

Avaliação em *role-play* no contexto do ensino do Direito

LIGIA PAULA PIRES PINTO SICA¹

RESUMEN

Teniendo en cuenta que el desarrollo de ciertas habilidades y competencias de los estudiantes de Derecho se encuentra directamente relacionado con el estudio y el perfeccionamiento del debate sobre los métodos participativos de enseñanza así como también con el papel de la evaluación de la aplicación de éstos, este trabajo intenta contribuir al debate en torno a la enseñanza del Derecho a partir del *role-play*, enfatizando que la evaluación del estudiante forma parte de este proceso.

De esta manera, el texto aborda la cuestión de la evaluación y el método de enseñanza conocido como *role-play* en estos dos aspectos: (i) la adecuación del método para la enseñanza del Derecho y (ii) herramientas para la evaluación del alumno cuando aplica el *role-play*, así como también el papel del docente como evaluador.

Los instrumentos de evaluación fueron también designados para demostrar que se precisan distintos tipos de evaluación cuando se aplican distintos métodos de enseñanza. La elección que se haga dependerá del objetivo didáctico propuesto por el docente y/o de la actividad que debe ser llevada a cabo, entendiendo a la evaluación como una simple herramienta para acceder a los resultados del aprendizaje individual o colectivo.

PALABRAS CLAVE

Métodos de enseñanza - Evaluación - Papel del profesor - *Role-play* - Simulación.

¹ Doctora en Derecho Comercial en la Facultad de Derecho de la Universidad de San Pablo (USP). Licenciada en Derecho por la PUC-SP. Investigadora en el Centro de Derecho de la Empresa desde el año 2003 y el Centro de Metodología de la Enseñanza en la Ley GV desde enero de 2008. Profesora del IICS.

ABSTRACT

Since the development of certain skills of a Law student is directly related to the study and improvement of the debate about active learning methods, as well as the role of evaluation in the application of these, this work intended to contribute to the debate about the teaching of law through *role-play*, emphasizing that the evaluation of the student is part of this process.

Thus, the paper addresses the issue of assessment and the teaching method known as *role-play* in these two aspects: (i) the suitability of the method to the teaching of Law and (ii) tools for assessment of student when applying the *role-play*, and the role of the teacher as an evaluator. Some assessment tools were also appointed in order to demonstrate that different types of assessment may be required when applying different teaching methods. The choice among them will depend on the didactic purpose proposed by the professor and/or the activity that has to be carried out. This idea turns away from the idea of evaluation as a simple tool to assess the *results* of the individual or collective student learning.

KEYWORDS

Teaching methods - Evaluation - Role of the professor - *Role-play* - Simulation.

1. 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 da Fundação Getúlio Vargas.

Um dos objetivos traçados pelo Núcleo criado em 2008 foi 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 publicação² 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.

Crê-se 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 recoloque nos centros de decisão, como protagonista,³ “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”.⁴

² Para melhor compreensão da proposta vide também *Métodos de ensino em Direito*, José Garcez Ghirardi (coord.), São Paulo, Saraiva, 2009.

³ “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).

⁴ SICA, Ligia Paula Pires Pinto, Ieda Dias de LIMA e Luciana RAMOS, *Exposições, debates e relatos do “workshop” nacional de metodologia de ensino. Metodologia de ensino jurídico no Brasil: estado da arte e perspectivas*, São Paulo, Cadernos Direito GV, 2009, no prelo, p. 5.

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”,⁵ a literatura de ensino jurídico é escassa, em especial quanto aos seus aspectos pedagógicos.

⁵ 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 80), mas da indicação de obras e autores anglo-saxões, francófonos, espanhóis e portugueses.

Todavía, 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*. A escolha do método do *role-play*, por essa autora, todavia, advém de uma conveniência pessoal, qual seja a possibilidade de aprofundar questionamentos já expostos em texto anteriormente publicado sobre o referido método para o ensino do Direito.⁶

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 experiências⁷ 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 julgam importantes, ou seja, com a intenção de dar um passo adiante no debate, ainda que seja apenas para incitar outros docentes a trazerem suas experiências, percepções e inquietudes para dialogar com os conceitos e idéias 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 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*.

⁶ Vide SICA, Ligia Paula Pires Pinto e Daniela GABBAY, "Role-play", in *Métodos de ensino em Direito*, José Garcez Ghirardi (coord.), São Paulo, Saraiva, 2009, pp. 73-87.

⁷ O registro e a sistematização de resultados e experiências obtidos ao longo dos anos na Direito GV podem ser consultados, por exemplo, em VANZELLA, R. D. F. (org.), "Experiências e materiais sobre os métodos de ensino-aprendizado da Direito GV", in *Cadernos Direito GV*, nro. 18, jul/2007 [disponível em <http://www.direitogv.com.br/AppData/Publication/caderno%20direito%2018.pdf>].

2. CONCEITUAÇÃO DO MÉTODO DO *ROLE-PLAY*

Ainda segundo Flavia Portella Püschel,⁸ “O role-play é uma espécie de simulação (...) 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 conseqüentes 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”.⁹ 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.”¹⁰

Já em outro trabalho,¹¹ 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

⁸ *Organização das relações privadas: uma introdução ao Direito Privado com métodos participativos*, São Paulo, Quartier Latin, 2007, p. 37.

⁹ PÜSCHELL, Flavia Portella, *Organização das relações privadas: uma introdução ao Direito Privado com métodos participativos*, São Paulo, Quartier Latin, 2007, p. 37, e FEINMAN, Jay M., “Simulation: an Introduction”, in 45 *J. Legal Education*, 1995, pp. 469-479, p. 470.

¹⁰ PÜSCHELL, Flavia Portella, *Organização das relações privadas: uma introdução ao Direito Privado com métodos participativos*, São Paulo, Quartier Latin, 2007, p. 37, y FEINMAN, Jay M., “Simulation: an Introduction”, in 45 *J. Legal Education*, 1995, pp. 469-479, p. 470.

¹¹ SICA, Ligia Paula Pires Pinto *et alri*, “Role-play”, in *Métodos de ensino em Direito*, José Garcez Ghirardi (coord.), São Paulo, Saraiva, 2009, pp. 73-87.

contexto da situação ou problema que se pretende seja vivenciada e, via de conseqüência, 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 idéias. 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 da presença de 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 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.¹²

¹² Sobre as Clínicas de Direito, vide ACCA, Thiago e Flavia SCABIN, “Clínica de Direito”, in *Métodos de Ensino em Direito*, coord. por José Garcez Ghirardi, 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”.

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.¹³

Neste sentido, poder-se-ia dizer que o formato de clínicas¹⁴ 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,¹⁵⁻¹⁶ sendo inicialmente restrito a tipos específicos

¹³ SICA, Ligia Paula Pires Pinto *et alri*, "Role-play", in *Métodos de Ensino em Direito*, José Garcez Ghirardi (coord.), 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", in *38 J. Legal Education*, 1988, p. 257, e SCHULTZ, Nancy, "How Do Lawyers Really Think?", in *J. Legal Education*, p. 67.

¹⁴ "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 alri*, *Clínica de Direito*, in *Métodos de ensino em Direito*, José Garcez Ghirardi (coord.), São Paulo, Saraiva, 2009, pp. 1-22, p. 2.

¹⁵ Para conceituação de "método do caso" vide RAMOS, Luciana de Oliveira e Vivian Cristina SCHORSCHER, *Método do caso*, in *Métodos de ensino em Direito*, José Garcez Ghirardi (coord.), São Paulo, Saraiva, 2009, pp. 49-60, p. 49, e RAMOS, Luciana de Oliveira e Vivian Cristina SCHORSCHER, *Aviação no método do caso*, Capítulo [___, acima/abaixo]: "(...) 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", in *39 J. Legal Education*, pp. 555-556).

¹⁶ 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 freqüente

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”.¹⁷

A partir do objetivo didático,¹⁸ 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

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 e Vivian Cristina SCHORSCHER, *Método do caso*, in *Métodos de ensino em Direito*, José Garcez Ghirardi (coord.), São Paulo, Saraiva, 2009, pp. 49-60.

¹⁷ SICA, Lígia Paula Pires Pinto *et al*ri, “*Role-play*”, in *Métodos de ensino em Direito*, José Garcez Ghirardi (coord.), São Paulo, Saraiva, 2009, pp. 73-87, p. 77.

¹⁸ 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.

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 tudo, que a diferença entre *role-play* e simulação é controversa, e muitos estudiosos tratam essas 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*,¹⁹ houve-mos por bem distinguir entre *role-play* e simulação na medida em que classificamos as gradações de aplicação do *role-play*.

¹⁹ 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 *et alri*, "Role-play", in *Métodos de ensino em Direito*, José Garcez Ghirardi (coord.), São Paulo, Saraiva, 2009, pp. 73-87.

Naquela oportunidade, propusemos a seguinte diferenciação:

“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.²⁰ 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”.²¹

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 didático²² de forma *parcial*, ou seja, defendendo um ponto de vista específico, sem imparcialidade. Tal abordagem permite com maior facilidade trazer à 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.²³

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

²⁰ 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, H., *Simulation in Social Science: Readings*, 190, 1962).

²¹ SICA, Ligia Paula Pires Pinto *et alri*, “*Role-play*”, in *Métodos de ensino em Direito*, José Garcez Ghirardi (coord.), São Paulo, Saraiva, 2009, pp. 73-87, p. 77.

²² 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 Püschell alerta: “a simulação tampouco é a própria existência 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 participativos*, São Paulo, Quartier Latin, 2007, p. 37).

²³ PÜSCHELL, Flavia Portella, *Organização das relações privadas: uma introdução ao Direito Privado com métodos participativos*, São Paulo, Quartier Latin, 2007, p. 37.

é muito distinta quando da aplicação do *role-play* com simulação, tanto para o professor como para o aluno. Esta diferenciação impacta diretamente o olhar do professor, quando exerce 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).²⁴

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, baseado no 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.

²⁴ SICA, Ligia Paula Pires Pinto *et altri*, “Role-play”, in *Métodos de ensino em Direito*, José Garcez Ghirardi (coord.), São Paulo, Saraiva, 2009, pp. 73-87, p. 84.

Isso não quer dizer que as aulas expositivas devam ser banidas dos cursos de Direito. Este trabalho filia-se à posição de Flavia Portella Puschell, 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”.²⁵

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.²⁶

Em segundo lugar, 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.

²⁵ *Organização das relações privadas: uma introdução ao Direito Privado com métodos participativos*, São Paulo, Quartier Latin, 2007, pp. 38-39.

²⁶ BLOOM, Benjamin, Max ENGELHART, Edward FURST e outros, *Taxionomia de objetivos educacionais; domínio cognitivo*, Porto Alegre, Globo, 1972, pp. 6 e 7.

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, 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 pontuam Luciana 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”.²⁷ Assim, tanto a avaliação tem várias funções como os instrumentos que servem a tal propósito podem ser mais ou menos amplos, 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

²⁷ RAMOS, Luciana de Oliveira e Vivian Cristina SCHORSCHER, *Avaliação em método do caso*, Capítulo [___, acima/abaixo], item 3.3.

de ensino e até remodelá-lo,²⁸ 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 claros os critérios pelos quais será realizada a avaliação do desempenho dos alunos,²⁹ celebrando um “contrato de ensino” em que o aluno se sinta conduzido, e não pressionado. Isso porque, ainda que a intenção do professor não seja a de utilizar a avaliação como instrumento de coação, os alunos podem assim enxergá-la.

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

“(…) O contrato pedagógico tradicional é parcialmente *conflictual*, 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”.³⁰

²⁸ 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).

²⁹ 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.

³⁰ PERRENOUD, Philippe, *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens, entre duas lógicas*, trad., Porto Alegre, Artmed, 1999, p. 70.

Explicitar ao aluno os critérios pelos quais ele será avaliado e qual o objetivo didático perseguido naquela atividade de ensino serve à desmistificação desta idéia 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 formativa,³¹ baseada na transparência e colaboração, cuja principal função é contribuir para um melhor aprendizado dos alunos, com significado e “compreensão”³² 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”.³³

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;

³¹ 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., Porto Alegre, Artmed, 1999, p. 70).

³² Conforme FERNANDES, Domingos, “Para uma teoria da avaliação formativa”, in *Revista Portuguesa de Educação*, 2006, 19(2), pp. 21-50, p. 32.

³³ SICA, Lígia Paula Pires Pinto et alri, “Role-play”, in *Métodos de ensino em Direito*, José Garcez Ghirardi (coord.), São Paulo, Saraiva, 2009, pp. 73-87, p. 85.

- 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 advém da necessidade de desenvolver no aluno de Direito a capacidade de interpretar os fatos e filtrá-los, para após, utilizar o que for pertinente à aplicação do Direito, o que já redundará 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.

Dessa vantagem em termos de aprendizado decorre, 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 turmas numerosas, com 50 alunos ou mais, 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*, por 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, etc.

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, 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, devem ser 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 espectador, 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 idéia 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.

O predicado de evolução constante próprio das ciências humanas delinea 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”.³⁴ Essa idéia, todavia, conduz à noção de que ser bom professor tem algo de dom inato ou talento –de poucos– o que se contrapõe a idéia 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, repitam-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.

³⁴ CASTANHO, Maria Eugênia, “Sobre professores marcantes”, in *Temas e textos em metodologia do ensino superior*, Sérgio Castanho, Maria Eugenia Castanho (orgs.), Campinas, SP, Papirus, 2001, pp. 153-163, p. 154.

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 nesse 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 idéia de “ensaiador”³⁵ –o profissional que coordenava e fiscalizava a

³⁵ 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” [fonte: <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

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 reprodutor, 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 estréia, no dia 6 de outubro de 1798, Goethe escreve para Schiller a esse respeito: "Por ocasião da estréia, 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".³⁶ 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 excedem o desenvol-

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.

³⁶ GRÉSILLON, Almuth, "Nos limites da gênese: da escritura do texto de teatro à encenação", in *Estudos Avançados*, vol. 9, nro. 23, São Paulo, jan/abril 1995, sem indicação de página [fonte: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-40141995000100018&script=sci_arttext].

vimento 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.³⁷

Já na obra de Snyders,³⁸ 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”³⁹ (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.

Afinal, 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, como é um professor.

6. REFERÊNCIAS

ACCA, Thiago e Flavia SCABIN, “Clínica de Direito”, in *Métodos de ensino em Direito*, José Garcez Ghirardi (coord.), São Paulo, Saraiva, 2009, pp. 1-22.

³⁷ A análise supera então a mera avaliação do desempenho dramático.

³⁸ SNYDERS, Georges, *Feliz na Universidade*, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1995, pp. 113-114.

³⁹ CASTANHO, Maria Eugênia, “Sobre professores marcantes”, in *Temas e textos em metodologia do ensino superior*, Sérgio Castanho, Maria Eugenia Castanho [orgs.], Campinas, SP, Papyrus, 2001, pp. 153-163, p. 153.

- AGUIAR, Roberto A. R., *Habilidades: ensino jurídico e contemporaneidade*, Rio de Janeiro, DP&A, 2004.
- BERGMAN, Paul, Avrom SHERR e Roger BURRIDGE, "Learning from Experience: Nonlegally-Specific Role Plays", in 37 *J. Legal Education*, 1987, pp. 535-553.
- BLOOM, Benjamin, Max ENGELHART, Edwaurds FURST e outros, *Taxionomia de objetivos educacionais; domínio cognitivo*, Porto Alegre, Globo, 1972.
- BROWN, James M., "Simulation Teaching: a Twenty-Second Semester Report", in 34 *J. Legal Education*, 1984, pp. 638-653.
- CASTANHO, Maria Eugênia, "Sobre professor marcante", in *Temas e textos em metodologia do ensino superior*, Sérgio Castanho, Maria Eugenia Castanho (orgs.), Campinas, SP, Papirus, 2001, pp. 153-163.
- FEINMAN, Jay M., "Simulation: an Introduction", in 45 *J. Legal Education*, 1995, pp. 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", in 25 *William Mitchell Law Review*, 1999.
- 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 en Derecho. Aprender, enseñar, escribir, crear, hacer*, Madrid, Civitas, 1988.
- GREENEBAUM, Edwin H. e Phyllida PARSLOE, "Roles and Relations in Legal Practice", in 28 *J. Legal Education*, 1976-1977, pp. 228-233.
- GRÉSILLON, Almuth, "Nos limites da gênese: da escritura do texto de teatro à encenação", in *Estudos Avançados*, vol. 9, nro. 23, São Paulo, jan/abril 1995, sem indicação de página [fonte: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-40141995000100018&script=sci_arttext].
- LIMA, Ieda Dias de, Luciana RAMOS e Ligia Paula Pires Pinto SICA, *Exposições, debates e relatos do "workshop" nacional de metodologia de ensino. Metodologia de ensino jurídico no Brasil: estado da arte e perspectivas*, São Paulo, Cadernos Direito, 2009.
- PERRENOUD, Philippe, *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens, entre duas lógicas*, trad., Porto Alegre, Artmed, 1999.
- PÜSCHELL, Flavia Portella, *Organização das relações privadas: uma introdução ao Direito Privado com métodos participativos*, São Paulo, Quartier Latin, 2007.

- RAMOS, Luciana de Oliveira e Vivian Cristina SCHORSCHER, "Método do caso", in *Métodos de ensino em Direito*, José Garcez Ghirardi (coord.), São Paulo, Saraiva, 2009, pp. 49-60.
- SCHRAG, Philip G., "The Serpent Strikes: Simulation in a Large First-Year Course", in 39 *J. Legal Education*, pp. 555-556.
- SICA, Ligia Paula Pires Pinto e Daniela GABBAY, "Role-play", in *Métodos de ensino em Direito*, José Garcez Ghirardi (coord.), 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", in 38 *J. Legal Education*, 1988, p. 257.
- STUCKEY, Roy et alrri, *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://clea-web.org/>].
- VANZELLA, R. D. F. (org.), "Experiências e materiais sobre os métodos de ensino-aprendizado da Direito GV", in *Cadernos Direito GV*, nro. 18, jul/2007 [disponível em <http://www.direitogv.com.br/AppData/Publication/caderno%20direito%2018.pdf>].
- VAUGHN, Robert G., "Use of Simulation in a First Year Civil Procedure Class", in 45 *J. Legal Education*, 1995, pp. 480-486.

7. PARA SABER MAIS

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

- ANDERSON, L.W. et alrri, *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., Porto Alegre, Artmed, 1999.
- RIEBER, L. P., "Seriously Considering Play: Designing Interactive Learning Environments Based on the Blending of Microworld, Simulations and Games", in *Educational Technology Research and Development*, 44(2), 1996, pp. 43-58.

SORDI, M. R. L., "Problematizando o papel da avaliação da aprendizagem nas metodologias inovadoras na área da saúde", in *Revista de Educação da PUC-Campinas*, Nº 9, dez/2000, pp. 52-61.

Temas e textos em metodologia do ensino superior, Sérgio Castanho, Maria Eugenia Castanho (orgs.), Campinas, SP, 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", in 26 *J. Legal Education*, 1973-1974, pp. 234-260).

Em Direito Constitucional (DAVIDOW, Robert P., "Teaching Constitutional Law and Related Courses through Problem-Solving and Role-Playing", in 34 *J. Legal Education*, 1984, pp. 527-533, e DAY, David S., "Teaching Constitutional Law: Role-Playing the Supreme Court", in 36 *J. Legal Education*, 1986, pp. 268-273).

Em Contratos e Direito Privado (HEGLAND, Kenney F., "Fun and Games in the First Year: Contracts by Role-Play", in 31 *J. Legal Education*, 1981-1982, pp. 534-543; PÜSCHEL, Flavia Portella, "Um *role-play* para começar: relato de uma experiência de simulação com alunos iniciantes", in *Cadernos Direito GV*, São Paulo, vol. 05, 2005, pp. 03-25, e PÜSCHEL, F. P. [org.], *Organização das relações privadas. Uma introdução ao Direito Privado com métodos de ensino participativos*, 1ª ed., 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", in 34 *J. Legal Education*, 1984, pp. 307-314, e VAUGHN, Robert G., "Use of Simulation in a First Year Civil Procedure Class", in 45 *J. Legal Education*, 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", in 37 *J. Legal Education*, 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 Rafael Domingos Faiardo Vanzella [org.]).

Métodos de ensino-aprendizado do Direito: experiências docentes, São Paulo, Saraiva, 2007, dentre outras áreas (HOLLANDER, Patricia A., "The Simulated Law Firm and other Contemporary Law Simulations", in 29 *J. Legal Education*, 1977-1978, pp. 311-351).

Fecha de recepción: 04-10-2011.

Fecha de aceptación: 18-11-2011.