim de demonstrar o desenvolvimento de competências, habilidades e atitudes específicas. O professor, por sua vez, deixa de ter um papel tão predominante na sala de aula e passa a ser um propiciador de situações de aprendizagem (PERRENOUD, 1999, p. 18).

Diante dessa nova postura que o aluno deve assumir no método do caso, como avaliar o seu desempenho durante a aula? A partir de quais parâmetros é possível afirmar o quanto o aluno aprendeu em cada aula? Esses questionamentos constituem a primeira dificuldade encontrada ao se tratar desse tema.

Para se avaliar o aprendizado adquirido por intermédio de métodos de ensino participativos, interessa saber não só o que o aluno aprendeu e soube demonstrar no momento da avaliação, mas também como foi o seu desempenho *durante* o processo de ensino-aprendizagem, tendo em vista que o aprendizado é centrado no desenvolvimento de competências e habilidades. A avaliação no ensino baseado no método do caso, portanto, não busca verificar simplesmente quanto conteúdo o aluno foi capaz de assimilar e reproduzir em uma única prova final, por exemplo. Ela vai mais além, visando verificar, mais precisamente, se (e em qual medida) o aluno apresentou avanços na sua capacidade de construção do raciocínio jurídico por meio do pensamento indutivo ao longo do processo de aprendizagem.

Esse modelo de avaliação como processo pode ser comparado à chamada avaliação formativa, que prioriza a centralidade do aluno e acontece durante o processo de ensino-aprendizagem (FERNANDES, 2008, p. 358). A avaliação formativa enfatiza o modo como o aluno está se desenvolvendo, diferentemente da avaliação somativa, focada no resultado daquele processo.

Entende-se por avaliação formativa aquela centrada nos processos cognitivos dos alunos, em que as suas dificuldades são detectadas *durante*, e não após, o processo de ensino-aprendizagem (FERNANDES, 2006, p. 25). Ela leva em conta o desenvolvimento contínuo das competências, habilidades e atitudes dos alunos ao longo do curso e enfatiza a aprendizagem individualizada, dando atenção às características de cada aluno. O papel da avaliação formativa é delimitar as aquisições e os modos de raciocínio individuais com vistas a auxiliar cada aluno a progredir no sentido almejado.

Assim, para que o aluno aprenda a pensar indutivamente, a fim de detectar qual o problema jurídico e os argumentos centrais de um caso, é preciso saber como é o processo pelo qual desenvolve essa habilidade e quais são os caminhos que deve seguir para melhor desenvolvê-la.

Os defensores da avaliação formativa criticam a somativa, argumentando que esta não contribui para as aprendizagens, mas sim acaba por prejudicá-las, porque, quando a avaliação tem um caráter unicamente certificatório, os alunos estudam para a prova final apenas para conseguir uma nota mínima que permita a sua aprovação para o semestre/ano seguinte, deixando de lado o que realmente importa: o seu aprendizado.

Essa crítica, no entanto, deve ser relativizada, pois a avaliação somativa também tem o seu valor: serve para avaliar o quanto o aluno apreendeu dos conceitos e normas jurídicas presentes nos casos analisados. Isso, sem dúvida, é relevante para que o docente conheça quais foram os avanços em termos do conteúdo assimilado por cada aluno quando da análise dos casos. Além disso, é preciso levar em conta que a certificação é inevitável, considerando o sistema de ensino jurídico que se tem hoje no Brasil

Feita essa ressalva, em vista das razões acima explicitadas, a avaliação formativa conforma-se melhor com o ensino baseado no método do caso, que visa à construção autônoma do conhecimento pelo aluno. Como essa construção se dá de forma paulatina, após a análise de diversos casos, entende-se que é importante dar atenção aos avanços obtidos durante o processo de ensino-aprendizagem. Por isso, a avaliação formativa é a que mais se coaduna com os objetivos do método do caso.

Nessa perspectiva, para avaliar o que os alunos conseguiram depreender do caso, o professor pode, através do diálogo socrático, por exemplo, questionar os alunos a respeito de determinados argumentos utilizados, verificar se entenderam quais são os atores envolvidos e a posição de cada um deles na situação-problema. Questionar a possibilidade de os fatos descritos na narrativa embasarem a conclusão do aluno sobre o problema jurídico central da narrativa também é relevante. Tais questionamentos feitos pelo professor ao longo da aula permitem a ele verificar o grau de compreensão dos alunos a respeito do caso e, a partir daí, instigá-los

a tomar um posicionamento para a avaliação de sua capacidade de construção de uma argumentação jurídica lógica e bem fundamentada. Essa postura também visa estimulá-los a embasar juridicamente o seu raciocínio e mostrar possíveis falhas ou êxitos na sua exposição, de modo a mostrar aos demais alunos da classe o que se espera deles.

O objetivo é que o professor procure identificar se o aluno foi capaz de incorporar novas formas de pensar, aperfeiçoando o seu modo de construção do raciocínio. Por exemplo, se o aluno costuma expor sua opinião sobre o conflito de interesses existente no caso sem fundamentá-la com base na lei ou na Constituição Federal, o professor deverá ficar atento para verificar se o aluno busca incorporar elementos jurídicos ao seu raciocínio. Se isso acontecer, este aluno deverá ser avaliado positivamente; se não, deverá ser avaliado de forma negativa. Desse modo, o professor poderá verificar se o aluno conseguiu ou não avançar no método indutivo de aprendizagem, que pode ser alcançado a partir do estudo de um caso.

### **3.1 A IMPORTÂNCIA DO FEEDBACK NO MÉTODO DO CASO**

Um aspecto necessariamente relacionado à avaliação e que contribui para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem é o *feedback*, pois é por meio dele que os professores comunicam aos alunos o seu estado em relação às aprendizagens e as orientações capazes de auxiliá-los a ultrapassar eventuais dificuldades (SADLER, 1989).

O *feedback* pode ser entendido como a informação dada pelo professor sobre a lacuna existente entre o nível do aprendizado em que o aluno se encontra e o nível ideal que ele deveria alcançar ao final do curso (WILLIAM; BLACK, 1996, p. 538).<sup>107</sup>

A partir dessas definições, pode-se verificar que há dois pontos de referência que devem ser comparados pelo professor para informar o aluno sobre como pode melhorar o seu desempenho: o estágio em que se encontra e o estágio que deve atingir. O primeiro ponto de referência se traduz nos conhecimentos, habilidades, competências e atitudes que o aluno possui em determinado momento de sua formação jurídica. O segundo, por sua vez, pode ser estabelecido de acordo com os objetivos que o professor pretende alcançar ao final do curso.

O *feedback*, ou a informação sobre como está ocorrendo o desempenho do aluno, é fundamental para identificar o que este aprendeu e quais os pontos fracos de sua formação, aos quais precisa dedicar-se mais intensamente. Isso facilita o direcionamento do estudo, pois oferece ao aluno segurança para continuar buscando o desenvolvimento de competências, habilidades e atitudes específicas.

Em um curso cujo método de ensino predominante é o método do caso, o professor deve oferecer retornos constantes sobre o desempenho dos alunos, a fim de que eles possam compreender se estão utilizando o caso de forma adequada ou não, se estão analisando atentamente como foi construído o raciocínio do magistrado, no caso das decisões judiciais, quais os principais argumentos, sua pertinência e lógica, e se souberam encontrar o problema jurídico central (no caso da narrativa, mais especificamente). Com o *feedback* do professor, os alunos poderão, ao longo do curso, focar nas competências, habilidades e atitudes que devem ser individualmente aprimoradas, a fim de obter o máximo aproveitamento no curso.

Para tanto, o *feedback* do professor deve ser *diversificado*, em atenção às peculiaridades de cada aluno; *frequente*, mas bem distribuído ao longo do processo de ensino; e *útil*, devendo fornecer aos alunos informações relevantes a respeito do seu desempenho.<sup>108</sup> Desse modo, se um aluno apresenta dificuldades, o professor não deve apenas apontar os seus pontos fracos, mas sim indicar os caminhos para que o aluno possa melhorar. O professor também deve, quando for o caso, ressaltar os pontos positivos do aluno, pois além de mostrar a ele os seus acertos, ele se sente seguro e estimulado a dedicar-se ao aprendizado.

Além disso, quanto mais cedo o professor der um retorno aos seus alunos, mais cedo eles poderão saber quais são seus pontos fortes e quais são as suas dificuldades e, conseqüentemente, terão mais tempo para dedicar-se a elas, buscando aprimorar-se.

O *feedback* do professor para o aluno, como se viu, exerce papel importante na melhoria do processo de ensino-aprendizagem. Vale lembrar, todavia, que o *feedback* do aluno para o professor também é útil ao aperfeiçoamento do ensino, visto que o desempenho dos alunos é capaz de mostrar se o que o professor lhes ensinou foi assimilado e compreendido adequadamente.

Nesse sentido, o *feedback* pode ser entendido também como um retorno daquilo que o aluno aprendeu no processo de ensino. Mas tal retorno não se caracteriza por uma reprodução do que foi ensinado, e sim pela explicitação de como o aluno interpretou e processou os conhecimentos recebidos, tendo em vista que os ensinamentos transmitidos são filtrados pelos alunos. Sua reprodução será marcada pela sua interpretação particular (LECLERCQ, 1999, p. 419).

Atentar para o *feedback* dos alunos é importante para que o professor saiba se o caso utilizado está em conformidade com o perfil dos seus alunos e com os objetivos do curso. Na hipótese de a maioria deles apresentar dificuldades em identificar os argumentos jurídicos presentes no caso lido, isso pode indicar, entre outras coisas, que tal caso é complexo demais para aquele momento do curso. Cabe ao professor, portanto, atentar para o *feedback* dado pelos alunos, com vistas a aprimorar o seu curso de acordo com as necessidades de cada turma.

Para que isso aconteça, a interação entre professor e aluno é fundamental, ainda mais se ambos compartilham ideias parecidas a respeito da qualidade do ensino. Desse modo, após relativizadas as relações de autoridade presentes na sala de aula, são capazes de negociar a melhoria do ensino, procurando aprofundar as aprendizagens.

### **3.2 PAPEL DO PROFESSOR**

No contexto do ensino jurídico participativo, como se viu, a centralização do aluno promove a mutação do papel do professor. Antes era dispensador de aulas e de lições. Agora, torna-se “criador de situações de aprendizagem” (PERRENOUD, 1999, p. 18).

No método do caso, mais especificamente, o papel do professor foi transformado de revelador de princípios jurídicos dogmáticos em guia que leva os alunos à compreensão dos conceitos e princípios ocultos nos casos (GARNER, 2000, p. 318). Assim, ao invés de simplesmente apresentar aos alunos as teorias e normas jurídicas descritas nos manuais doutrinários, o professor deve propiciar aos estudantes estímulos para que possam verificar, no exame dos casos, de quais modos as normas e conceitos jurídicos podem ser empregados.

Nessa perspectiva, a função do professor é alterada em diversas dimensões, seja na sala de aula, seja na preparação de uma aula, seja na elaboração de critérios avaliativos que reflitam as competências, habilidades, atitudes e o conteúdo ensinados. Se, por um lado, é evidente que a discussão de vários casos em diversas aulas ao longo do curso oferece múltiplas oportunidades para a avaliação dos alunos, por outro lado, o grau de preparo e empenho do professor para realizar avaliações em todas essas ocasiões amplia, em muito, o tempo que precisará ser despendido para a concepção dessas aulas.

Além da escolha e do preparo do caso em si, o professor necessariamente precisará dedicar-se à elaboração de uma lista de critérios objetivos para a avaliação do enfrentamento do caso pelos alunos. E estes critérios naturalmente variam de acordo com a metodologia empregada para o estudo do caso, conforme se verá a seguir.

A exposição de alguns itens passíveis de avaliação tem por objetivo apenas apontar para caminhos que podem auxiliar o professor a identificar o avanço do aluno no processo de aprendizagem. A preocupação não é, portanto, defender a atribuição de notas a esses quesitos, mas sim mostrar como o professor pode verificar o desempenho do aluno em aulas baseadas no método do caso.

### **3.3 INSTRUMENTOS AVALIATIVOS**

Levando-se em conta os diversos meios de trabalhar com casos, os instrumentos avaliativos são bastante variados. Por isso, a análise de casos pelos alunos poderá ser avaliada não somente com o tradicional instrumento da prova escrita,<sup>109</sup> mas também a partir de trabalhos escritos extraclasse, provas orais, simulações e muitas outras técnicas didáticas, que devem ser selecionadas de acordo com os objetivos do professor.

Apesar de largamente enraizada na tradição jurídica, a prova final, escrita, restringe o espectro avaliado. Por exemplo, não é possível estabelecer se o aluno é capaz de expressar-se oralmente com fluência e convicção, e nem se ele aprendeu a pesquisar em fontes de diversas naturezas para formar sua opinião e conclusões a respeito do caso proposto. Isso, no entanto, não significa que as provas escritas finais devam ser banidas quando adotado o método do caso.

Ao contrário, sua importância consiste justamente em permitir avaliar a capacidade de expressão escrita do raciocínio jurídico dos alunos, habilidade esta que é fundamental ao profissional do direito, principalmente no sistema brasileiro (e continental europeu), onde os processos são baseados em peças escritas.

Contudo, por meio do método do caso, o aluno desenvolverá mais habilidades e competências para a atividade profissional em situações diversificadas. Assim, além de tornar-se possível avaliar os alunos amplamente, estes terão mais oportunidades para demonstrar os conhecimentos alcançados se forem avaliados várias vezes através de diferentes métodos, conforme testado empiricamente por um professor norteamericano.<sup>110</sup> Segundo esse estudo, poucos alunos mantiveram excelente desempenho em todos os métodos de avaliação, e muitos dos que costumavam tirar notas muito baixas em uma avaliação obtinham resultados consideravelmente melhores em outra, desde que esta fosse baseada em outro método (BURMAN, 2001, p. 138).

Em outro estudo empírico, também realizado nos Estados Unidos, um professor colocou à prova o método de avaliação baseado em uma única prova final escrita e o método baseado em várias avaliações ao longo do semestre. Os resultados por ele apresentados indicam não haver grande oscilação na nota média das turmas, independentemente do método de avaliação empregado. No entanto, este professor realizou uma pesquisa de opinião entre os alunos sobre os métodos e verificou que a maior parte deles prefere ser avaliado em várias ocasiões diferentes, apesar de isso implicar em mais trabalho para eles (REES, 2007, pp. 527-528). O resultado dessa pesquisa indica que os alunos preferem a avaliação formativa, particularmente útil na avaliação de cursos baseados no método do caso. De fato, é possível introduzir uma série de momentos de avaliação diversificados com o emprego desse método de ensino, conforme exemplificado abaixo.

Embora os estudos citados apresentem conclusões aparentemente opostas, vale notar que é recorrente nos comentários feitos pelos alunos nesses experimentos o fato de que, quando são avaliados em mais de uma ocasião, recebem um *feedback* sobre seu trabalho. Eles entendem que isso é importante para melhorarem o seu desempenho. Os eventuais comentários feitos pelo professor

ao longo das avaliações auxiliam os alunos a identificarem os pontos fracos e fortes de seu aprendizado. Além disso, os alunos entrevistados indicaram que várias avaliações ao longo do semestre acabaram constituindo um importante instrumento de estudo e preparo para as provas finais (BURMAN, 1952, p. 454; BURMAN, 2001, p. 139; REES, 2007, p. 528).

A comparação entre os diversos instrumentos de avaliação, por sua vez, não parece indicar claramente qual o mais adequado para o ensino baseado no método do caso. De fato, verifica-se que este método de ensino pode ser considerado ainda mais interessante justamente por permitir que se construam avaliações em diversos formatos.

Assim, trabalhos extraclasse permitem ao professor estabelecer que sejam feitos individualmente ou em grupos e, de acordo com o objetivo da disciplina e o prazo para a realização do trabalho, que o professor exija considerável aprofundamento no conteúdo através da pesquisa para a confecção do trabalho escrito e articulação dos problemas jurídicos relevantes do caso proposto. Essa discussão pode ser ainda mais ampla, caso o professor exija a comparação entre dois ou mais casos, sejam eles da mesma natureza (por exemplo, apenas decisões de tribunais) ou diversas (decisões judiciais e narrativas de fatos).

Seminários, por sua vez, obrigam os alunos a prepararem o caso a ser discutido para que possam expor os seus aspectos relevantes de forma didática e clara. Nesse cenário, exige-se tanto a pesquisa, requisito essencial no caso dos trabalhos extraclasse, quanto a desenvoltura oral dos alunos, que devem evidenciar em sua apresentação que se colocaram as perguntas necessárias para a identificação dos problemas dos casos propostos e sua resolução.

Provas orais, em seu turno, sobretudo quando é possível estruturá-las de tal maneira que o aluno somente tome conhecimento do caso e do viés que deverá analisar no tempo de preparo para a prova,<sup>111</sup> testam a habilidade do aluno para lidar espontaneamente com perguntas e a sua capacidade de expressar oralmente um raciocínio coerente.

Finalmente, as provas escritas também são uma possível forma de avaliação no método do caso, porque permitem avaliar como o aluno se expressa por escrito e, em relativamente pouco tempo, sobre as questões colocadas.



A partir dessas considerações, pode-se verificar que os diferentes usos do método do caso permitem sejam conciliadas a avaliação formativa e a avaliação de caráter predominantemente certificatório, apesar de, como já mencionado, parecer mais adequada a avaliação formativa, que ocorre durante a aula, pois é neste momento que se torna particularmente evidente o processo de construção do raciocínio jurídico indutivo pelo aluno, se comparado à situação em que os alunos realizam uma prova ou um trabalho. Nessas situações, pode haver apenas a consolidação do que o aluno aprendeu com as aulas baseadas em método do caso.

No decorrer da aula, o processo cognitivo de construção do conhecimento é evidenciado porque o aluno expressa o seu pensamento oralmente e de forma espontânea, submetendo-o à análise do professor e dos outros colegas de classe. O processo de aprendizagem é uma construção conjunta (professor e a classe) do raciocínio e de detecção do problema jurídico, no caso da narrativa.

Por tal razão, pode-se dizer que o mecanismo avaliativo mais eficaz do ensino a partir do método do caso é aquele que procura avaliar oralmente como se dá a explicitação do raciocínio jurídico indutivo do aluno tomando por base o caso analisado. E isso ocorre durante as aulas.

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A avaliação e o processo de ensino são interligados, por isso, dependendo do tipo de método utilizado para ensinar direito, a avaliação terá tal ou qual característica. A avaliação do desempenho do aluno em aulas pautadas na análise de casos pode ocorrer de formas muito variadas, conforme verificado, pois variados também são os modos de aplicação do método do caso.

Tendo em vista todas as formas de se avaliar apresentadas ao longo do texto, como se pode medir o que o aluno aprendeu ou não com o método do caso e o quanto ele avançou em seus conhecimentos? É possível quantificar, por meio da atribuição de uma nota, o seu desenvolvimento? Tais perguntas visam apenas estimular o debate acerca da avaliação no ensino jurídico, que requer reflexões mais aprofundadas do que as que se pôde desenvolver aqui.

De qualquer modo, convém fazer algumas breves considerações a respeito da avaliação. Em primeiro lugar, vale destacar que os

mecanismos de avaliação do aluno submetido ao ensino com método do caso podem ser vários. Quando empregado o método do caso, podem ser combinados os dois tipos de avaliação: a formativa e a somativa. A combinação desses dois tipos de avaliação pode ser realizada através da avaliação constante da evolução do desempenho dos alunos nas aulas, seja oralmente (sua participação em debates e no diálogo socrático, por exemplo), seja na forma escrita (caso se exija a entrega de trabalhos escritos sobre determinado caso, por exemplo). A avaliação somativa, por sua vez, pode ser feita através da realização de uma prova escrita no final do semestre, também dedicada à análise crítica de um caso proposto para essa finalidade, mas ela servirá apenas para aferir se o aluno desenvolveu ou não a habilidade de construção do raciocínio jurídico, sem se preocupar em como o aluno chegou a este estágio de conhecimento.

Conciliar a avaliação formativa e a somativa tem consequências positivas, pois se pode atentar para as desigualdades dos alunos, o que possibilita uma avaliação mais equilibrada, levando em conta a diversidade entre os estudantes, e procurando incentivar o desenvolvimento de competências, habilidades e atitudes distintas, sob respeito das características pessoais de cada aluno.

Diante das características do método do caso, porém, destaque-se mais uma vez, a avaliação focada no desenvolvimento do aluno durante o processo de ensino-aprendizagem é a mais adequada, já que valoriza mais o modo como se dá a evolução do aluno, do ponto de vista do desenvolvimento do raciocínio jurídico indutivo, do que o resultado de sua aprendizagem. Esse tipo de avaliação deve ser realizado em sala de aula, quando o professor pode verificar as formas de construção de conhecimento de cada aluno e a explicitação do processo do raciocínio indutivo. A fim de aprimorar o desempenho do aluno *durante* o processo de ensino-aprendizagem, a avaliação formativa passa a integrar o próprio modo de ensinar. Ou seja, ao mesmo tempo em que avalia o desempenho dos alunos, a avaliação formativa contribui diretamente para o aprimoramento do aprendizado.

## 5 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BONE, Alison; HINETT, Karen. Diversifying assessment and developing judgement in legal education. BURRIDGE, Roger; HINETT, Karen (coord).

*Effective learning & teaching in Law*. London: Routledge, 2002, pp. 52-81 (Effective Learning and Teaching in Higher Education).

BURMAN, John M. Out-of-class assignments as a method of teaching and evaluating law students. *Journal of Legal Education*, v. 42, n. 3, set. 1992, pp. 447-457.

\_\_\_\_\_. Oral examinations as a method of evaluating law students. *Journal of Legal Education*, v. 51, n. 1, mar. 2001, pp. 130-140.

CONANT, James Bryant. *Dois modos de pensar*. Trad. Anísio Teixeira. São Paulo: Companhia Editora Nacional, Edusp, 1968.

FERNANDES, Domingos. *Avaliar para aprender: fundamentos, práticas e políticas*. São Paulo: Ed. Unesp, 2009.

\_\_\_\_\_. Para uma teoria da avaliação no domínio das aprendizagens. *Estudos em Avaliação Educacional*, n. 41, v. 19, set.-dez. 2008, pp. 347-372.

\_\_\_\_\_. Para uma teoria da avaliação formativa. *Revista Portuguesa de Educação*, n. 19, v. 2, 2006, pp. 21-50.

GARNER, David D. The continuing vitality of the case method in the twenty-first century. *Brigham Young University Education and Law Journal*, v. 2000, n. 2, 2000, pp. 307-345.

GARVIN, David A. Making the case: professional education for the world of practice. *Harvard Magazine*, v. 106, n. 1, set.-out. 2003, pp. 56-65, 107.

GHIRARDI, José Garcez (org.). *Métodos de ensino em direito: conceitos para um debate*. São Paulo: Saraiva, 2009.

LAPIANA, William P. *Logic and experience: the origin of modern American Legal Education*. New York: Oxford University, 1994.

LECLERCQ, Terri. Principle 4: good practice gives prompt feedback. *Journal of Legal Education*, v. 49, n. 3, set. 1999, pp. 418-429.

MENEZES, Maria Arlinda de Assis. Do método do caso ao case: a trajetória de uma ferramenta pedagógica. *Educação e Pesquisa*, v. 35, n. 1, jan.-abr. 2009, pp. 129-143.

PATTERSON, Edwin W. The case method in american legal education: its origins and objectives. *Journal of Legal Education*, v. 4, n. 1, 1951, pp. 1-24.

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

PÜSCHEL, Flávia Portella. O que é este livro e como usá-lo. In: PÜSCHEL, Flávia Portella (org.). *Organização das relações privadas: uma introdução ao direito privado com métodos de ensino participativos*. São Paulo: Quartier Latin, 2007, pp. 21-45.

REES, Charles A. The “non-assessment” assessment project. *Journal of Legal Education*, v. 57, n. 4, 2007, pp. 521-529.

SADLER, D. Royce. Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, v. 18, n. 2, jun. 1989, pp. 119-144 .

WILLIAM, D.; BLACK, Paul. Meanings and consequences: a basis for distinguishing formative and summative functions of assessment? *British Educational Research Journal*, v. 22, n. 5, dez. 1996, pp. 537-548.

## NOTAS

1 Para saber mais sobre a aplicação da técnica de ensino Seminário no contexto do ensino do direito, ver: MACHADO, Ana Mara França; BARBIERI, Catarina Helena Cortada. Seminário. In: GHIRARDI, José Garcez (coord.). *Métodos de ensino em direito*. São Paulo: Saraiva, 2009.

2 O termo objeto de estudo é utilizado para designar o material a partir do qual se desenvolverá a atividade. Este, no caso do seminário, pode ser um texto ou conjunto de textos, uma questão complexa ou um problema e ainda, pode ser um tema aberto, caso em que os alunos terão que pesquisar todo o material que servirá de base para a atividade. Nesse sentido, Machado e Barbieri (2009: 93) propõem a seguinte classificação da aplicação da técnica a partir de seu objeto de estudo: seminário de leitura, seminário temático e seminário de pesquisa.

3 É importante trazer algumas definições de competências e habilidades que ajudem a vislumbrar do que se está a falar neste ponto. Para tanto, valemo-nos de três definições trazidos por Musse (2006, p. 251). Ela cita três diferentes autores, a primeira é Bernardeth Gatti que afirma que é possível entender habilidade em sentido amplo “[...] como modos de ação e técnicas generalizadas para tratar com situações e problemas.” Outra definição trazida no texto de Musse dá conta de que as habilidades seriam mais restritas do que competências, trata-se da definição de Nilson José Machado que concebe as habilidades como formas de realização de competências dado que um conjunto de habilidades possibilitaria a realização de uma competência. Musse traz a definição de Cristina Dias Alessandrino para quem a competência é concebida como “capacidade de compreender uma determinada situação e reagir adequadamente frente a ela, ou seja, estabelecendo uma avaliação dessa situação de forma proporcionalmente justa para com a necessidade que ela sugerir a fim de atuar da melhor maneira possível”. Por fim, citando Roberto Aguiar para tratar do conceito de habilidade, assevera-se que “A “habilidade” é a aptidão que tem o ser humano de lidar, operar, entender, interferir e dialogar destramente com o outro, a natureza, os artefatos criados e a se criar, a sociedade e consigo mesmo. A habilidade é uma camada consciente do ser humano, é relacional, comportamental, de conduta e teleológica, fazendo parte do complexo que desenha as personalidades dos seres humanos” (Musse, RDGV, p.250)

4 Como já falado acima, o seminário é um método de ensino que busca trabalhar conteúdos a partir do desenvolvimento de habilidades e competências. De um lado, o aluno deve ter papel ativo no processo se engajando nas atividades de ler, escrever, debater, apresentar oralmente suas ideias, dentre outras. No entanto, é necessário que o professor se

comprometa a manter os alunos no caminho para a apreensão dessas habilidades, sem com isso, descuidar do elo que as liga, o texto, tema ou problema trabalhado e onde se encontra os recursos para aquisição do que estamos chamando de “conteúdo”. Assim, embora o aluno seja o protagonista, a responsabilidade pela garantia de que este protagonismo caminha na direção correta é integralmente do professor.

5 As características básicas do método e algumas dinâmicas que podem auxiliar o professor e o aluno na tarefa de aplicação da técnica foram expostas em: MACHADO, Ana Mara França; BARBIERI, Catarina Helena Cortada. Seminário. In: GHIRARDI, José Garcez (coord.). *Métodos de ensino em direito*. São Paulo: Saraiva, 2009.

6 Restam algumas dúvidas como, por exemplo, a possibilidade de se integrar os diversos tipos de avaliação ou então classificar o tipo de avaliação que mais se adéqua a um tipo de conteúdo a ser avaliado.

7 Sobre técnica de leitura estrutural para textos complexos, ver: MACEDO JUNIOR, Ronaldo Porto. O método de leitura estrutural. *Cadernos DIREITO GV*, v. 4, n. 3, mar. 2007, pp. 1-41. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10438/2814>.

8 Para um exemplo de como um curso que se propõe a ensinar dogmática jurídica foi montado nesses moldes, ver: PÜSCHEL, Flavia Portella (org.). *Organização das relações privadas: uma introdução ao direito privado com métodos de ensino participativos*. São Paulo: Quartier Latin, 2007. Ver também: José Garcez GHIRARDI; VANZELLA, Rafael Domingos Faiardo (orgs.). *Ensino jurídico participativo: construção de programas, experiências didáticas*. São Paulo: Saraiva, 2009.

9 Lowman aponta que o momento da discussão é “especialmente estimulante para os alunos que falam, mas o pensamento também é estimulado naqueles que simplesmente ouvem seus colegas de classe e consideram o que eles próprios poderiam ter dito.” (2007, p. 160)

10 Sobre a forma imprópria de aplicação do método de seminário, ver: MACHADO, Ana Mara França; BARBIERI, Catarina Helena Cortada. Seminário. In: GHIRARDI, José Garcez (org.). *Métodos de ensino em direito*. São Paulo: Saraiva, 2009.

11 Nesse sentido, ver também: MACHADO, Ana Mara França; PÜSCHEL, Flavia Portella; LUZ, Yuri Corrêa da. Três reações a um panfleto de Duncan Kennedy. *Revista DIREITO GV*, v. 2, n. 2, jul-dez 2006, pp. 225-244. Nesse ensaio, dois estudantes de graduação em Direito e uma professora

foram convidados a refletir sobre o panfleto “Legal education and the reproduction of hierarchy” distribuído por Duncan Kennedy em 1983 na universidade de Harvard, como se ele tivesse sido escrito no Brasil atualmente. O panfleto é uma crítica radical ao sistema de ensino tradicional das faculdades de direito norte-americanas e foi responsável por iniciar o debate que acarretou em mudanças profundas no ensino americano.

12 A autora agradece os comentários e sugestões feitos pelos pesquisadores do Núcleo de Metodologia da DIREITO GV: Ana Mara França Machado, André Javier Payar, Ligia Paula Pires Pinto Sica e Luciana de Oliveira Ramos; pela pesquisadora Juliana Bonacorsi Palma e pelos Professores Esdras Borges Costa e José Garcez Ghirardi.

13 Mestre em economia do desenvolvimento pela UFRGS. Bacharel em Relações Internacionais pela USP. Foi pesquisadora do Núcleo de Metodologia de Ensino da DIREITO GV entre julho de 2008 e agosto de 2009.

14 Importante destacar que a autora não tem como objetivo estabelecer regras e/ou boas práticas de avaliação em método socrático.

15 Ver por exemplo, Fernandes (2008, p.350). Para ele, uma teoria da avaliação permitiria a análise da existência de um suporte uniforme de conceitos para os professores. Contudo, não há reflexão teórica suficiente sobre avaliação, devido a alguns fatores, tais como a elevada complexidade teórica e a demasiada ênfase das políticas educativas em avaliações externas. O pressuposto levantado por Fernandes é o de que “uma teoria da avaliação no domínio das aprendizagens pode constituir um importante e indispensável ponto de orientação para professores e investigadores”. Segundo Perrenoud (1998, p.10), “[...] a avaliação está no âmago das contradições do sistema educativo, constantemente na articulação da seleção e da formação, do reconhecimento e da negação das desigualdades”

16 Para outras informações ver, por exemplo, Carvalho (2009).

17 Marshall (2005, p.2) cita, por exemplo, três tipos de técnicas de ensino que às vezes são confundidos com o DS: palestra (*lecture*) em que são transmitidos fatos e princípios; diálogo “pró-forma” similar a uma palestra, mas baseado em questões feitas e respondidas pelo próprio professor; e diálogo complacente em que o professor procura agir de maneira a agradar os alunos, não exigindo demais deles. Além disso, existe ainda o diálogo protagórico, considerado mais adequado ao ensino do direito e inclusive mais próximo do método socrático aplicado atualmente.

18 Marshall (2005, p.7). O termo “multidimensionalidade” aplicado ao DS, segundo o autor, tem origem na discussão apresentada em Axelrod (1973).

19 Importante ressaltar a existência de uma metodologia de ensino bastante usada e pouco discutida, que é o método de estudo em grupo, para maiores informações ver, por exemplo, Mauffette-Leenders (1997) e Wright (1999).

20 Reich (2003, p.3)

21 Para fins de análise deste artigo, será adotada a abordagem mais “aberta” do DS.

22 Trabalhos como os de Teich (1986) e Hartwell e Hartwell (1990), por outro lado, afirmam que não há evidências significativas que indiquem que um método mais participativo seja melhor que um considerado mais passivo. Entende-se que a mensuração da efetividade de um método é bastante subjetiva, dependendo do controle de variáveis que nem sempre estão ao alcance de pesquisadores e/ou professores.

23 Segundo Perrenoud (1999), frequentemente no ambiente escolar, as noções fundamentais são estudadas fora de qualquer contexto. “A maioria dos conhecimentos acumulados na escola permanece inútil na vida cotidiana, não porque careça de pertinência, mas porque os alunos não treinaram para utilizá-los em situações concretas. [...] O acúmulo de saberes descontextualizados não serve realmente senão àqueles que tiverem o privilégio de aprofundá-los durante longos estudos ou uma formação profissional, contextualizando alguns deles e se exercitando para utilizá-los na resolução de problemas e na tomada de decisões.” A partir dessas afirmações, é possível entender que por meio do aprendizado participativo, o aluno passa a contextualizar o conhecimento adquirido, conhecimento esse que englobam competências, habilidades e atitudes.

24 Por meio do DS diversas habilidades e competências são promovidas. É uma oportunidade de o aluno discutir idéias de outras pessoas, de ver suas idéias ser postas em discussão, de aprender a reconciliar e a tolerar opiniões divergentes. O aluno aprende a pensar por si próprio, explorando e desenvolvendo o pensamento crítico e criativo como ferramenta de problematização de situações e projeção de soluções. E o DS ainda promove a comunicação baseada na lógica dialógica, dentre outros.

25 Kerr (1999); Marshall (2005); Reich (2003).

26 Segundo Le Boterf (1994, p.16) *apud* Perrenoud (1999, p.4), “Todos os dias, a experiência mostra que pessoas que possuem conhecimentos ou



capacidades não sabem mobilizá-los de modo pertinente e no momento oportuno, em uma situação de trabalho. A atualização daquilo que se sabe em um contexto singular (marcado por relações de trabalho, por uma cultura institucional, por eventualidades, imposições temporais, recursos...) é reveladora da ‘passagem’ à competência. Esta realiza-se na ação.”

27 Kerr (1999).

28 Para maiores informações sobre melhores práticas em DS consultar, por exemplo, Stuckey (2007) e Davis e Steinglass (1997), esses textos abordam algumas atitudes que o professor deve ter frente à sala de aula, de forma que os alunos possam explorar e aprender da melhor maneira possível com o método.

29 Evidentemente, isso pode acontecer em sala de aula, mas não como um princípio pedagógico.

30 Alunos que chegam à faculdade com crenças morais e políticas firmes sentem muitas vezes que seu sistema de crenças está sob assalto ideológico. Mesmo aqueles estudantes que chegam à faculdade apenas para absorver conteúdos ficam ansiosos pois eles logo descobrem que não há um corpo de regras para ser simplesmente memorizado.

31 Silver (1968) *apud* Kerr (1999, p.119) e Gordon III (1991) *apud* Kerr (1999, p.119).

32 Frank (1933) *apud* Kerr (1999, p.119); Rhode (1993); Howard (1995); Jaquish e Ware (1993); Llewellyn (1948).

33 Não se deve, contudo, focar-se exclusivamente nesse ponto, uma vez que o método é eficiente para o desenvolvimento de determinadas habilidades e discussão de questões mais abstratas, mas o sistema de perguntas e respostas é ineficiente no ensino de regras doutrinárias, que deverá ser sanado por meio da aplicação conjunta de outros métodos durante o curso, tais como método do caso, clínicas, *problem based learning*, *role-play*.

34 Kennedy (1983) *apud* Kerr (1999, p.121)

35 Por exemplo, Guilligan (1982); Rhode (1993); Guiner (1994), todos os trabalhos citados em Kerr (1999, pp.119 e 121).

36 Trata-se de um posicionamento bastante questionável, uma vez que semestralmente no Brasil inúmeras mulheres se matriculam nos cursos de

Direito; tornam-se bacharéis; são aprovadas nos exames da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB); e obtêm sucesso na carreira jurídica. Segundo dados disponíveis em: <http://www.portaleducacao.com.br/direito/noticias/36845/na-advocacia-289-mil-mulheres-representam-44-dos-inscritos-na-oab>, apesar de a advocacia brasileira ainda ser predominantemente masculina, cerca de 44% dos 648.753 inscritos na OAB são mulheres. Em São Paulo, até o início de 2009, existiam 102.217 advogadas, representando 45% do total computado pela entidade. Há uma tendência de que esse número seja revertido em favor das mulheres daqui a alguns anos. “Em 2006, por exemplo, o número de novas inscritas na OAB-SP superou o de homens. Dos 10.032 novos advogados do Estado naquele ano, 51% eram mulheres”.

37 Para uma introdução aos diferentes métodos participativos de ensino, ver: Ghirardi (2009).

38 Cabe notar que independentemente do método escolhido pelo professor, a avaliação, quando utilizada de maneira adequada, não só auxilia na superação das críticas, mas também fortalece os aspectos positivos do método.

39 É importante no ensino do direito o desenvolvimento da habilidade de analisar e julgar. Além disto, por meio da tentativa de desenvolvimento desta habilidade, o professor tem acesso ao estágio de aprendizado dos alunos (ao observar suas intervenções e capacidade de raciocínio e argumentação).

40 Svinicki (1998).

41 Há ainda uma visão oposta a essas, defendida por Boud (1995) *apud* Bone e Hinett (2002) que sugere que o *feedback* deve ser realizado de forma escrita pelo professor e em uma linguagem negativa, ou seja, o professor deve apontar os erros do aluno, sugerindo que pouco pode ser feito pelo aluno. Caso o aluno queira seguir as análises críticas a sua avaliação o *feedback* deveria conter um “mapa” honesto sobre como seguir em frente.

42 Hartwell e Hartwell (1990) e Moore (2003).

43 A avaliação somativa tem como objetivo resumir, em um dado momento, o que os alunos sabem e são capazes de fazer, geralmente está relacionada à prova de final de semestre ou curso. Muito criticada por não fornecer *feedback* em tempo adequado aos alunos, isto é, em tempo hábil de os alunos se corrigirem para melhorar seu desempenho.

44 A avaliação formativa ocorre durante o desenvolvimento do currículo. Ela tem como objetivo principal melhorar a aprendizagem dos alunos através “de uma criteriosa utilização da informação recolhida para

que se possam perspectivar e planear os passos seguintes” (FERNANDES, 2008, p. 358).

45 Os autores se baseiam na definição feita por RAMAPRASAD, Arkalgud. On the definition of feedback. *Behavioural Science*, v. 28, n. 1, jan. 1983, pp. 4-13.

46 Uma questão importante que deve ser feita não só pelo professor, mas pelas instituições de ensino e pelo sistema educacional como um todo, tendo em vista os desafios impostos pelo desenvolvimento dos sistemas de informação e pelo próprio processo de globalização: todos os alunos devem chegar ao “nível desejado? Quais seriam as consequências caso os alunos não alcancem o patamar “desejado”?

47 A avaliação pode exercer funções diversas, e para cada função, existem vários tipos de avaliação que podem ser empregados. Dessa afirmação surgem questões que ainda não foram respondidas, tais como se a avaliação meramente com fins de certificação pode ser menos útil do que avaliações com objetivos mais amplos e se existe tensão entre certificação e avaliação com vistas ao aprendizado. Para maiores informações, consultar, por exemplo, Bone e Hinett (2002) e Perrenoud (1998).

48 Entretanto, a implantação da “cultura” da avaliação formativa gera custos tanto para professores, instituições e o próprio sistema de educação, pois deverá superar a inércia característica dos atores desse cenário.

49 Agradeço ao Núcleo de Metodologia pelo convite para participar desta edição dos Cadernos DIREITO GV. Grande parte das considerações deste artigo deve-se ao acompanhamento das disciplinas oficina de jurisprudência, oficina de legislação, direito administrativo I e II e Estado, mercado e regulação ministradas pelo Professor Carlos Ari Sundfeld, nas quais tive o privilégio de monitorar. Até hoje são, para mim, inestimáveis fontes de aprendizado de direito público e metodologia jurídica.

50 Cf.: STUCKEY, Roy et al. Best practices for setting goals of the program of instruction. In: *Best practices for legal education: a vision and a road map*. Columbia: University of South Publications, 2007, pp. 28-67.

51 *Problem-Based Learning (PBL)*, p. 66.

52 NATHANSON, Stephen. Developing legal problem-solving skills. *Journal of Legal Education*, v. 44, n. 2, jun. 1994, p. 228. O *discovery learning* consiste em uma técnica de ensino por meio da qual o aluno adquire conteúdo por si só quando da preparação de alguma atividade oral ou

escrita. Idem, Ibidem. O PBL utiliza-se em certa medida do *discovery learning* ao demandar do aluno autonomia na resolução do problema, ainda que relativa, pois o professor coloca-se à disposição do aluno para ajudá-lo a trabalhar o problema objeto de análise, preservado, porém, a individualidade do aluno.

53 MOSKOVITZ, Myron. Beyond the case method: it's time to teach with problems. *Journal of Legal Education*, v. 42, n. 2, jun. 1992, p. 249.

54 Trata-se da *pragmática da avaliação* a que Philippe Perrenoud confere grande relevância na avaliação, em especial a avaliação formativa *Avaliação*. Da excelência à regulação das aprendizagens. Entre duas lógicas. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 1999, p. 53.

55 Stephen Nathanson propõe que o problema selecionado tenha determinada carga concreta, pois quanto mais o problema remontar a vida real, maior será o interesse e a motivação do aluno em resolvê-lo. *ob. cit.*, p. 223.

56 Além desses aspectos, a *finalidade* da avaliação (para quem avaliar?) e a *forma* de avaliar (como avaliar?) consistem em outros elementos relevantes à análise da avaliação em PBL. Como ambos já foram trabalhados no item 2.1 do texto, o item 2.2 foca somente aqueles relacionados ao ato material de avaliar.

57 Teaching creative problem solving and applied reasoning skills: a modular approach. *California Western Law Review*, v. 34, n. 2, 1998, p. 390. Para um estudo mais aprofundado sobre o *creative problem solving*, cf.: BARTON, Thomas D. Creative Problem Solving: purpose, meaning, and values. *California Western Law Review*, v. 34, n. 2, 1998, p. 273 e ss.

58 Myron Moskowitz questiona a afirmação recorrente de que o PBL funciona bem apenas em classes pequenas. Para o autor, o número reduzido de alunos privilegia qualquer método de ensino, mas o PBL alcança resultados igualmente satisfatórios em classes consideradas grandes. *ob. cit.*, p. 261.

59 The role of problem solving in legal education. *Journal of Legal Education*, v. 39, n. 2, p. 215 e ss.

60 *Idem, ibidem*, p. 216.

61 Andrea JOHNSON, *ob. cit.*, p. 394.

62 Sou grata aos membros do Núcleo de Metodologia da DIREITO GV: Prof Esdras Borges Costa, Prof. José Garcez Ghirardi, Ana Mara França Machado, André Javier Ferreira Payar, Ieda Miyuki Koshi Dias. Lima, Juliana

Bonacorsi de Palma, Thiago Acca e Luciana de Oliveira Ramos pelos debates acerca do tema e contribuições para o desenvolvimento do texto.

63 Doutora em Direito Comercial pela Faculdade de Direito da USP. Bacharel em Direito pela PUC-SP. Pesquisadora do Núcleo de Direito dos Negócios desde 2003 e do Núcleo de Metodologia de Ensino da DIREITO GV desde janeiro de 2008.

64 Para melhor compreensão da proposta vide também: GHIRARDI, José Garcez (coord). *Métodos de ensino em direito*. São Paulo: Saraiva, 2009.

65 “Este novo papel leva em conta que o Direito, seja na sua formulação mais abstrata, seja na construção da norma, não poderia passar ao largo do que lhe pede o mundo contemporâneo. A nova velocidade da comunicação e dos meios de transporte, a nova competitividade dos mercados e das empresas, a nova compreensão da soberania dos Estados, as novas exigências da sociedade dos homens em quaisquer fronteiras, as novas e cruéis formas de criminalidade, em outras palavras, o homem que levanta o olhar para o século 21 não poderia conviver com os Códigos estáticos ou com a simples retórica ou mesmo com a dogmática jurídica. O novo operador do Direito tem que se capacitar para viver e agir neste mundo em veloz e permanente mudança.” (Plano de Desenvolvimento Institucional da Escola de Direito da Fundação Getúlio Vargas, p. 40).

66 SICA, Ligia Paula Pires Pinto; LIMA, Ieda Miyuki Koshi Dias de; RAMOS, Luciana de Oliveira. Exposições, debates e relatos do Workshop Nacional de Metodologia de Ensino - metodologia de ensino jurídico no Brasil: estado da arte e perspectivas. *Cadernos DIREITO GV*, v. 6, n. 5, set. 2009, p. 5. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10438/4290>.

67 Recomenda-se ao leitor que queira inserir-se no debate uma espécie de coletânea de resenhas publicada como Anexo da obra *Avaliar para aprender – fundamentos, práticas e políticas*, de Domingos Fernandes, denominada “Uma seleção de publicações na área da avaliação das aprendizagens”. Nesta, nas páginas 169 a 201, o autor destaca publicações a que teve acesso e que considerou relevantes em si mesmas e também pelas influências que têm exercido nas comunidades de pesquisadores, educadores e professores interessados na avaliação das aprendizagens. Não se trata de listagem exaustiva e sistemática de todas as publicações que surgiram a partir do período indicado (a partir da década de 1980), mas da indicação de obras e autores anglo-saxões, francófonos, espanhóis e portugueses.

68 O registro e a sistematização de resultados e experiências obtidos ao longo dos anos na DIREITOGV podem ser consultados, por exemplo, em

VANZELLA, Rafael Domingos Faiardo (org.). Experiências e materiais sobre os métodos de ensino-aprendizado da DIREITO GV. *Cadernos DIREITO GV*, v. 4, n. 4, jul. 2007. Disponível em: <http://www.direitogv.com.br/AppData/Publication/caderno%20direito%2018.pdf>.

69 *Organização das relações privadas: uma introdução ao direito privado com métodos de ensino participativos*. São Paulo: Quartier Latin, 2007, p. 37.

70 PÜSCHELL, Flavia Portella (org.). *Organização das relações privadas: uma introdução ao direito privado com métodos de ensino participativos*. São Paulo: Quartier Latin, 2007, p. 37; FEINMAN, Jay M. Simulation: an introduction. *Journal of Legal Education*, v. 45, n. 4, dez. 1995, p. 469-479, p. 470.

71 PÜSCHELL, Flavia Portella (org.). *Organização das relações privadas: uma introdução ao direito privado com métodos de ensino participativos*. São Paulo: Quartier Latin, 2007, p. 37; FEINMAN, Jay M. Simulation: an introduction. *Journal of Legal Education*, v. 45, n. 4, dez. 1995, p. 469-479, p. 470.

72 SICA, Ligia Paula Pires Pinto; GABBAY, Daniela Monteiro. *Role-play*. In: GHIRARDI, José Garcez (coord). *Métodos de ensino em direito*. São Paulo: Saraiva, 2009, pp. 73-87.

73 Sobre as clínicas de direito, vide ACCA, Thiago; SCABIN, Flavia. Clínica de direito. GHIRARDI, José Garcez (coord). In: *Métodos de ensino em direito*. São Paulo: Saraiva, 2009, pp.1-22, que adotam a seguinte definição: “clínica de direito consiste no método de ensino pelo qual os alunos solucionam casos reais com o auxílio dos conhecimentos teóricos apreendidos durante o curso de direito”, sendo três as características mais particulares ou “peculiares a esse método de ensino: (i) a abordagem de casos reais em toda a sua complexidade e imprevisibilidade; (ii) a presença do cliente ou de uma causa a ser defendida; (iii) e a solução de um problema jurídico com a possibilidade de intervenção”.

74 SICA, Ligia Paula Pires Pinto; GABBAY, Daniela Monteiro. *Role-play*. In: GHIRARDI, José Garcez (coord). *Métodos de ensino em direito*. São Paulo: Saraiva, 2009, pp. 73-87, p. 74. Vide também sobre o tema: SPIEGELMAN, Paul J. Integrating doctrine, theory and practice in the law school curriculum: the logic of Jake’s Ladder in the context of Amy’s. *Journal of Legal Education*, v. 38, n. 1, 1988, p. 257; SCHULTZ, Nancy. How do lawyers really think?. *Journal Legal Education*, v. 42, n. 1, 1992, p. 67.

75 “Em linhas gerais, a Clínica de Direito consiste na proposta de solução de um conflito jurídico real a partir da representação de causas ou clientes sob a supervisão de um professor. São quatro, portanto, para nós, as características

que a identifica: (i) abordagem de problemas jurídicos reais; (ii) a presença do cliente ou de uma causa; (iii) a supervisão de um professor; (iv) e a proposição de uma solução real com efetiva possibilidade de intervenção por parte dos alunos”, conforme ACCA, Thiago et al. *Clínica de direito*. In: GHIRARDI, José Garcez (coord). *Métodos de ensino em direito*. São Paulo: Saraiva, 2009, pp. 1-22, p. 2.

76 Para conceituação de “método do caso”, vide: RAMOS, Luciana de Oliveira; SCHORSCHER, Vivian Cristina. *Método do caso*. In: GHIRARDI, José Garcez (coord). *Métodos de ensino em direito*. São Paulo: Saraiva, 2009, pp. 49-60, p. 49; RAMOS, Luciana de Oliveira; SCHORSCHER, Vivian Cristina. *Avaliação em Método do Caso*, pp. 81-98: “[...] entende-se por método do caso o método de ensino que procura fazer com que os alunos, a partir da análise de uma decisão judicial ou de uma narrativa, ultrapassem a captação dos dados concretos por meio do raciocínio indutivo para lograrem a compreensão dos problemas jurídicos envolvidos, desenvolvendo, assim, o raciocínio jurídico”. Para o método do *role-play* como alternativa ao método do caso, vide: *Simulation like an accessible alternative to a steady diet of Langdell’s case method*. (SCHRAG, Philip G. The serpent strikes: simulation in a large first-year course. *Journal of Legal Education*, v. 39, n. 4, 1989, pp. 555-556).

77 O método do *role-play* apresenta vantagens em relação a características do método do caso que era alvo de críticas ao longo dos anos, sendo que a mais frequente entre elas “consiste no argumento de que, ao contrário do que sustentam os defensores dessa modalidade do Método do Caso, ela não ensina os alunos a ‘pensarem como advogados’. Aqueles que se utilizam desse argumento afirmam que a atividade relacionada ao Método do Caso, de analisar decisões judiciais minuciosamente a fim de identificar princípios, normas e argumentos utilizados e rebatidos, raramente é levada a efeito dessa maneira na prática advocatícia. O recurso do advogado a decisões judiciais geralmente ocorre com o intuito de embasar a defesa da tese do cliente, representando apenas uma entre várias ferramentas empregadas para resolução do problema que lhe foi apresentado” (sem destaque no original) em RAMOS, Luciana de Oliveira; SCHORSCHER, Vivian Cristina. *Método do caso*. In: GHIRARDI, José Garcez (coord). *Métodos de ensino em direito*. São Paulo: Saraiva, 2009, pp. 49-60, p. 49.

78 SICA, Ligia Paula Pires Pinto; GABBAY, Daniela Monteiro. *Role-play*. In: GHIRARDI, José Garcez (coord). *Métodos de ensino em direito*. São Paulo: Saraiva, 2009, pp. 73-87, p. 77.

79 Além de se pautar pelo desenvolvimento de habilidades, competências e conteúdos dogmáticos variados, a escolha do método de ensino deve considerar, primordialmente, os objetivos pedagógicos do(s) encontro(s) e

do curso, bem como alguns fatores contingenciais como o perfil da turma e dos alunos e o tempo disponível para a atividade.

80 Vide a bibliografia sugerida para aprofundamento com base em relatos sobre a aplicação de simulação e *role-play* em vários campos temáticos em SICA, Ligia Paula Pires Pinto; GABBAY, Daniela Monteiro. *Role-play*. In: GHIRARDI, José Garcez (coord). *Métodos de ensino em direito*. São Paulo: Saraiva, 2009, pp. 73-87.

81 Uma definição de simulação dada por Guetzkow, cientista social conhecido pelo seu pioneirismo na análise desta metodologia, é a de que “*simulation is the construction and manipulation of an operating model of a behaving system of process*” (GUETZKOW, Harold. *Simulation in social science: readings*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1962, p. 190.

82 SICA, Ligia Paula Pires Pinto; GABBAY, Daniela Monteiro. *Role-play*. In: GHIRARDI, José Garcez (coord). *Métodos de ensino em direito*. São Paulo: Saraiva, 2009, pp. 73-87, p. 77.

83 Ainda que o material didático para aplicação do *role-play* – com ou sem simulação – seja elaborado com base em fatos e problemas reais, a experiência não se iguala àquela vivenciada na realidade. Flavia Portella Püschel alerta: “a simulação tampouco é a própria existencia profissional em si, já que se trata de uma situação criada para fins didáticos, em que os clientes e problemas, embora eventualmente baseados em fatos realmente ocorridos, não são reais” (*Organização das relações privadas: uma introdução ao direito privado com métodos de ensino participativos*. São Paulo: Quartier Latin, 2007, p. 37).

84 PÜSCHELL, Flavia Portella (org.). *Organização das relações privadas: uma introdução ao direito privado com métodos de ensino participativos*. São Paulo: Quartier Latin, 2007, p. 37.

85 SICA, Ligia Paula Pires Pinto; GABBAY, Daniela Monteiro. *Role-play*. In: GHIRARDI, José Garcez (coord). *Métodos de ensino em direito*. São Paulo: Saraiva, 2009, pp. 73-87, p. 84.

86 *Organização das relações privadas: uma introdução ao direito privado com métodos de ensino participativos*. São Paulo: Quartier Latin, 2007, pp. 38-39.

87 BLOOM, Benjamin; ENGELHART, Max; FURST, Edward e outros. *Taxonomia de objetivos educacionais: domínio cognitivo*. Porto Alegre: Globo, 1972, pp. 6-7.



88 RAMOS, Luciana de Oliveira; SCHORSCHER, Vivian Cristina. *Avaliação em Método do Caso*, p. 92, item 3.3.

89 Segundo Antonio Carlos Gil, a avaliação formativa tem como funções principais orientar, apoiar, reforçar e corrigir o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, possibilitando a redefinição de prioridades e o ajustamento das estratégias adotadas. (*Didática do ensino superior*. São Paulo: Atlas, 2007, p. 248).

90 Para facilitar a explanação de critérios o professor pode utilizar o instrumento da matriz avaliativa, na qual explicitará os critérios pelos quais serão avaliados e o grau de aprendizado que se pretende por meio de notas ou pesos para certas atividades ou tarefas. A construção de uma matriz avaliativa que indique os fatores quantitativos e qualitativos que serão utilizados pelo professor como critérios de avaliação propicia aos alunos maiores chances de alcançar os objetivos pedagógicos almejados, bem como facilita a relação aluno-professor. Isto porque a clareza e transparência quanto aos critérios que serão utilizados para avaliação do desempenho dos personagens e da atividade dão espaço a um menor grau de subjetividade do avaliador. Daí se falar das suas funções (i) quanto à objetividade de critérios e (ii) de facilitadora da atuação do professor como avaliador e (iii) de legitimação da análise avaliativa da performance do aluno.

91 PERRENOUD, Philippe. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas*. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 1999, p. 70.

92 Na mesma página, o autor chega à conclusão de que, aliás, por estas razões é que é difícil conjugar, “na mesma relação pedagógica e no mesmo espaço-tempo, avaliação formativa e avaliação certificativa: a primeira supõe transparência e colaboração, ao passo que a segunda se situa no registro da competição e do conflito e, conseqüentemente, do fingimento e da estratégia” (PERRENOUD, Philippe. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas*. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 1999, p. 70).

93 Conforme: FERNANDES, Domingos. Para uma teoria da avaliação formativa. *Revista Portuguesa de Educação*, v. 19, n. 2, 2006, pp. 21-50, p. 32.

94 SICA, Ligia Paula Pires Pinto; GABBAY, Daniela Monteiro. *Role-play*. In: GHIRARDI, José Garcez (coord). *Métodos de ensino em direito*. São Paulo: Saraiva, 2009, pp. 73-87, p. 85.

95 CASTANHO, Maria Eugênia. Sobre professores marcantes. In:

CASTANHO, Sérgio; CASTANHO, Maria Eugenia (orgs). *Temas e textos em metodologia do ensino superior*. Campinas: Papirus, 2001, pp. 153-163, p. 154.

96 Para exemplo nacional da função de diretor nos dias atuais, vale transcrever: “Na década de 40, atores do Leste Europeu refugiam-se no Brasil, como o ucraniano Eugênio Kusnet (1898-1975), que introduz o método Stanislávski no Teatro Oficina, e o polonês Zbigniew Ziembinski (1908-1978). A montagem, por Ziembinski, de *Vestido de Noiva*, de Nelson Rodrigues (1912-1980), em 1943, transforma o papel do diretor de teatro no Brasil e a obra revolucionaria a dramaturgia brasileira.” (Disponível em: <http://www.opantheon.kit.net/subpages/historiateatrocompleta.htm>). Em resumo, Zbigniew Ziembinski é considerado um dos fundadores do teatro moderno brasileiro por sua encenação inovadora do texto *Vestido de Noiva*, de Nelson Rodrigues, eis que, com esta montagem e por seu processo de ensaio, passa a existir o papel do diretor de teatro, aquele que desenha as cenas, substituindo o ensaiador, que só ordenava a movimentação no palco.

97 GRÉSILLON, Almuth. Nos limites da Gênese: da escritura do texto de teatro à encenação. *Estudos Avançados*, v.9, n. 23, jan-abr 1995, sem indicação de página. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-40141995000100018&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-40141995000100018&script=sci_arttext).

98 A análise do desempenho dramático.

99 SNYDERS, Georges. *Feliz na universidade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, pp. 113-114.

100 CASTANHO, Maria Eugênia. Sobre professores marcantes. In: CASTANHO, Sérgio; CASTANHO, Maria Eugenia (orgs). *Temas e textos em metodologia do ensino superior*. Campinas: Papirus, 2001, pp. 153-163, p. 153.

101 As autoras agradecem ao coordenador do Núcleo de Metodologia da DIREITO GV, professor José Garcez Ghirardi, pelo convite para a elaboração deste artigo e pelos seus comentários e sugestões. Agradecemos também aos pesquisadores Ana Mara França Machado, Andre Javier F. Payar, Ieda Miyuki Koshi Dias de Lima, Juliana Bonacorsi de Palma, Ligia Paula Pires Pinto Sica e Thiago dos Santos Acca pelas contribuições feitas ao texto durante as discussões no grupo de estudos e mesmo em conversas informais a respeito do tema avaliação. Por fim, mas não menos importante, agradecemos ao professor Esdras Borges Costa, por sua paciência e dedicação em compartilhar seus conhecimentos conosco e pelas muitas provocações que nortearam a elaboração deste artigo.

102 Para mais detalhes sobre a origem do método do caso, ver, por exemplo: GARNER, 2000; PATTERSON, 1952; LAPIANA, 1994. Ver também RAMOS, Luciana de Oliveira; SCHORSCHER, Vivian Cristrina. Método do caso. In: GHIRARDI, 2009.

103 Nas palavras de Conant, as decisões judiciais são para os estudantes de direito o que o espécime é para o geólogo (CONANT, 1968, p. 77).

104 Para mais detalhes sobre o diálogo socrático, ver: LIMA, Ieda Miyuki Koshi Dias de. Avaliação em diálogo socrático, p. 29 deste volume.

105 O conceito adotado neste artigo é controverso, pois normalmente considera-se caso apenas a decisão judicial proferida em sede de recurso, conforme estabelecido na época de Langdell. Contudo, no direito brasileiro, cuja fonte principal não é a jurisprudência, mas sim a lei, algumas adaptações se fizeram necessárias para tornar mais ampla a utilização do método do caso. Por tal razão, uma narrativa de fatos jurídicos e não jurídicos pode ser chamada de caso, pois permite que o aluno analise uma situação-problema buscando extrair o conflito de interesses ali presente. Nesse ponto, o caso diferencia-se do problema, pois ele já está pronto quando apresentado aos alunos, diferentemente da narrativa, que contém um conjunto de fatos, donde os alunos devem identificar os problemas jurídicos que se colocam.

106 Essa noção de *case* aproxima-se, mas não se confunde com o problema, que é a base do estudo no método conhecido como *Problem-Based Learning* (PBL). Neste, o problema já está dado, cabendo aos alunos apenas solucioná-lo. Já no método do caso, os alunos partem de um momento anterior: eles devem descobrir qual é o problema jurídico central que pode ser extraído da narrativa. Essa distinção é importante para se compreender a diferença entre os dois referidos métodos. Para maiores informações a respeito do PBL, ver PEREIRA, Thomaz. *Problem-Based Learning (PBL)*. In: GHIRARDI, 2009. Ver também o capítulo de PALMA, Juliana Bonacorsi, p. 41 deste volume.

107 Os autores utilizam a definição de Ramaprasad. No original, *feedback* é “*information about a gap between the actual level and the reference level of a system parameter which is used to alter the gap in some way*” (RAMAPRASAD, Arkalgud. On the definition of feedback. *Behavioural Science*, v. 28, n. 1, jan. 1983, pp. 4-13).

108 Essas características do *feedback* baseiam-se naquelas apresentadas por Fernandes, no texto de 2006.

109 Essa tradição também se estende às universidades norte-americanas, nas quais o método de ensino prevalente é o método do caso. Ver: BURMAN, 1992, p. 448.

110 Trata-se de John M. Burman, professor de Direito na Universidade de Wyoming College of Law e diretor do Legal Services Program. Os resultados de sua pesquisa encontram-se descritos na publicação *Oral examinations as a method of evaluating law students*. *Journal of Legal Education*, v. 51, n. 1, mar. 2001, pp. 130-140.

111 Vide método testado por BURMAN em: BURMAN, 2001, pp. 135-136.

# **CADERNOS DIREITO GV**

## **APONTAMENTOS SOBRE A PESQUISA EM DIREITO NO BRASIL .1**

Marcos Nobre

## **IMPACT OF THE WTO AGREEMENT ON TEXTILES & CLOTHING ON BRAZILIAN EXPORTS .2 OF TEXTILES AND CLOTHING TO THE UNITED STATES**

Guido Fernando S. Soares,  
Maria Lúcia Pádua Lima,  
Maria Carolina M. de Barros,  
Michelle Ratton Sanchez,  
Sérgio Goldbaum,  
Elaini C. Silva

## **REFORMA DO PODER JUDICIÁRIO, DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO E DEMOCRACIA .3**

Direito GV  
e Valor Econômico

## **O SISTEMA DE JUSTIÇA BRASILEIRO, A PRODUÇÃO DE INFORMAÇÕES E SUA UTILIZAÇÃO .4**

Luciana Gross Cunha,  
Alexandre dos Santos Cunha,  
Flávia Scabin,  
Mariana Macário,  
Marcelo Issa

## **REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DO DIREITO .5**

Flávia Portella Püschel,  
José Rodrigo Rodriguez

## **I SIMPÓSIO OAB-SP E FGV-EDESP SOBRE DIREITO EMPRESARIAL E NOVO CÓDIGO CIVIL .6**

OAB-SP e Direito GV

## **PREMISSAS DO PROJETO DA DIREITO GV PARA DESENVOLVIMENTO DO MATERIAL DIDÁTICO .7 PARA O CURSO DE DIREITO; DISCIPLINA: ORGANIZAÇÃO DAS RELAÇÕES PRIVADAS**

Mauricio P. Ribeiro

## **MODELOS DE ADJUDICAÇÃO/ MODELS OF ADJUDICATION .8**

Owen Fiss

## **RELATÓRIO DA PESQUISA DE JURISPRUDÊNCIA SOBRE DIREITO SOCIETÁRIO .9 E MERCADO DE CAPITAIS NO TRIBUNAL DE JUSTIÇA DE SÃO PAULO**

Viviane Muller Prado,  
Vinícius C. Buranelli

## **PODER CONCEDENTE E MARCO REGULATÓRIO NO SANEAMENTO BÁSICO .10**

Alexandre dos Santos Cunha,  
André V. Nahoum,  
Conrado H. Mendes,  
Diogo R. Coutinho,  
Fernanda M. Ferreira,  
Frederico de A. Turolla

**CONTANDO A JUSTIÇA: A PRODUÇÃO DE INFORMAÇÃO NO SISTEMA DE JUSTIÇA BRASILEIRO .11**  
Luciana Gross Cunha (org)

**FOCOS – CONTEXTO INTERNACIONAL E SOCIEDADE CIVIL .12**  
Michelle Ratton Sanchez (org),  
Cassio Luiz de França (org),  
Elaini C. G. da Silva (org)

**PROGRAMAS DE CLÍNICAS NAS ESCOLAS DE DIREITO DE UNIVERSIDADES NORTE-AMERICANAS .13**  
Ana Mara F. Machado,  
Rafael Francisco Alves

**FOCOS – FÓRUM CONTEXTO INTERNACIONAL E SOCIEDADE CIVIL .14**  
Cassio Luiz de França (org),  
Michelle Ratton Sanchez (org)

**A COOPERAÇÃO PENAL INTERNACIONAL NO BRASIL .15**  
Maira Rocha Machado,  
Marco Aurélio C. Braga

**O MÉTODO DE LEITURA ESTRUTURAL .16**  
Ronaldo Porto Macedo Júnior

**PARTICIPAÇÃO DA SOCIEDADE CIVIL: COMÉRCIO, SAÚDE E MEIO AMBIENTE NA OMC .17**  
– COMUNIDADES EUROPEIAS VS. BRASIL: O CASO DOS PNEUS  
Juana Kweitel (org),  
Michelle Ratton Sanchez (org)

**EXPERIÊNCIAS E MATERIAIS SOBRE OS MÉTODOS DE ENSINO-APRENDIZADO DA DIREITO GV .18**  
Rafael Domingos F. Vanzella (org)

**O NOVO DIREITO E DESENVOLVIMENTO: ENTREVISTA COM DAVID TRUBEK .19**  
José Rodrigo Rodriguez (coord),  
Ana Mara Machado,  
Luisa Ferreira,  
Gisela Mation,  
Rafael Andrade,  
Bruno Pereira

**A FORMAÇÃO DO DIREITO COMERCIAL BRASILEIRO .20**  
**A CRIAÇÃO DOS TRIBUNAIS DE COMÉRCIO DO IMPÉRIO**  
José Reinaldo de Lima Lopes

**TRIBUTAÇÃO, RESPONSABILIDADE FISCAL E DESENVOLVIMENTO: .21**  
**DIREITO À TRANSPARÊNCIA ESTUDO SOBRE A DESTINAÇÃO DA CPMF E DA CIDE-COMBUSTÍVEIS**  
Eurico Marcos Diniz de Santi (coord)  
Tathiane dos Santos Piscitelli,  
Andréa Mascitto

**O QUE É PESQUISA EM DIREITO E ECONOMIA .22**  
Bruno Meyerhof Salama

**LIMITES DO DIREITO PENAL .23**  
PRINCÍPIOS E DESAFIOS DO NOVO PROGRAMA DE PESQUISA EM DIREITO PENAL NO INSTITUTO MAX-  
PLANCK DE DIREITO PENAL ESTRANGEIRO E INTERNACIONAL  
Prof. Dr. Dr. h.c. Ulrich Sieber, Freiburg i. Br.

**UMA ETNOGRAFIA DE CARTÓRIOS JUDICIAIS .24**  
EFEITOS DA ORGANIZAÇÃO E FUNCIONAMENTO DE CARTÓRIOS JUDICIAIS SOBRE  
A MOROSIDADE PROCESSUAL: ESTUDO DE CASOS EM CARTÓRIOS JUDICIAIS  
DO ESTADO DE SÃO PAULO - *LEVANTAMENTO ETNOGRÁFICO*  
Paulo Eduardo Alves da Silva (coord.)

**PESQUISA EM DIREITO E DESENVOLVIMENTO .25**  
DIREITO GV

**MESTRADO EM DIREITO E DESENVOLVIMENTO .26**  
APRESENTAÇÃO - Ary Oswaldo Mattos Filho  
AULA INAUGURAL - José Eduardo Campos de Oliveira Faria  
APRESENTAÇÃO DO PROGRAMA - Oscar Vilhena Vieira, Ronaldo Porto  
Macedo Jr., Flavia Portella Püschel e Carlos Ari Vieira Sundfeld

**DRUG COUNTERFEIT AND PENAL LAW IN BRAZIL .27**  
*Coordinator:* Marta Rodriguez de Assis Machado  
*Authors:* Marta Rodriguez de Assis Machado, Ana Carolina Alfinito Vieira,  
Carolina Cutrupi Ferreira, Vivian Cristina Schorscher

**UMA CONVERSA SOBRE DIREITO SOCIETÁRIO COMPARADO COM O PROFESSOR KLAUS HOPT .28**  
Viviane Muller Prado (*coord.*), Rafael de Almeida Rosa Andrade,  
Gisela Mation, Jessica Winge, Luiza Vasconcelos

**INTERPRETAÇÃO, DESENVOLVIMENTO E INSTITUIÇÕES .29**  
INTERPRETAÇÃO E OBJETIVIDADE  
USOS E ABUSOS NAS INTERPRETAÇÕES JUDICIAIS  
INTERPRETAÇÃO, POLÍTICA E FUNÇÃO  
*coordenação:* Catarina Barbieri e Ronaldo Porto Macedo Jr.  
*colaboração especial:* Luciana Reis e Marcelo Shima Luize

**CRISE NO SISTEMA FINANCEIRO INTERNACIONAL .30**  
Ary Oswaldo Mattos Filho  
e Maria Lúcia Labate Mantovanini Pádua Lima (*coord.*)

**METODOLOGIA DE ENSINO JURÍDICO NO BRASIL: .31**  
ESTADO DA ARTE E PERSPECTIVAS  
EXPOSIÇÕES, DEBATES E RELATOS DO WORKSHOP NACIONAL  
DE METODOLOGIA DE ENSINO  
José Garcez Ghirardi (*coord.*)  
Ieda Dias de Lima, Ligia Paula P. Pinto Sica, Luciana de Oliveira Ramos

**ARBITRAGEM E PODER JUDICIÁRIO: .32**  
UMA RADIOGRAFIA DOS CASOS DE ARBITRAGEM QUE CHEGAM AO JUDICIÁRIO BRASILEIRO  
Adriana Braghetta, Daniela Monteiro Gabbay, Eleonora Coelho Pitombo, Rafael Francisco  
Alves, Selma Ferreira Lemes (*coord. geral*)

**PESQUISA EM DEBATE:** .33  
A APLICAÇÃO DA LEI DE CRIMES CONTRA O SISTEMA FINANCEIRO PELOS TRIBUNAIS BRASILEIROS  
Núcleo de Estudos sobre o Crime e a Pena  
DIREITO GV

**PARA ONDE VAI A ARBITRAGEM NO BRASIL?** .34  
Camila Villard Duran (coord.)

**FORMALISMO, DOGMÁTICA JURÍDICA E ESTADO DE DIREITO:** .35  
UM DEBATE SOBRE O DIREITO CONTEMPORÂNEO A PARTIR DA OBRA DE TERCIO SAMPAIO FERRAZ JR.  
José Rodrigo Rodriguez, Carlos Eduardo Batalha da Silva e Costa,  
Samuel Rodrigues Barbosa (coord.)

**CÂNDIDO RANGEL DINAMARCO E A INSTRUMENTALIDADE DO PROCESSO (UMA ENTREVISTA)** .36  
Daniela Monteiro Gabbay, José Rodrigo Rodriguez, Luis Guilherme Aidar Bondioli,  
Paulo Eduardo Alves da Silva, Rafael Francisco Alves e Thomaz Henrique J. de Andrade Pereira



## This image shows a full page of blank, lined paper. It features approximately 28 horizontal blue or grey lines spaced evenly apart, typical of notebook paper. The lines extend across the entire width of the page, leaving small margins at the top and bottom. There are no vertical lines, text, or other markings on the page.

