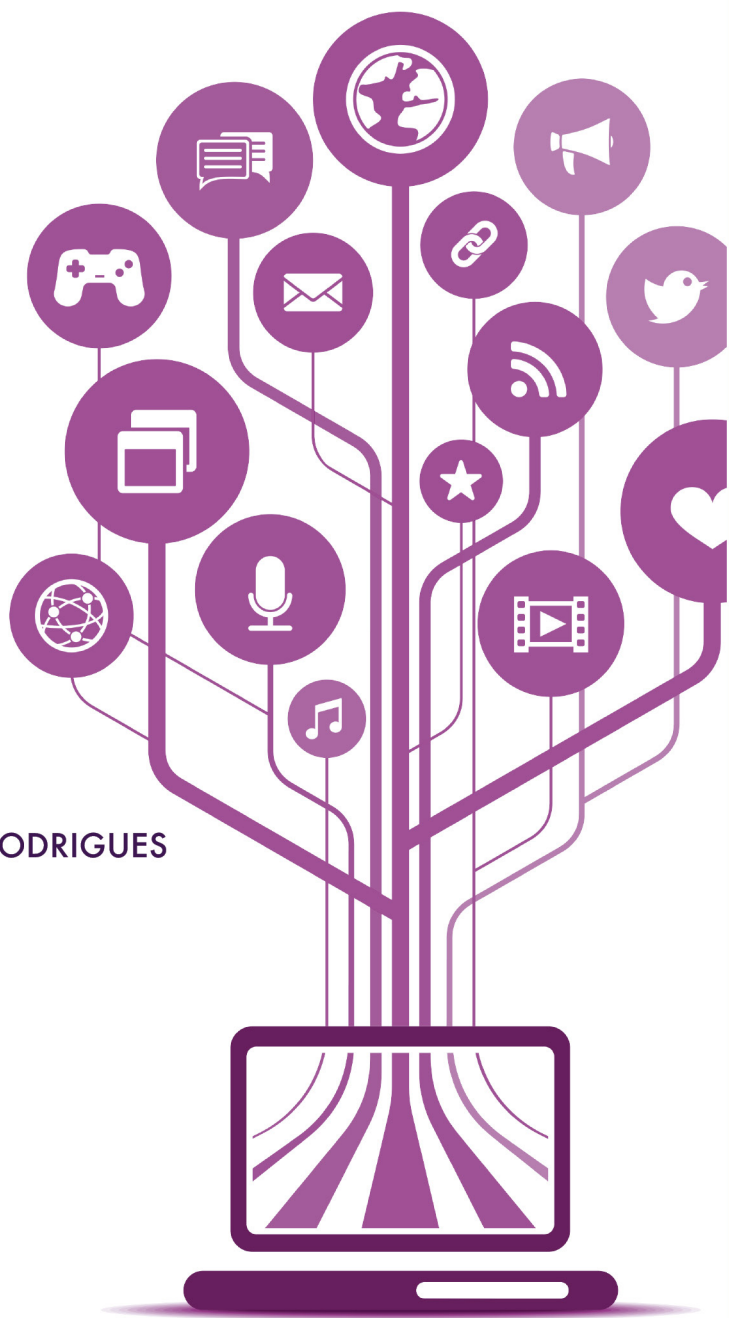


EDUCAÇÃO JURÍDICA ATIVA

CAMINHOS PARA A DOCÊNCIA NA ERA DIGITAL



HORÁCIO WANDERLEI RODRIGUES
JECIANE GOLINHAKI

**Horácio Wanderlei Rodrigues
Jeciane Golinhaki**

EDUCAÇÃO JURÍDICA ATIVA
CAMINHOS PARA A DOCÊNCIA
NA ERA DIGITAL

2ª edição





Copyright© 2020 by Horácio Wanderlei Rodrigues & Jeciane Golinhaki

Produção Editorial: Habitus Editora

Editor Responsável: Israel Vilela

Capa e Diagramação: Carla Botto de Barros

Revisora: Valdirene Bressan Formentin

As ideias e opiniões expressas neste livro são de exclusiva responsabilidade dos Autores, não refletindo, necessariamente, a opinião desta Editora.

CONSELHO EDITORIAL:

Alceu de Oliveira Pinto Junior

UNIVALI

Antonio Carlos Brasil Pinto (*in memoriam*)

UFSC

Cláudio Macedo de Souza

UFSC

Dirajaia Esse Pruner

UNIVALI – AMATRA XII

Edmundo José de Bastos Júnior

UFSC- ESMESC

Elias Rocha Gonçalves

IPEMED – SPCE Portugal – ADMEE Europa – CREFAL Caribe

Fernando Luz da Gama Lobo D'Eça

IES – FASC

Flaviano Vetter Tauscheck

CESUSC-ESA-OAB/SC

Francisco Bissoli Filho

UFSC

Geyson Gonçalves

CESUSC - ESA OAB/SC

Gilsilene Passon P. Francischetto

UC (Portugal) – FDV/ES

Jorge Luis Villada

UCASAL - (ARGENTINA)

Juan Carlos Vezzulla

IMAP (Portugal)

Juliano Keller do Valle

UNIVALI - ESA OAB/SC

Lauro Ballock

UNISUL

Marcelo Bauer Pertille

UNIVALI

Marcelo Gomes Silva

UFSC - ESMPPSC

Marcelo Buzaglo Dantas

UNIVALI

Nazareno Marcineiro

UFSC – ACADEMIA DA PMSC

Paulo de Tarso Brandão

UNIVALI

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

R696e

Rodrigues, Horácio Wanderlei, 1958
Educação Jurídica Ativa: caminhos para docência na era digital / Horácio
Wanderlei Rodrigues e Jeciane Golinhaki

2ª ed. – Florianópolis: Habitus, 2020.

166 p.; 15,5x22,5 cm

ISBN 978-65-86381-07-8

1. Diretrizes Curriculares 2. Metodologias Ativas e do Ensino do Direito
3. Educação Jurídica e Didática da Educação Superior - Brasil I. Título

CDU 34.37

É proibida a reprodução total ou parcial, por qualquer meio ou processo, inclusive quanto às características gráficas e/ou editoriais.

A violação de direitos autorais constitui crime (Código Penal, art.184 e seus §§ 1º, 2º e 3º, Lei nº 10.695, de 01/07/2003), sujeitando-se à busca e apreensão e indenizações diversas (Lei nº 9.610/98).



Todos os direitos desta edição reservados à **Habitus Editora**
www.habituseditora.com.br – habituseditora@gmail.com

Impresso no Brasil
Printed in Brazil

**Horácio Wanderlei Rodrigues
Jeciane Golinhaki**

EDUCAÇÃO JURÍDICA ATIVA
CAMINHOS PARA A DOCÊNCIA
NA ERA DIGITAL



**Florianópolis
2020**

PREFÁCIO À PRIMEIRA EDIÇÃO

Este segundo volume da trilogia *Educação Jurídica* retoma um elemento do processo educacional que foi relegado a um segundo plano nas últimas décadas do século XX, mas que voltou a recuperar importância neste início de século XXI: os métodos, metodologias, técnicas e estratégias do processo de ensino-aprendizagem.

Vista por alguns como elemento formal, de menor importância, a didática perdeu espaço nas discussões sobre educação em geral e não apenas no Ensino do Direito. Entretanto, experiências altamente positivas da área de saúde, com a Aprendizagem Baseada em Problemas, e a implantação do Curso de Direito da Fundação Getúlio Vargas, que utiliza o Método do Caso, jogaram novas luzes sobre essa matéria.

O conteúdo aqui apresentado sobre o tema é fruto de mais de 30 anos de pesquisa e reflexão sobre o Ensino do Direito e o Direito Educacional. É, nesse sentido, um ponto de chegada e não um ponto de partida. Amplia, atualiza e consolida um conjunto de artigos já escritos, constituindo-se em uma síntese do que sobre ele produzi e publiquei.

Para preencher as reconhecidas lacunas do meu conhecimento sobre metodologias ativas e utilização dos novos recursos oriundos da inovação tecnológica e da transformação digital, pelas quais passa o mundo contemporâneo, convidei a professora Jeciane Golinhaki para ser coautora deste volume. A sua contribuição foi fundamental para que o livro fosse concluído.

O texto está dividido em seis capítulos, abrangendo: formação docente, planejamento educacional, metodologias de ensino-aprendizagem tradicionais e ativas, metodologias ativas que trabalham especificamente com casos e problemas, recursos e meios auxiliares que podem ser utilizados pelos docentes em suas atividades de ensino-aprendizagem e estratégias de avaliação.

No campo específico das metodologias de ensino-aprendizagem, o livro trabalha de forma mais aprofundada as estratégias ativas, com destaque, entre as mais tradicionais, para os Métodos do Caso e de Ensino-Aprendizagem pela Resolução de Problemas (Método EARP), bem como para a apresentação de uma série de novas possibilidades que tem surgido contemporaneamente. Já o capítulo destinado às técnicas de avaliação traz um conjunto de novas possibilidades que inclui alternativas hoje pouco utilizadas no âmbito dos Cursos de Direito.

Relativamente ao diagnóstico dos problemas existentes no âmbito geral do Ensino do Direito e suas sucessivas reformas, não são temas tratados neste texto e em nenhum dos demais volumes da trilogia, que se propõe ser mais técnica do que teórica, histórica ou crítica. Sobre eles já escrevi em livros anteriores, que podem ser acessados e consultados por quem tiver interesse.¹

Sobre os dois outros volumes que compõem a trilogia, vale ressaltar que o volume 1, publicado no primeiro semestre de 2019 – e com uma segunda edição atualizada e publicada em 2020 –, teve por objeto o tema *Diretrizes Curriculares e Projeto Pedagógico*. O volume 3 será destinado especificamente ao tema *Pesquisa Jurídica e Trabalhos de Curso*, incluindo Graduação e Pós-Graduação, e está previsto para 2021.

Ilha da Magia, SC, outono de 2020

Horácio Wanderlei Rodrigues

1 Sobre essas questões ver os livros abaixo indicados, todos disponíveis para *download* através do link indicado no Blog CONHECER DIREITO (<http://conhecerdireito8.blogspot.com.br>).
 RODRIGUES, Horácio Wanderlei. **Pensando o Ensino do Direito no Século XXI**: diretrizes curriculares, projeto pedagógico e outras questões pertinentes. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2005.
 _____. **Novo currículo mínimo dos cursos jurídicos**. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1995.
 _____. **Ensino jurídico e direito alternativo**. São Paulo: Acadêmica, 1993.
 _____. **Ensino jurídico: saber e poder**. São Paulo: Acadêmica, 1988.
 RODRIGUES, Horácio Wanderlei; JUNQUEIRA, Eliane Botelho. **Ensino do Direito no Brasil**: diretrizes curriculares e avaliação das condições de ensino. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2002.

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1

FORMAÇÃO DOCENTE –EXIGÊNCIAS FORMAL E MATERIAL . . 10

- 1.1. Exigência formal – a obrigatoriedade da pós-graduação 10
 - 1.1.1. A incidência temporal da exigência de titulação acadêmica 12
 - 1.1.2. A abrangência da expressão preparação para o exercício do magistério superior 13
 - 1.1.3. A exigência específica de percentual de titulação para os docentes das universidades 15
- 1.2. Exigência material – a formação pedagógica 16
 - 1.2.1. As novas tecnologias e a formação docente na era digital 17
 - 1.2.2. Se aprendi assim, por que não posso ensinar assim? 19

CAPÍTULO 2

PLANEJANDO AS ATIVIDADES DE ENSINO-APRENDIZAGEM . . 24

- 2.1. Planejamento educacional e suas instâncias. 24
 - 2.1.1. Planejamento estatal 24
 - 2.1.2. Planejamento institucional 25
 - 2.1.3. Planejamento de curso 25
 - 2.1.4. Planejamento docente. 25
- 2.2. Alcance e limites da autonomia docente 25
 - 2.2.1. A liberdade de ensinar na Constituição Federal 26
 - 2.2.2. O contexto institucional e o planejamento educacional 29
- 2.3. Instrumentos do planejamento docente 30
 - 2.3.1. Plano de ensino. 30
 - 2.3.2. Planos de unidade e de aula 32
 - 2.3.2.1. Preparação 33
 - 2.3.2.2. Execução 33
 - 2.3.2.3. Avaliação 34
- 2.4. Reflexões sobre o design do planejamento de componentes curriculares 34
 - 2.4.1. Modelo de planejamento reverso baseado na compreensão 35
 - 2.4.2. Modelo de planejamento de 12 passos baseado na aprendizagem significativa 37
- 2.5. Plantando questões para pensar – o Ciclo da *Práxis Pedagógica* . . 41

CAPÍTULO 3

ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS –O PROFESSOR NA SALA DE AULA . 44

- 3.1. Estratégias centradas nos professores – as aulas expositivas 45
- 3.2. Estratégias de construção conjunta – educação ativa solidária . . . 48

3.2.1.	Aula dialógica	48
3.2.2.	Tempestade cerebral – <i>brainstorming</i>	48
3.2.3.	Mesa redonda, conversação didática ou discussão	49
3.2.4.	Painéis	50
3.2.4.1.	Painel simples	50
3.2.4.2.	Painel de debate	51
3.2.4.3.	Painel de interrogação	51
3.2.5.	Seminário	52
3.2.6.	Trabalhos em grupo – modelos tradicionais	53
3.2.6.1.	Phillips 66	53
3.2.6.2.	Grupos pequenos com tarefa única	55
3.2.6.3.	Grupos pequenos com tarefas distintas	55
3.2.6.4.	Diálogos sucessivos	56
3.2.6.5.	Grupos de integração vertical e horizontal	57
3.2.6.5.	Grupos de verbalização e de observação – GV-GO	58
3.2.7.	Fishbowl – método aquário	59
3.2.8.	Método Trezentos	61
3.2.9.	Rotação em estações	62
3.2.10.	<i>Open space</i>	64
3.2.11.	<i>World café</i>	65
3.2.12.	<i>Think-Pair-Share</i>	66
3.2.13.	Gamificação	67
3.2.14.	<i>Design thinking</i> – DT	70
3.2.15.	<i>Peer instruction</i> – instrução por pares	72
3.2.16.	Representação ou dramatização	74
3.2.16.1.	Sociodrama	75
3.2.16.2.	<i>Roleplaying</i> – jogo de papéis	76
3.3.	Estratégias centradas no aluno – metodologias de ensino individualizado, ideIAS para o ensino híbrido	77
3.3.1.	Estudo dirigido ou orientado	78
3.3.2.	Aprendizagem invertida – <i>flipped learning</i>	79
3.3.2.1.	Roteiro de estudos prévios	80
3.3.2.2.	Momento em sala de aula	80
3.3.3.	Estudo de texto	81
3.3.4.	Metodologia <i>WebQuest</i> – WQ	81

CAPÍTULO 4

UTILIZANDO CASOS E PROBLEMAS EM SALA DE AULA. 85

4.1.	Problematização	85
4.2.	Método do caso	88
4.2.1.	Conteúdo e competências no método do caso	90
4.2.2.	Os bons casos e os objetivos de aprendizagem	91
4.2.3.	Espécies de casos de ensino	94
4.2.4.	Elaborando casos para ensino	96

4.2.5. Etapas de aplicação do método do caso em situações de ensino-aprendizagem	103
4.3. Ensino-Aprendizagem pela Resolução de Problemas – EARP . . .	104
4.3.1. O problema como elemento central do Método EARP.	104
4.3.1.1. Elaborando problemas para ensino	106
4.3.2. O método EARP	108
4.3.2.1. Tentativa e erro – a proposta popperiana	109
4.3.2.2. A Aprendizagem Baseada em Problemas – ABP – e seus sete passos	111
4.3.2.3. A estratégia didático-pedagógica proposta – o método EARP . . .	113

CAPÍTULO 5

RECURSOS E MEIOS AUXILIARES –DOS AUDIOVISUAIS À INTERNET. 117

5.1. Recursos audiovisuais	117
5.1.1. Quadro	117
5.1.2. Álbum seriado e <i>flip chart</i>	118
5.1.3. Retroprojetor	118
5.1.4. Vídeo projetores	119
5.1.5. Projetor multimídia – <i>datashow</i>	120
5.2. <i>Blogs</i> – uma opção para atividades extraclasse	122
5.2.1. <i>Blogs</i> informativos	123
5.2.2. <i>Blogs</i> interativos	123
5.3. Recursos com tecnologias digitais	124
5.3.1. Ferramentas <i>Google</i>	124
5.3.1.1. <i>Google classroom</i>	124
5.3.1.2. Formulários <i>Google</i>	125
5.3.1.3. <i>Google sites</i>	125
5.3.1.4. <i>Expedition</i>	126
5.3.2. <i>QR codes</i>	126
5.3.3. Recursos para participação interativa em apresentações e verificação de resultados em tempo real	127
5.3.3.1. <i>Poll Everywhere</i>	127
5.3.3.2. <i>Mentimeter</i>	128
5.3.3.3. <i>Plickers</i>	128
5.3.3.4. <i>Kahoot</i>	129
5.3.3.5. <i>Padlet</i>	130
5.3.4. Fluxogramas e mapas mentais digitais	131
5.3.5. Recursos para videoaulas e <i>podcasts</i>	131
5.3.5.1. <i>Active presenter</i>	131
5.3.5.2. <i>Loom</i>	132
5.3.6. Aplicativos para transmissões ao vivo	133
5.4. Utilizando a arte no Ensino do Direito.	133
5.4.1. O cinema em sala de aula	133
5.4.2. A literatura no processo de ensino-aprendizagem	137

CAPÍTULO 6

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM –O *FEEDBACK* DO

PROCESSO 139

6.1. Para que serve a avaliação	139
6.2. Objetos da avaliação escolar	141
6.3. Referenciais da avaliação	141
6.4. Instrumentos utilizáveis na avaliação	142
6.4.1. Provas discursivas	143
6.4.1.1. Dissertações	143
6.4.1.2. Interpretação de textos	143
6.4.1.3. Questões com respostas curtas	143
6.4.1.4. Questões problemas	144
6.4.2. Provas objetivas	144
6.4.2.1. Questões de certo e errado – C ou E	144
6.4.2.2. Questões de lacunas para completar	145
6.4.2.3. Questões de correspondência ou de associação	145
6.4.2.4. Questões de ordenação	145
6.4.2.5. Questões de asserção / razão	145
6.4.2.6. Questões de múltipla escolha – simples ou complexas	145
6.4.3. Provas práticas	146
6.4.4. Provas orais	146
6.4.5. Exercícios de retenção e questionários	146
6.4.5.1. Exercícios de retenção	146
6.4.5.2. Questionários	147
6.4.6. Fichamentos e resenhas	147
6.4.6.1. Fichamentos	147
6.4.6.2. Resenhas	148
6.4.7. Relatórios e <i>papers</i>	149
6.4.7.1. Relatórios	149
6.4.7.2. <i>Papers</i>	149
6.4.8. Portfólio	150
6.4.9. Gincana	150
6.4.10. Participação	151
6.4.11. Autoavaliação	151
6.4.11.1. Radar de avaliação	152

REFERÊNCIAS 153

CAPÍTULO 1

FORMAÇÃO DOCENTE – EXIGÊNCIAS FORMAL E MATERIAL²

A LDB de dezembro de 1996 trouxe, em seu artigo 66, norma de extrema importância para que se possa pensar um ensino superior de qualidade no país. Segundo seu texto:

Art. 66. A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado.

O objetivo deste capítulo é realizar, em breves palavras, a análise dessa norma, em três níveis:

- a) a obrigatoriedade da formação em nível de pós-graduação, para fins de exercício do magistério superior;
- b) a abrangência dessa preparação e seus efeitos sobre as grades curriculares dos cursos de pós-graduação;
- c) as exigências específicas constantes na legislação relativamente às universidades.

O que se busca nas linhas que seguem é, portanto, extrair o seu conteúdo a partir de uma visão técnica, em nível jurídico, e finalística, em nível da proposta pedagógica contida na lei que rege a educação brasileira.

1.1. EXIGÊNCIA FORMAL – A OBRIGATORIEDADE DA PÓS-GRADUAÇÃO

Antes de se ingressar na análise da questão da obrigatoriedade da formação em nível de pós-graduação, para fins de exercício do magistério superior, é importante recuperar pelo menos dois momentos históricos no que se refere a essa exigência:

- a) como ela se dava quando da criação dos cursos superiores no Brasil;
- b) como ela se dava no sistema anterior à atual LDB.

Como se sabe, a história do ensino superior no Brasil inicia-se com a criação de dois *Cursos de Ciências Jurídicas e Sociais*, um na cidade de São Paulo e outro na cidade de Olinda, através de Lei de 11 de agosto de 1827. Esta lei continha, em seu artigo 9º, a seguinte norma:

2 Esta seção tem como ponto de partida o artigo *O exercício do magistério superior e o direito educacional brasileiro* (RODRIGUES, 2009), com ele não se confundindo em razão da atualização e ampliação de que foi objeto.

Art. 9º. Os que frequentarem os cinco anos de qualquer dos Cursos, com aprovação, conseguirão o grau de Bacharéis formados. Haverá também o grau de Doutor, que será conferido àqueles que se habilitarem com os requisitos que se especificarem nos Estatutos³, que devem formar-se, e só os que o obtiverem, poderão ser escolhidos para Lentes⁴.

Conforme se percebe do texto transcrito, já quando da criação dos primeiros cursos superiores no país, existia a previsão legal para a concessão do grau de Doutor, sendo o magistério superior privativo daqueles que o obtivessem, exigência posteriormente alterada.

Já no sistema imediatamente anterior ao da LDB vigente, as matérias relativas às exigências para o exercício do magistério superior encontravam-se na Resolução n.º 20/1977 do Conselho Federal de Educação (CFE). Segundo esta legislação, em seu artigo 4º:

Art. 4º. A qualificação básica e indispensável do docente será demonstrada pela posse de diploma de graduação expedido por curso superior em que se ministre matéria ou disciplina idêntica ou afim, pelo menos no mesmo nível de complexidade daquela para a qual é indicado.

Essa exigência básica também era suprida pela formação em nível de pós-graduação *stricto sensu* com área de concentração no componente curricular para a qual o docente era indicado.

A pós-graduação também retorna, nessa Resolução, no artigo 5º, que estabelecia os fatores relacionados com o componente curricular para o qual era feita a indicação. Tais fatores seriam considerados além da qualificação básica.

O que se depreende da leitura dessa legislação, em seu conjunto, era a inexistência, na sua vigência, de uma exigência expressa da pós-graduação como pressuposto para o exercício do magistério superior, embora fosse ela bastante valorada para que a indicação pudesse ser efetivada.

No que se refere à norma atualmente vigente, é ela expressa no sentido de que “a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação”.

Se a preparação para o exercício do magistério superior realiza-se no âmbito da pós-graduação, como diz o texto, não há como atribuir outro sentido à norma que não seja o da exigência de formação nesse nível para que a docência possa ser exercida em curso superior.

Nesse sentido, o dispositivo da LDB leva a uma necessária profissionalização para o exercício do magistério superior, trazendo inegável contribuição

3 Esses Estatutos foram os *Estatutos do Visconde da Cachoeira*, editados conjuntamente com a Lei que criou os Cursos e expressamente indicados em seu artigo 10º.

4 A palavra *lente*, à época da edição da lei que criou os Cursos de Direito no Brasil, era utilizada para designar o professor.

para o aprimoramento da educação brasileira.

Mas a norma contida na LDB vai além. Estabelece que essa formação *dever-se-á dar “prioritariamente em programas de mestrado e doutorado”*. Como se sabe, a pós-graduação contempla dois níveis:

- a) os programas de pós-graduação *lato sensu* (onde se destacam as especializações);
- b) os programas de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado).

A LDB não restringe a formação para o magistério superior aos cursos *stricto sensu*, permitindo, ainda que em caráter excepcional, a sua formação em cursos *lato sensu*.

Diz-se excepcional, porque a norma estabelece que, *prioritariamente*, a preparação deverá ocorrer em programas de mestrado ou doutorado. Dessa forma, objetiva que, gradativamente, todos os professores do ensino superior possuam formação em nível de mestrado ou doutorado.

A única exceção contida na LDB refere-se aos profissionais que possuam o reconhecimento do *notório saber*. Mas este, segundo o que dispõe o parágrafo único do artigo 66, só pode ser concedido por *“universidade com curso de doutorado em área afim”*.

1.1.1. A INCIDÊNCIA TEMPORAL DA EXIGÊNCIA DE TITULAÇÃO ACADÊMICA

Pode-se afirmar, sem nenhuma dúvida no campo jurídico, que a norma contida no artigo 66 da LDB é autoaplicável (ou seja, independe de regulamentação), tendo incidência imediata a partir da vigência da nova legislação educacional brasileira.

Assim, desde a entrada em vigor da nova LDB, ninguém poderia ter passado a exercer o magistério superior sem que possuísse, no mínimo, curso de especialização (pós-graduação *lato sensu*), na modalidade acadêmica. Apenas poderiam ter continuado em sala de aula os professores não titulados que possuísem direito adquirido à época da edição da referida lei⁵.

Entretanto, o Conselho Nacional de Educação (CNE), no Parecer CES/CNE n.º 1.070/1999, abriu uma possibilidade excepcional, ao mencionar que a lei exige:

[...] que os docentes nas instituições de nível superior sejam formados

5 Ressalte-se que, embora não contemplada expressamente no texto legal, outra situação de exceção mantém-se, tendo em vista constituir direito adquirido: o direito ao exercício do magistério superior, nos componentes curriculares para os quais obtiveram parecer favorável, daqueles professores que, sem possuírem curso de pós-graduação, foram indicados na forma da Resolução CFE n.º 20/1977 e tiveram seus nomes aprovados. Essa situação, entretanto, dado o lapso temporal já transcorrido é hoje já praticamente inexistente.

em cursos de pós-graduação *stricto sensu* ou *lato sensu*. A presença de docentes sem especialização pode ser aceita, excepcionalmente, mediante compromisso da instituição no sentido de, em prazo pré-determinado, assegurarem que os docentes adquiram a qualificação mínima.

Destaque-se que nesse parecer, em nenhum momento o CNE questiona a exigência da pós-graduação ou abre a possibilidade do exercício *perene* do magistério superior sem essa titulação.

Ele apenas contém a possibilidade de, em *caráter excepcional*, aceitar-se a presença de docente sem formação em nível de pós-graduação, devendo, entretanto, a instituição comprometer-se em lhe assegurar, em prazo determinado, a qualificação mínima.

Também é necessário salientar o fato de que é ele apenas um parecer, nunca tendo dado origem a uma resolução que regulamentasse essa matéria. Possui, portanto, apenas caráter orientador e não normativo.

Além disso, essa excepcionalidade – aceitável durante um período de transição que permitisse a titulação dos docentes – não mais se justifica atualmente, decorridos mais de duas décadas da edição da LDB de 1996.

Ou seja, essa possibilidade era excepcional e aplicável unicamente aos cursos já existentes. Em nenhuma hipótese poderia ser transposta para cursos novos, ainda não reconhecidos, ou para projetos de cursos a serem autorizados.

E, mesmo que tivesse caráter normativo, o que não ocorreu, seria transitória, pois – a partir do momento em que há, no mercado, número de titulados suficientes – não se pode mais permitir, nem como excepcionalidade, o exercício do magistério superior por quem não possua, no mínimo, curso de especialização.

Sempre é bom lembrar que o objetivo, evidenciado na expressão *prioritariamente* contida na norma, é de que se chegue a um momento em que todos os professores de cursos superiores possuam mestrado ou doutorado.

1.1.2. A ABRANGÊNCIA DA EXPRESSÃO PREPARAÇÃO PARA O EXERCÍCIO DO MAGISTÉRIO SUPERIOR

Em relação a esse aspecto é necessário destacar, em um primeiro momento, que a norma em análise neste artigo encontra-se situada dentro do Título IV da LDB, que possui a denominação *Dos Profissionais da Educação*.

Também que o artigo 61 deste Título, cujo conteúdo é geral e aplica-se a todos os níveis de exercício magistério, assim dispõe:

Art. 61. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como

fundamentos:

I – a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;

II – aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

Percebe-se, tanto da colocação tópica – “*Dos Profissionais da Educação*” – da norma contida no artigo 66 em análise, quanto da expressão que introduz o primeiro artigo desse Título – “*formação de profissionais da educação*” –, que, quando se utiliza a expressão “*preparação para o exercício do magistério superior*”, trata-se da profissionalização da docência em nível da educação superior.

E a profissionalização para a docência, além da ter cursado a pós-graduação, inclui:

- a) a necessária formação didático-pedagógica;
- b) o domínio dos conteúdos dos componentes curriculares a serem ministrados.

Com relação ao segundo elemento (b), maior referência não se faz aqui necessária. A problemática maior coloca-se com relação ao primeiro (a).

Embora a atual legislação que trata da pós-graduação no país não indique expressamente, em nenhum momento, a necessidade de incluir, quer seja na pós-graduação *lato sensu*⁶, quer seja na pós-graduação *stricto sensu*, atividades voltadas à formação didático-pedagógica, essa exigência decorre, necessariamente, do objetivo institucional desses cursos, em sua configuração acadêmica, qual seja o de formar docentes e pesquisadores.

A ausência dessa exigência de forma expressa, entretanto, não a elimina, tendo em vista a finalidade a que se destina o Curso: formar profissionais para o exercício do magistério superior.

Entende-se que, quando o artigo 65 da LDB estabelece que “*A formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas*”, ela não busca dispensar a pós-graduação de incluir os conteúdos voltados à necessária formação didático-pedagógica, mas tão somente dispensá-la da carga horária mínima de 300 horas, irreal para esse nível de ensino.

6 Destaque-se que foi a Resolução CES/CNE n.º 1/2001 que promoveu o rompimento com a tradição histórica de exigir, expressamente, a presença de componentes didático-pedagógicos nos Cursos de Especialização voltados à formação para o exercício do magistério superior. Essa exigência estava presente em suas antecessoras: Resolução CFE n.º 12/1983 e Resolução CES/CNE n.º 3/1999. A Resolução CES/CNE n.º 1/2007, que a modificou parcialmente, manteve a omissão ao regulamentar especificamente a pós-graduação *lato sensu*. A legislação atual foi além, dispensando também a elaboração de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

Aliás, o enfoque acadêmico, presente através de atividades dirigidas à formação didático-pedagógica, é obrigatório em todo e qualquer curso de pós-graduação que objetive preparar para o exercício do magistério superior. Sem o cumprimento desse pré-requisito, não estará formando adequadamente profissionais da educação, e seus egressos não deveriam poder exercer o magistério superior.

1.1.3. A EXIGÊNCIA ESPECÍFICA DE PERCENTUAL DE TITULAÇÃO PARA OS DOCENTES DAS UNIVERSIDADES

No mês de dezembro de 2004, a LDB completou oito anos. Este foi o prazo previsto nas suas disposições transitórias (art. 88, § 2º) para que as Universidades cumprissem duas das exigências constantes do seu artigo 52, especificamente nos incisos I e II:

- a) no mínimo, um terço do corpo docente com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado;
- b) no mínimo, um terço do corpo docente em regime de tempo integral.

Nesse sentido, a partir de 2005 duas realidades são plenamente exigíveis em termos de titulação dos professores universitários:

- a) que todos os professores em exercício no ensino superior – independentemente da espécie de instituição – tenham cursado e concluído, com aprovação, um curso de pós-graduação credenciado – no mínimo a especialização;
- b) que, no mínimo, um terço dos docentes das universidades possuam pós-graduação *stricto sensu* – mestrado ou doutorado; ou melhor, que nas universidades, no máximo, dois terços dos professores possuam apenas a pós-graduação *lato sensu*.

Paralelamente à exigência relativa à titulação, também se torna obrigatória, a partir de 2005, o mínimo de um terço de professores de tempo integral nas universidades. O regime de trabalho em tempo integral exige a prestação de 40 horas semanais de trabalho na mesma IES, não podendo esta carga horária estar integralmente alocada em sala de aula.

Diante do exposto, conclui-se, relativamente à questão da titulação exigida para os professores das universidades:

- a) que todos os seus docentes devem possuir pós-graduação – *lato* ou *stricto sensu* – visto que essa regra aplica-se a todas as Instituições de Ensino Superior, independentemente de espécie;
- b) que, no mínimo, um terço do seu corpo docente deve possuir pós-graduação *stricto sensu* – mestrado ou doutorado.

Além dessas exigências relativas à titulação, aplica-se também às universidades a determinação que um terço de seu corpo docente possua tempo inte-

gral – esta exigência aplica-se unicamente às universidades.

No que se refere às exigências que atingem as universidades, a interpretação deve ser no sentido de que esses percentuais mínimos atinjam todos os seus cursos e não apenas alguns. Isto é, não basta cumpri-las relativamente ao conjunto do corpo docente; é necessário, também, cumpri-las em cada curso específico.

1.2. EXIGÊNCIA MATERIAL – A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA

O processo de ensino-aprendizagem pode ser compreendido em diferentes perspectivas, dependendo dos valores sociais e individuais vigentes no tempo e no espaço em que se realiza. Mas, independentemente do contexto, o professor não ensina no vazio; sua atividade ocorre sempre em situações concretas, com alunos reais.

É por essa razão que é oportuno pensar a formação docente; afinal, sem professor não há sistema educacional. E é possível dizer que a formação docente inclui, no mínimo, quatro domínios⁷:

- a) **técnico** – dominar o conhecimento necessário dos conteúdos e competências específicos dos componentes curriculares sob sua responsabilidade;
- b) **pedagógico** – dominar o instrumental didático-pedagógico necessário nas várias etapas do processo de ensino-aprendizagem;
- c) **afetivo** – estar envolvido emocionalmente com o que faz, ter prazer e entusiasmo no exercício das atividades docentes;
- d) **ético** – possuir postura adequada no exercício da docência e da cidadania; isto inclui a forma de se relacionar com a comunidade, a instituição, os demais docentes e, em especial, com os alunos.

Ou seja, é necessário ter consciência de que para ser professor é necessário possuir um perfil profissional e competências específicos. A docência aprende-se no fazer e no refletir sobre a prática pedagógica, não se confundindo com as práticas das demais atividades profissionais eventualmente exercidas.

De outro lado, o exercício da docência enfrenta um conjunto de dificuldades, dentre as quais se pode destacar pelo menos três:

- a) a crescente desvalorização do magistério, atingido por baixa remuneração das atividades desenvolvidas e por uma gradativa perda de *status* social;

7 Segundo Maria Isabel da Cunha, em sua obra *O bom professor e sua prática* (1996), há diferentes posições sobre a classificação dos domínios docentes, mas é praticamente unânime na atualidade a necessidade de três saberes: *específico*, *pedagógico* e *político-social*. Na classificação aqui adotada, substituiu-se o *político-social* pelo *ético* por se entender que esta expressão melhor se adequa ao propósito específico. Além disso, incluiu-se o *afetivo* por considerar-se o envolvimento emocional de grande importância no exercício da docência.

- b) as precárias condições de trabalho presentes em infraestruturas – salas, bibliotecas, equipamentos, etc. – deficientes ou inadequados;
- c) as relações interpessoais desgastantes, decorrentes do fato de o professor trabalhar necessariamente, o tempo todo, com outras pessoas – colegas de magistério, técnicos educacionais, administradores escolares, alunos, etc.

Finalmente, é imprescindível considerar que o sistema educacional, tal como ainda funciona, coloca o professor como elemento central do processo de ensino-aprendizagem. Aliás, é ele a própria condição do sistema, que se funda na ideia de que cabe ao docente dominar o conhecimento e as competências e mediar sua aquisição e desenvolvimento pelos alunos.

1.2.1. AS NOVAS TECNOLOGIAS E A FORMAÇÃO DOCENTE NA ERA DIGITAL

O professor que atua na formação de profissionais para o mundo do trabalho no século XXI deve ser um mediador, conduzindo o aluno para a efetiva compreensão do conhecimento e para o desenvolvimento de competências que vão além da memorização de conceitos.

Em um cenário de acesso livre e fácil à informação, a educação jurídica já não é concebível em modelos em que o aluno é um mero repositório de informações. É preciso uma mudança de postura e um ensino que estimule a pesquisa, a criatividade e a inovação; desta forma o professor caminhará com o aluno, estando aberto à riqueza da exploração e da descoberta.

Nessa perspectiva, segundo José Armando Valente (1999), o professor deve ampliar sua capacidade em alternar, de forma adequada, as atividades tradicionais com atividades que usem novas tecnologias e que podem servir como instrumentos de resolução de problemas, reflexão e depuração de ideias. Destaca, com ênfase, a atuação do professor como fator essencial na qualidade da aplicação de tecnologias digitais.

É preciso reconhecer, na visão de Valente (1999), que não apenas o professor, mas todos os segmentos do ambiente educacional precisam dar suporte para as mudanças necessárias na formação de um novo profissional conectado com *tecnologias web*. A propósito, defende que o paradigma educacional está sofrendo alterações, pois antes os professores empurravam a informação ao aluno; atualmente, o aluno precisa ser conduzido para *puxar* informações.

Nesse contexto, Juana Maria Sancho (2008) aponta a necessidade de combater práticas de aplicação educacional de tecnologias que se atenham apenas ao investimento financeiro na infraestrutura de equipamentos tecnológicos, uma vez que, conforme observado pela autora, “é mais fácil conseguir fundos para comprar equipamentos do que transformar as concep-

ções e práticas educativas”. (SANCHO, 2008, p. 27).

Sancho (2008) apresenta sete axiomas para a conversão das tecnologias digitais em motor de inovação pedagógica. Tais axiomas são apresentados por ela, através de reflexões encontradas nas pesquisas do professor Robert McClintock, Diretor do *Institute of Learning Technologies*⁸.

A apresentação dos axiomas busca fazer com que o leitor compreenda o mínimo de condições necessárias para que as novas tecnologias desenvolvessem-se com qualidade na educação. A compreensão desses axiomas faz-se imprescindível ao docente, pois auxilia na investigação da prática pedagógica de forma constante.

O *primeiro axioma* diz respeito à infraestrutura adequada, uma vez que não há como falar em uso de *tecnologias web*, de forma efetiva, se não houver bons computadores, equipamentos, servidores compatíveis com a quantidade de portas de acesso, dentre outras questões técnicas aplicadas diretamente à *web*, como por exemplo, a velocidade e capacidade de conexão.

Já o *segundo axioma* apresentado fortalece o propósito de readequação dos meios nos processos de ensino-aprendizagem. Para a autora, o computador e a internet não podem ser tratados como meios eventuais nas práticas dos professores, eles precisam se tornar um recurso de uso cotidiano.

O *terceiro* fator, exposto como *axioma* na aplicabilidade das tecnologias de informação e comunicação na educação, diz respeito ao enfoque construtivista de gestão da instituição. Segundo Sancho, torna-se mais efetivo “fomentar e apoiar as iniciativas dos professores do que impor as visões da direção ou administração” (2008, p.31).

O *quarto axioma* refere-se à necessidade de investimento na capacidade do aluno de adquirir sua própria educação, construindo a concepção de que o êxito na educação não está no resultado dos exames, mas sim na qualidade da aprendizagem do aluno.

O *quinto axioma* está na impossibilidade de prever os resultados da aprendizagem. De acordo com a autora, “os educadores devem abandonar a premissa de que podem prever o que terá aprendido um bom estudante como resultado de uma experiência educativa” (SANCHO, 2008, p. 31). Dessa forma, a experiência pedagógica dos alunos não deve ser baseada exclusivamente na repetição de explicações feitas por professores, mas, sim, no uso de diferentes fontes e meios de informação e comunicação.

8 Robert McClintock é professor da Universidade de Columbia. É diretor do *Institute of Learning Technologies*, instituição que desde 1993 aplica e desenvolve projetos educativos com altos patrocínios financeiros. Acesse mais informações em www.ilt.columbia.edu.

O *sexto axioma* concentra-se no fator da ampliação do conceito de interação docente. Para alcançar esse axioma, é preciso abandonar a estrutura formal de ensino, que representa uma única forma do saber – a do professor e do livro. Ampliar a dimensão da interação docente só é possível quando se utilizam, na prática, ambientes diversificados de aprendizagem.

Com relação ao *sétimo* e *último axioma*, nele Sancho (2008) reflete sobre questionar o senso pedagógico comum. São apresentadas questões sobre: Quem pode realizar escolhas pedagógicas válidas? Como deve funcionar o controle do processo educacional? Nesse sentido, enxergar o aluno como carente de conhecimento ou, então, com a perspectiva padronizada na qual todos devem aprender do mesmo jeito, além da percepção escolarizada que apresenta a escola como o único ambiente de aprendizagem possível, não são diretrizes adequadas em um mundo mediado pela tecnologia e pelo acesso massivo à informação.

1.2.2. SE APRENDI ASSIM, POR QUE NÃO POSSO ENSINAR ASSIM?

É muito comum em encontros de formação de professores, ouvir frases do tipo: *Na minha época devorávamos livros!* ou *Nunca dependi desse tipo de atividade para tirar as maiores notas!* Ou então: *Essa internet deixou os alunos preguiçosos e desatentos.* São comentários que tomam por base as experiências que grande parte dos atuais docentes vivenciou.

Um dos aspectos importantes sobre a inserção das metodologias ativas passa pela sensibilização docente. Há uma certa comodidade e, em alguns casos, desconhecimento sobre as fundamentações que explicam os porquês da implementação de tais práticas. Não há como ter um aluno ativo e protagonista se o professor não lhe mostra a necessidade de ruptura com o ensino tradicional. O docente precisa estar sensibilizado, encontrar sentido e propósito na transformação da forma de ensinar e aprender.

O mundo está em constante e acelerada transformação e, cada vez mais, as mudanças vêm ocorrendo em todos os aspectos da sociedade, atingindo a forma como os indivíduos relacionam-se, compram, comunicam-se, etc. No Direito, isso não é diferente; muito menos no campo da educação jurídica. Realizar o processo de educação no mesmo formato do passado, não gerará resultados diferentes. Os bacharéis em Direito de hoje estarão fadados ao fracasso se não forem orientados para o desenvolvimento de competências profissionais emergentes para o século XXI.

A figura, a seguir, elaborada por Rui Fava (2018), mostra como a organização curricular evoluiu acompanhando a tecnologia e a consequente metamorfose do trabalho.

FIGURA 1
EVOLUÇÃO DA ORGANIZAÇÃO CURRICULAR



Fonte: FAVA, 2018, p. 188 (adaptado pelos autores).

De acordo com a Teoria Schumpeteriana⁹ dos ciclos econômicos, ao longo da história a sociedade vivencia ondas de inovações disruptivas – que transformam as formas de relacionamento – cada vez menores em termos de seu tempo de duração. Contemporaneamente, a sociedade vive a chamada sexta onda de inovação.

Ao ingressar na sexta onda, não é possível afirmar com certeza quais serão as próximas inovações de impacto disruptivo, mas é perceptível que esse intervalo de tempo será o menor de todos os que o antecederam. Nesse contexto, uma das competências mais importantes para o profissional deste século é a flexibilidade cognitiva, isto é, a capacidade de aprender e reaprender a todo momento.

As competências essenciais para o século XXI, que qualificam os profissionais para trabalharem em um mundo incerto e desafiador, também chamadas de *key skills* (WAGNER, 2010), são relacionadas em estudos de diferentes segmentos e níveis da educação.

Destacam-se como relevantes para uma reflexão sobre a formação do acadêmico em Direito, as competências elencadas durante o Fórum Mundial Econômico, publicadas no documento intitulado: *Futuro do Trabalho* (2016). Neste documento, foram indicadas as competências mais relevantes para o mundo

⁹ Joseph Schumpeter é muito reconhecido por sua teoria que visa explicar as atividades que levam aos ciclos de expansão e retração do sistema Capitalista. A Teoria Schumpeteriana deriva dos ciclos longos de Kondratieff e tem como foco as inovações empresariais e seu papel como o principal indutor do crescimento econômico. Schumpeter descreve o processo onde as inovações mais recentes substituem as inovações mais antigas como destruição criativa. (MORICCHI; GONÇALVES, 1994).

do trabalho durante a década de 2020.

O quadro publicado no documento separa as competências¹⁰ do futuro em três grandes grupos: habilidades, competências básicas e competências cruzadas.

FIGURA 2¹¹

COMPETÊNCIAS PARA O FUTURO DO TRABALHO

HABILIDADES	COMPETÊNCIAS BÁSICAS	COMPETÊNCIAS CRUZADAS	
COMPETÊNCIAS COGNITIVAS •Flexibilidade cognitiva •Criatividade •Raciocínio lógico •Sensibilidade aos problemas •Raciocínio matemático •Visualização	COMPETÊNCIAS DE CONTEÚDO •Aprendizagem ativa •Comunicação oral •Interpretação de texto •Comunicação escrita •Letramento/domínio digital	COMPETÊNCIAS SOCIAIS •Coordenar em conjunto •Inteligência emocional •Negociação •Persuasão •Serviço de orientação •Treinar e ensinar os outros	COMPETÊNCIAS PARA GERENCIAMENTO DE RECURSOS •Gestão de recursos financeiros •Gestão de recursos materiais •Gestão de pessoas •Gestão de equipes
	COMPETÊNCIAS DE PROCESSAMENTO •Escuta ativa •Pensamento crítico •Monitoramento de si e dos outros	COMPETÊNCIA EM SISTEMAS •Julgamento e tomada de decisões •Análise de sistemas	COMPETÊNCIAS TÉCNICAS •Manutenção e reparo de equipamentos •Controle e operação de equipamentos •Programação •Controle de qualidade •Designer de tecnologia e experiência do usuário •Solução de problemas
COMPETÊNCIAS FÍSICAS •Força física •Destreza manual e precisão		COMPETÊNCIAS PARA RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS COMPLEXOS •Resolução de problemas complexos	

Fonte: WEF, 2010.

Refletir sobre as competências imprescindíveis, nos próximos anos, para os mais diversos profissionais deve ser um exercício constante dos professores, entre os quais estão incluídos, necessariamente, os docentes que atuam na educação jurídica. Inclusive muitas das competências consideradas como essenciais em aspecto global são apontadas no artigo 4º da Resolução CNE/CES n.º 5/2018 como indispensáveis aos futuros profissionais do Direito.

É possível formar profissionais com tantas competências cognitivas, instrumentais e interpessoais através do modelo de ensino tradicional? A resposta que se impõe, em consonância com as novas DCNs, é: não.

10 Adotou-se, nesta obra, a unificação terminológica de habilidades e competências na expressão *competências*. Nos termos adotados pelas DCNs do Curso de Direito, as competências são cognitivas (competências em sentido estrito), instrumentais (habilidades) e interpessoais (comportamentos e atitudes). Não há, entretanto, na literatura especializada uma unanimidade sobre essa ou outra classificação, ora utilizando-se das expressões competências e habilidades como sinônimas, ora atribuindo-lhes significados distintos. Nesse contexto, a expressão habilidades é mantida, neste livro, apenas em situações nas quais ela esteja presente na obra referida ou citada, situação na qual a opção é manter a terminologia originalmente utilizada pelo seu autor.

11 A tradução da palavra habilidades constante na primeira coluna da tabela foi mantida em sua tradução do termo original *abilities* utilizado por WEF (2010).

Considerando que as competências exigidas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) do Curso de Direito estão em sintonia com as tendências do mundo do trabalho para os próximos anos, é inquestionável a necessidade de reformular as atuais práticas pedagógicas da docência jurídica.

Como medida que se impõe, a aplicação de metodologias ativas para a educação jurídica tem o condão de estimular o aluno para uma ação mais participativa, experimental, de ação e construção do seu próprio aprendizado.

O emprego de uma prática ativa, volta-se para o professor que atua como mentor, conduzindo o aluno para o caminho do conhecimento e não lhe entregando respostas e conceitos prontos. De acordo com José Moran (2018), o professor precisa assumir o papel de ajudar os alunos a irem além de onde conseguiriam ir sozinhos.

Há algumas décadas, antes da facilidade do acesso da conexão em rede, o professor era a única e mais facilitada fonte de conhecimento que chegava até os alunos. Nos dias de hoje, esse modelo não se verifica, pois é possível acessar milhares de informações, em qualquer idioma, com um clique de distância. Viver em uma sociedade permeada pela cibercultura modifica continuamente como são vivenciados os processos educacionais e o próprio Direito.

Jamile Santinello (2019) aponta para o fato de que, ao se estabelecer uma sociedade com indivíduos conectados, as hierarquias controladoras escolares – criadas para dinamizar o sistema educacional – são gradativamente substituídas, ampliando a atuação dos personagens do processo de ensino-aprendizagem, que passa a ser construído colaborativamente.

Nesse ambiente de inovação tecnológica e ampla conectividade, o estudante de Direito precisa ser conduzido para uma prática condizente com sua atuação profissional no futuro.

Um mundo que exige indivíduos sensíveis, flexíveis, críticos, autônomos, interdisciplinares e capazes de trabalhar com problemas complexos, não permite um cenário formativo no qual o indivíduo passa quatro horas sentado em salas com aulas expositivas, apenas ouvindo o professor e olhando para a nuca do colega sentado à frente.

Diante dessa necessidade de transformação dos espaços de ensino-aprendizagem no Direito, as metodologias ativas colocam-se como um caminho que guia os docentes através de dois pontos fundamentais: ação e reflexão.

A ação e a reflexão são os fundamentos apontados por Bonwell e Eison (1991), pois, no contexto das metodologias ativas, o aluno precisa envolver-se profundamente no processo do aprendizado e, mais que isso, refletir sobre tudo que está fazendo. As metodologias ativas são permeadas por estratégias

flexíveis, interligadas e híbridas, possibilitando conectividade com as novas tecnologias.

A adoção de metodologias ativas, a partir de diferentes entendimentos sobre o processo de aprendizagem humano, é bastante complexo, uma vez que são variadas as teorias que tratam o fenômeno educacional, influenciando diretamente nas visões sobre ensino, aprendizagem e avaliação.

Pelo menos são três as abordagens relevantes¹² para a compreensão das metodologias ativas: cognitivismo, construtivismo e conectivismo. Com base nestas teorias, pode-se afirmar que os princípios que permeiam e estruturam as práticas pedagógicas ativas são: protagonismo do aluno, atividades colaborativas e ação-reflexão.

É importante que o professor perceba que não há um rol taxativo de metodologias ativas aplicáveis. O que existe é um caminho repleto de possibilidades, aberto para a criatividade e para a inovação nas práticas em sala de aula, visando instigar os alunos para que sejam protagonistas de seu aprendizado.

De acordo com José Armando Valente (1999), as metodologias ativas têm o viés de proporcionar momentos para que o aprendiz possa fazer, pensar e construir conhecimentos sobre os conteúdos e competências que integram sua formação. Na perspectiva da educação jurídica, ao aluno elas possibilitam o desenvolvimento de raciocínio crítico, reflexão sobre as práticas e interação com professores e colegas, bem como a exploração de atitudes e valores pessoais.

Historicamente, as metodologias ativas têm sido muito pouco aplicadas; e muitas vezes empregadas de forma equivocada, como ocorre com o seminário, utilizado de forma acrítica em espaços pedagógicos inadequados.

Ao longo das próximas páginas, serão apresentadas diferentes abordagens e ferramentas, incluindo exemplos, vídeos, *links*, roteiros e fluxos com passo a passo. Essa é a contribuição que este livro deseja deixar no atual processo de revisão da educação jurídica: informações que permitam a cada leitor implementar metodologias ativas em sala de aula, com recursos nos modos *on-line* e *off-line*.

Em cada estratégia abordada no livro, há um esforço para torná-la compreensível a todos, inclusive para aqueles que não são pesquisadores em educação, mas que desejam experienciá-la em sala.

Para atingir esse objetivo, as informações e orientações trazidas ao leitor serão mais diretas e pragmáticas, sem maiores digressões teóricas, mas mantendo o cuidado para não afetar o rigor acadêmico e a perspectiva motivacional.

12 Andrea Filatro e Carolina Costa Cavalcanti desenvolvem uma explicação aprofundada de cada uma dessas teorias na obra *Metodologias Inovativas na educação presencial, a distância e corporativa* (2018).

CAPÍTULO 2

PLANEJANDO AS ATIVIDADES DE ENSINO-APRENDIZAGEM¹³

O grau de complexidade do mundo contemporâneo exige que o ser humano utilize, em todos os momentos, sua capacidade de reflexão e planejamento. Através da reflexão, ele pensa a realidade; com o planejamento, ele estabelece objetivos e estratégias que possibilitem sua atuação nessa mesma realidade.

O planejamento educacional é exatamente o estabelecimento de objetivos e estratégias que possibilitem ao Estado, às instituições de ensino, aos cursos e aos professores desenvolverem, de forma adequada e efetiva, o processo de ensino-aprendizagem no âmbito de suas competências específicas.

Este capítulo tem como objeto específico o planejamento das atividades por parte do professor. Indica, inicialmente, as diversas instâncias em que se desdobra o planejamento educacional, para situar no seu contexto o planejamento docente.

Na sequência, serão analisados o alcance e os limites da expressão *liberdade de ensinar*, presentes no texto constitucional. Ponto essencial quando se analisa a formação docente, considerando a necessidade de harmonizar a liberdade docente com a liberdade discente e o direito à educação.

Nas seções seguintes, serão trabalhados, respectivamente, o plano de ensino e o plano de unidade e de aula. Ao final, será apresentado o ciclo da *práxis* pedagógica e serão plantadas algumas questões para reflexão.

2.1. PLANEJAMENTO EDUCACIONAL E SUAS INSTÂNCIAS

O planejamento educacional é um planejamento estruturado em instâncias. A definição de conteúdos e estratégias ocorre desde o nível macro, no âmbito das políticas públicas, passando pelos sistemas e instituições de ensino e pelos cursos específicos, até desembocar nas atividades docentes.

2.1.1. PLANEJAMENTO ESTATAL

Ao *Estado*, compete estabelecer as normas gerais de educação e estruturar seus sistemas de ensino, de forma a cumprir seu papel no campo específico da educação. Também editar resoluções e orientações através do Conselho Nacional de Educação (CNE) e dos Conselhos Estaduais de Educação (CEEs).

13 Esta seção tem como ponto de partida o artigo intitulado *Planejando atividades de ensino-aprendizagem para Cursos de Direito* (RODRIGUES, 2014), com ele não se confundindo em razão da atualização e ampliação de que foi objeto.

Em matéria de planejamento, em sentido próprio, este se dá, em especial, através do Plano Nacional de Educação (PNE), no qual são estabelecidas as metas e estratégias a serem alcançadas em um determinado espaço de tempo, cumprindo o que dispõe a Constituição Federal (CF) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).¹⁴

2.1.2. PLANEJAMENTO INSTITUCIONAL

Às *Instituições de Ensino Superior* (IES), compete cumprir sua missão e desenvolver suas atividades em atendimento às Normas Gerais da Educação Nacional e ao PNE, cumprindo a exigência constitucional de manutenção e elevação de qualidade.¹⁵

Esse planejamento dá-se, em especial, através do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), que deve conter os objetivos e estratégias para um período determinado de anos, e do Projeto Pedagógico Institucional (PPI).

2.1.3. PLANEJAMENTO DE CURSO

Aos diversos *cursos* de cada IES, compete estruturarem seus Projetos Pedagógicos de Cursos (PPCs)¹⁶, que deverão conter a clara concepção do curso, suas peculiaridades, seu currículo pleno e sua operacionalização, nos termos expressamente indicados nas respectivas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs).

2.1.4. PLANEJAMENTO DOCENTE

Aos *professores*, dentro desse contexto, coloca-se o planejamento de cada componente curricular específico, o que inclui o seu planejamento geral para todo o período letivo, e também o planejamento de cada etapa específica.

Nas próximas seções deste artigo, tratar-se-á especificamente dessa instância do planejamento educacional: o planejamento das atividades do processo de ensino-aprendizagem por parte do professor.

2.2. ALCANCE E LIMITES DA AUTONOMIA DOCENTE

É muito comum ouvir falar sobre a *liberdade de cátedra*¹⁷, em especial entre

14 Pode-se afirmar, de certa forma, que o primeiro planejamento é o que está inscrito na CF; quando o Estado define os grandes princípios que irão nortear os seus sistemas educacionais, já está planejando; o mesmo ocorre quando edita a LDB e demais normas gerais da educação nacional.

15 Sobre a liberdade institucional de ensinar ver, de Horácio Wanderlei Rodrigues, os artigos *Controle público da educação e liberdade de ensinar na Constituição Federal de 1988* (2006), *O direito educacional brasileiro e o alcance da garantia constitucional da liberdade de ensinar* (2012) e *O Direito Educacional brasileiro e a liberdade institucional de ensinar* (2017).

16 Uma análise detida dos PPCs pode ser encontrada na obra *Cursos de Direito no Brasil: diretrizes curriculares e projeto pedagógico*, de Horácio Wanderlei Rodrigues (2019; 2020).

17 Sobre a *liberdade de cátedra* ver os artigos *Liberdade de cátedra e a Constituição Federal de 1988: alcance e limites da autonomia docentes*, de Horácio Wanderlei Rodrigues e Andréa de Almeida Leite Marocco (2014) e *O Direito Educacional brasileiro e a liberdade docente de ensinar*, de Horácio Wanderlei Rodrigues (2017).

os professores dos cursos de Direito. Muitos entendem, equivocadamente, que ela atribui plena liberdade ao professor no direcionamento dos componentes curriculares pelos quais é responsável.

Para superar essa visão errônea, dedicar-se-á alguns parágrafos deste capítulo ao tema da liberdade de ensinar, previsto constitucionalmente, mostrando seu alcance e seus limites.

2.2.1. A LIBERDADE DE ENSINAR NA CONSTITUIÇÃO FEDERAL

A Constituição brasileira traz em seu bojo a liberdade de ensinar no título VIII, capítulo III, seção I, que trata especificamente da educação:¹⁸

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios

[...];

II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

III – pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, [...];

[...].

No que diz respeito à liberdade de ensinar, o dispositivo constitucional possui a finalidade de garantir o pluralismo de ideias e concepções no âmbito do processo de ensino-aprendizagem, em especial o universitário; também busca garantir a autonomia didático-científica dos professores.

Permite, nesse sentido, que os professores manifestem, com relação ao conteúdo sob sua responsabilidade, suas próprias convicções e pontos de vista, mesmo havendo vários reconhecidos como válidos pela respectiva área de conhecimento – na situação específica dos professores de Direito, pelas teorias jurídicas e pelo Poder Judiciário.

É importante notar que, ao lado da liberdade de ensinar, está em patamar de igualdade, no texto constitucional, a igualdade de aprender, liberdade de que pertence, na relação pedagógica, ao outro polo do processo de ensino-aprendizagem.

Portanto, se de um lado a liberdade de ensinar autoriza o professor a expor suas próprias convicções e pontos de vista, a liberdade de aprender dos alunos impõe ao professor que também exponha as demais posições e teorias

18 A Lei n.º 9.394/1996 (LDB), em seu artigo 3º, reafirma essas liberdades garantidas pela Constituição, e até mesmo as amplia:

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

[...];

II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;

III – pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas;

IV – respeito à liberdade e apreço à tolerância;

[...].

sobre o conteúdo específico, bem como seus fundamentos.¹⁹

Impõe também que, sendo teóricas e empiricamente aceitas, as demais teorias e posições possam ser adotadas pelos alunos em detrimento da por ele esposada, em decorrência do princípio do *pluralismo de ideias*, presente expressamente no mesmo artigo da Constituição Federal.

É fundamental destacar, ainda, que a liberdade de ensinar não protege as manifestações ideológicas – políticas, religiosas e valorativas – que desrespeitem a liberdade de consciência dos alunos e que não possuam correlação com a matéria ensinada, bem como aquelas que professem preconceitos e discriminações vedadas pela ordem constitucional e legal.

De outro lado, a liberdade de ensinar autoriza o professor a utilizar métodos, metodologias, estratégias e instrumentos a sua escolha, dentre aqueles legalmente e pedagogicamente autorizados e reconhecidos (é o pluralismo de concepções pedagógicas presente no bojo do artigo 206 da Constituição, anteriormente transcrito).

Além das escolhas mais propriamente ligadas à didática – tipo de aula e de atividades, recursos tecnológicos, etc. –, está também incluída a liberdade de escolha de textos e obras, desde que contenham o conteúdo a ser ministrado e, no seu conjunto, permitam o acesso ao pluralismo de ideias presente no campo específico do conhecimento, e que não contenham material que endosse preconceitos e discriminações.

Nesse tema, é ainda fundamental destacar o conteúdo do artigo 205 da Constituição Federal, que estabelece:

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

Esse é o primeiro artigo da seção que trata da educação, sendo assim ele dá sentido aos demais. Os princípios do artigo 206, entre eles o da liberdade de ensinar, devem ser contextualizados no âmbito do direito maior, que é o direito à educação.

De acordo com o texto constitucional, essa educação deve garantir o “*pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho*”. O exercício da liberdade de ensinar que não garanta esse direito do aluno extrapola a autonomia docente.

Outro dispositivo que deve ser lembrado é o artigo 209, que estabelece

19 Se as liberdades de ensinar e de aprender fossem absolutas, uma anularia a outra. Como princípios constitucionais, é necessário buscar a sua harmonização, atribuindo-lhes interpretações que mantenham ambos e que permitam que o princípio central e originário, o direito à educação, ocorra de forma efetiva, plural e atingindo seus objetivos no campo da formação do aluno.

limites à liberdade de ensinar:

Art. 209. O ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições:

I – cumprimento das normas gerais da educação nacional;

II – autorização e avaliação de qualidade pelo Poder Público.

Embora esse dispositivo faça referência expressa às instituições privadas, as condições que contém são também obrigatórias para as instituições públicas. É necessário considerar que o Estado exige da iniciativa privada no âmbito educacional o equivalente ao que ele exige dele mesmo, tendo em vista que a educação possui natureza pública.

É essencial salientar, frente a esse dispositivo constitucional, que sendo as instituições de ensino obrigadas a cumprir as normas gerais da educação nacional, e impondo essas normas à elaboração dos PDIs, PPIs e PPCs, bem como o cumprimento de diretrizes curriculares editadas pelo CNE, seus professores também têm sua liberdade de ensinar limitada por essas normas, planos e diretrizes.

A liberdade docente de ensinar é, dessa forma, uma liberdade que divide espaço com a liberdade de aprender dos alunos e com as garantias mais amplas de pluralismo de ideias e de abordagens pedagógicas, integrando todas ao direito maior: que é o direito à educação. Não é, portanto, absoluta.

Além disso, a liberdade docente de ensinar é também contextual, visto manifestar-se no âmbito de um conjunto amplo de normas, diretrizes e planejamentos, que fixam os contornos do sistema educacional como um todo.

Mesmo limitada e contextual, é ela uma garantia constitucional de grande amplitude, incluindo:

- a) a liberdade de ensinar às instituições de ensino, que, cumpridas as normas gerais da educação e as diretrizes curriculares, podem livremente construir seus projetos pedagógicos;
- b) a liberdade de ensinar do professor, que:
 - no âmbito do conteúdo do componente curricular que está sob sua responsabilidade, mesmo no contexto de um projeto pedagógico específico, mantém o espaço de manifestação das suas posições e convicções, devendo, entretanto, em respeito ao direito à educação, à liberdade de aprender do aluno e ao pluralismo de ideias, também propiciar aos discentes o acesso às demais posições e teorias aceitas pela respectiva área do conhecimento (e pelo Poder Judiciário, no caso dos professores de Direito);
 - no âmbito didático-pedagógico, mantém autonomia de escolha, respeitada a necessária adequação entre meio e fim.²⁰

20 Essa, entretanto pode ser bastante limitada em situações em que o Projeto Pedagógico do Curso contenha em si mesmo um modelo metodológico, como acontece na Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP).

Em conclusão, pode-se afirmar que a liberdade de ensinar aparece no texto constitucional como liberdade institucional e como liberdade docente. Em ambos os casos ela não é absoluta, estando condicionada por um conjunto de outros princípios e garantias constitucionais e pela estrutura do sistema educacional brasileiro.

Contudo, em ambos os casos ela é suficiente para garantir o pluralismo de ideias e abordagens pedagógicas e de expressão de posições e de convicções, mantendo, assim, a sua finalidade. Ao mesmo tempo, os limites que lhe são impostos impedem que de liberdade ela se transforme em arbitrariedade.

2.2.2. O CONTEXTO INSTITUCIONAL E O PLANEJAMENTO EDUCACIONAL

Considerando o que foi dito no item anterior, é importante destacar que, no âmbito de cada instituição de ensino, o professor deve necessariamente considerar quando do planejamento de suas atividades, em um determinado componente curricular, a sua especialidade e o contexto institucional.

Quanto à especificidade, devem ser considerados os objetivos e conteúdos do componente curricular no âmbito do curso, conforme constem do PPC (ementa, pré-requisitos, localização na grade curricular, componentes curriculares para os quais é pré-requisito, carga horária, etc.).

Relativamente ao contexto institucional, o Projeto Pedagógico do Curso deve ser construído tendo como ponto de partida o Plano de Desenvolvimento Institucional e o Projeto Pedagógico Institucional.

Esses, por sua vez, devem ter sido elaborados em cumprimento às normas gerais da educação nacional e ao Plano Nacional de Educação, que devem estar estruturados de forma a cumprir os princípios e objetivos presentes na Constituição Federal.

O plano e o programa de ensino não podem ser planejamentos isolados, nem realizar a satisfação pessoal do docente; eles são planejamentos específicos de um momento do processo educacional e, como tal, devem estar efetivamente integrados no planejamento mais amplo do curso e da instituição.

Nesse sentido, o planejamento que serve para o componente curricular de um curso, em uma instituição específica, pode não servir para o componente curricular equivalente em outro curso e mesmo para o mesmo curso em outra instituição.

Além dos elementos, já referidos anteriormente, o planejamento da atividade docente deve considerar um diagnóstico da realidade que inclua as necessidades e as expectativas dos alunos, o tempo disponível e sua forma de organização institucional, bem como as instalações e recursos disponíveis.

Embora o professor deva comparecer no primeiro dia de aula já com o plano de ensino, é fundamental conversar sobre ele com os alunos e, sendo legal e pedagogicamente possível, realizar os ajustes que forem adequados.

Além disso, carga horária, aulas concentradas em um único dia ou aulas divididas em dias diferentes, possíveis feriados ou eventos nos dias letivos do componente curricular, dentre outras situações, influenciam diretamente no planejamento de qualquer componente curricular.

Outros pontos considerados são os recursos disponíveis na Instituição para as atividades a serem desenvolvidas – espaço físico, laboratórios, acesso à internet e sua qualidade, audiovisual, etc. Da mesma forma a organização e tamanho do espaço físico a ser utilizado.

Quando as ações docentes são planejadas, evita-se a improvisação e garante-se, através da utilização de estratégias adequadas, uma maior probabilidade de atingir os objetivos propostos. Também se usa melhor o tempo, consome-se menos energia e realiza-se o trabalho com maior segurança.

2.3. INSTRUMENTOS DO PLANEJAMENTO DOCENTE

Os instrumentos através dos quais o professor realiza o planejamento de suas atividades são fundamentalmente o plano de ensino e os planos de unidade e de aula. São esses instrumentos que serão agora analisados.

2.3.1. PLANO DE ENSINO

A organização pedagógica do programa de ensino de um componente curricular específico denomina-se *plano de ensino*. Possui a finalidade de comunicar aos órgãos competentes, na Instituição de Ensino Superior, e ao corpo discente a orientação a ser seguida pelo professor ou professores no desenvolvimento do componente curricular e na avaliação do desempenho dos alunos nela matriculados.

Ou melhor, o plano de ensino é o planejamento de um professor ou grupo de professores para o desenvolvimento de um determinado componente curricular, incluídos seus conteúdos e as competências que devem ser trabalhadas.

Em regra geral, deve ser aprovado, em cada período letivo, pelos órgãos competentes no âmbito da IES e apresentado aos alunos no primeiro dia de atividades. O plano de ensino deve conter:

- a) **programa de ensino:**²¹ o programa de ensino é o documento que deter-

21 Em cursos nos quais existam mais de uma turma do mesmo componente curricular, o Programa de Ensino deve ser o mesmo; os Planos de Ensino poderão ser diversos, mas não o Programa de Ensino; todo componente curricular que integra um mesmo curso, mesmo que oferecido para diferentes turmas e por diferentes professores, deve conter o mesmo conteúdo programático sob pena de se ter, em realidade, cursos distintos no âmbito de um mesmo Projeto Pedagógico.

mina a organização de um componente curricular próprio, especificando os conteúdos – com base na ementa aprovada – a serem trabalhados, as competências que o integram, sua função no âmbito do curso e as fontes a serem utilizadas. É perene, deve ser aprovado pelos órgãos competentes no âmbito da IES e conter:

- *identificação do componente curricular*: código, nome, horas-aula;
 - *requisitos*: código e nome dos componentes curriculares que servem de pré-requisitos, bem como outros requisitos eventualmente existentes;
 - *identificação da oferta*: cursos para os quais o componente curricular é oferecido;
 - *objetivos gerais e específicos*: contribuição que o componente curricular busca oferecer à formação do profissional;
 - *conteúdo programático*: relação dos conhecimentos selecionados para serem trabalhados no componente curricular (divididos em tópicos, itens, subitens, etc.), de modo a definir o grau de aprofundamento que se busca alcançar, organizados sequencialmente com base em princípios inerentes ao campo de conhecimento específico; o conteúdo programático deve, necessariamente, ser o desdobramento da ementa aprovada para o respectivo componente curricular;
 - *competências*: indicação das competências a serem trabalhadas no âmbito do componente curricular específico;
 - *fontes*: inclui o referencial bibliográfico e outros materiais (filmes, sites, etc.) básicos, nos quais o professor baseia-se para o desenvolvimento do programa de ensino, e as fontes complementares recomendadas para consulta extraclasse por parte dos alunos;
- b) **metodologia**: especificação do conjunto de ações (métodos e metodologias, estratégias e técnicas didático-pedagógicas, formas de trabalho, instrumentos e equipamentos, etc.) a ser utilizado pelo professor e pelos alunos no desenvolvimento do conteúdo programático e no desenvolvimento das competências;
- c) **avaliação**: descrição dos procedimentos a serem empregados com vistas à avaliação do desempenho dos alunos frente aos objetivos propostos para o respectivo componente curricular;
- d) **cronograma**: distribuição do conjunto de aulas e demais atividades, inclusive as de avaliação, dentro do tempo disponível (calendário) para o desenvolvimento do componente curricular.

É importante evidenciar que as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Direito, além dos conteúdos mínimos obrigatórios, dispõem, ainda, sobre o perfil do egresso e sobre as competências que ele deve possuir.

As competências que devem ser desenvolvidas durante o processo de en-

sino-aprendizagem são, nesse sentido, elementos que obrigatoriamente devem estar contidos no processo de ensino-aprendizagem.

Além disso, o desenvolvimento de competências requer planejamento adequado, por exigir atividades necessariamente diversas daquelas tradicionalmente utilizadas no processo de ensino-aprendizagem de conteúdos.

Para tal, é necessário identificar previamente quais dentre aquelas competências previstas nas Diretrizes Curriculares e no Projeto Pedagógico do Curso estão abrangidas no componente curricular específico.

Esse foi o motivo pelo qual se inseriu um espaço próprio no programa de ensino para que elas sejam incluídas. Além de indicá-las expressamente, é preciso também demonstrar quais estratégias e instrumentos serão empregados para trabalhá-las. No entanto, um maior detalhamento dessas atividades deverá ocorrer especificamente no âmbito dos planos de unidade e de aula.

Para auxiliar o leitor na geração de *insights* e reflexões sobre o planejamento prévio de um determinado componente curricular, apresentam-se, mais a frente, dois modelos de *design* ou estrutura de planejamento centrados nos objetivos de aprendizagem e no desenvolvimento de competências.

2.3.2. PLANOS DE UNIDADE E DE AULA

No início de cada bimestre, trimestre, semestre ou ano letivo é realizado o planejamento do período acadêmico integral, através do plano de ensino de cada componente curricular específico.

Esse planejamento geral é, entretanto, insuficiente para o adequado desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem durante o decorrer do respectivo período letivo. É necessário que se planeje individualmente cada unidade, cada aula, cada momento dos diversos componentes curriculares.

Nesse contexto, os *planos de unidade e de aula* são detalhamentos parciais do plano de ensino, onde se especificam e sistematizam, para situações didáticas reais, as unidades e tópicos que foram anteriormente previstas em linhas gerais.

Deve-se levar em consideração que a *unidade* é um período variável, não se confundindo com a *aula*²² (*cada horário do cronograma*). *Pode-se planejar um conjunto de encontros necessários ao desenvolvimento de um determinado conteúdo – a unidade – ou cada aula de forma individualizada; ou mesmo ambos.*

22 A expressão *aula* não é utilizada aqui no sentido de aula expositiva, de preleção a ser efetuada pelo docente; utiliza-se a palavra aula simplesmente para designar um espaço de tempo destinado no horário do curso (que pode ser uma hora, duas horas ou mesmo um turno integral).

As atividades a serem desenvolvidas em qualquer componente curricular, para cumprirem seu papel pedagógico no processo de ensino-aprendizagem, passam por três etapas: preparação, execução e avaliação. O planejamento inclui todas elas.

2.3.2.1. Preparação

Antes de tudo, cada aula ou unidade necessita ser cuidadosamente preparada. É crucial, então:

- a) definir os objetivos específicos da atividade; este aspecto é fundamental, tendo em vista que os demais serão planejados em função dele;
- b) delimitar os conteúdos, com temas e subtemas específicos a serem tratados;
- c) delimitar as competências a serem trabalhadas, quando for o caso;
- d) dividir o tempo disponível, de forma que todos os conteúdos e competências recebam o tratamento necessário;
- e) definir atividades, métodos, técnicas e instrumentos a serem utilizados (inclui a escolha das estratégias didático-pedagógicas e também dos meios e equipamentos, sempre considerando os tempos disponíveis);
- f) preparar adequadamente os conteúdos e atividades (realizar as leituras necessárias, preparar e selecionar material e tarefas a serem utilizados com os alunos – selecionar ou elaborar textos, redigir resumos, preparar audiovisual, selecionar vídeos, escolher ou elaborar casos e problemas, etc.).

As atividades que compõem o processo de ensino-aprendizagem não podem ser fruto da improvisação docente ou do mero repasse de conhecimentos acumulados na atividade profissional.

Cada curso possui suas especificidades; cada turma possui seu perfil; cada aluno é único; e a cada período letivo o mundo é outro: o contexto muda. Preparar as atividades, a cada novo período, é indispensável para todo e qualquer professor, sem exceção.

2.3.2.2. Execução

Toda atividade incluída no processo de ensino-aprendizagem, depois de planejada, deve ser executada. Uma boa execução deve ter início, meio e fim; ou seja, é necessário considerar três momentos distintos:

- a) **introdução** – demonstrar a importância daquele conteúdo no contexto do componente curricular, do curso e das atividades profissionais; deixar claro para os alunos o que se busca com as atividades programadas, seus objetivos, bem como o porquê da metodologia e das técnicas adotadas;
- b) **desenvolvimento** – é o núcleo central, quando se estudam os princípios e conceitos fundamentais, as bases teóricas e a sua aplicação no campo de conhecimento específico; também devem ser programadas

atividades ou tarefas que propiciem relacionar o conteúdo teórico com a prática; e devem ser trabalhadas as competências pertinentes;

- c) **consolidação** – conclusão ou fechamento: busca fixar, recapitular, sistematizar os conteúdos, o que pode ser feito através de exercícios, de técnicas de trabalho em grupo ou de elaboração conjunta, ou mesmo mediante exposição do professor; uma boa opção é a formação, com a participação dos alunos, de uma nuvem de palavras²³; nesse momento do processo é importante indicar materiais e fontes para o aprofundamento do tema.

Desses três momentos, evidentemente o segundo é aquele que deverá tomar a maior parte do tempo. Isso não implica, no entanto, que os outros dois não possuam igual importância. Apenas indica que, sendo o momento de aprofundamento dos conteúdos e de efetivo desenvolvimento de competências, a ele é necessário dedicar o maior espaço temporal.

2.3.2.3. Avaliação

Todo planejamento, depois de executado, deve ser avaliado. Para se saber se o que foi planejado foi efetivamente realizado e se as opções escolhidas foram as mais adequadas. E, principalmente, se o planejado cumpriu seus objetivos no âmbito do processo de ensino-aprendizagem – se os alunos realmente aprenderam. Nesse sentido é importante, a cada unidade, realizar:

- a) uma avaliação dos resultados da aprendizagem dos alunos;
- b) uma avaliação das atividades em si, ouvindo os alunos.

É a avaliação que dá ao professor o retorno relativamente às suas práticas pedagógicas. É através dela que é possível saber se o planejamento está cumprindo seu principal papel: o de que o aluno aprenda.

Por isso a avaliação não pode ocorrer apenas ao final, devendo ser processual. É necessário avaliar continuamente o grau de aprendizado e a adequação dos meios utilizados.

2.4. REFLEXÕES SOBRE O DESIGN DO PLANEJAMENTO DE COMPONENTES CURRICULARES

Planejar um componente curricular é uma tarefa de intensa sensibilidade e responsabilidade para o docente. Para as instituições que atuam com

23 Nuvem de palavras é uma representação visual de dados de texto, diálogos ou termos e conceitos relevantes. Normalmente usada para apresentar *tags* ou palavras-chave em websites ou para visualizar texto livre. As *tags* são geralmente palavras soltas e a importância de cada *tag* é mostrada com diferenciação de tamanho ou cor da fonte. Você encontra ferramentas para a construção de nuvem de palavras na seção: *Recursos para participação interativa em apresentações e verificação de resultados em tempo real*.

intervalos semestrais, é desafiador e necessário repensar e estruturar cada componente curricular duas vezes ao ano.

Organizar o planejamento e sedimentá-lo através do plano de ensino, requer uma reflexão e análise sobre a infraestrutura das escolhas do educador, permeando análises sobre: o que se quer que os alunos aprendam, como serão os ambientes para que esse aprendizado seja possível, o que os alunos irão fazer para mostrar seu nível de compreensão e evidências sobre a aprendizagem e, como serão avaliados os níveis de aprendizagem pelo docente. Se o educador não tiver uma clara compreensão do design do componente curricular pelo qual é responsável, suas escolhas podem gerar confusão ou até autodestruição do processo de ensino-aprendizagem.

Com intenção de auxiliar no sucesso da infraestrutura das escolhas para um planejamento de ensino, serão apresentados dois modelos de *design*: um de abordagem reversa e outro de aprendizagem significativa.

2.4.1. MODELO DE PLANEJAMENTO REVERSO BASEADO NA COMPREENSÃO

A estratégia para aplicação do planejamento reverso é apresentada por Grant Wiggins e Jay McTigue (2019) na obra *Planejamento para a Compreensão*. Os autores apontam um rompimento com o estereótipo mais utilizado de planejamento por professores, ou seja, o planejamento que primeiro determina ementas e conteúdos que serão abordados, elegendo os de maior ou menor relevância, em seguida indica o formato avaliativo, além de registrar as informações no calendário, o controle de frequência, os trabalhos atrasados e outros itens.

A lógica do planejamento reverso pressupõe a inversão da estrutura do componente curricular pelo docente. No *design* retroativo, a compreensão do aluno é o principal aspecto a ser considerado pelo professor. A mudança de pensamento exigida para que o docente adote essa estratégia envolve pensar muito nas aprendizagens almejadas, antes mesmo de pensar como serão desenvolvidas as atividades de ensino-aprendizagem.

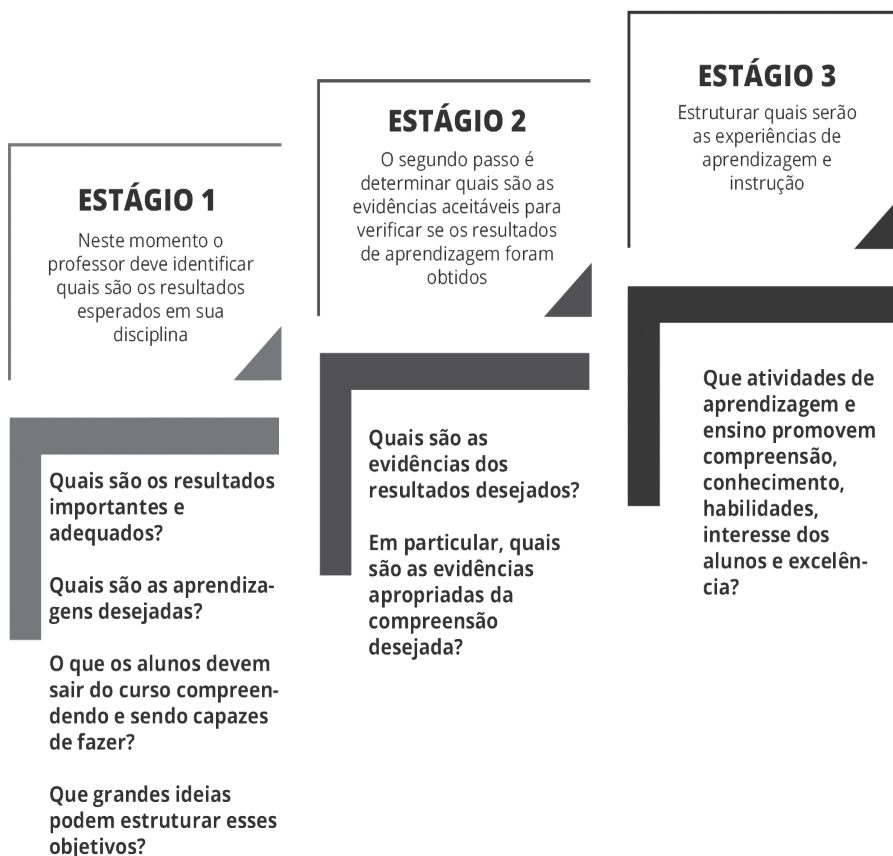
O propósito educacional da compreensão está alinhado a esse modelo de planejamento, conforme citado pelos autores: “não podemos dizer como ensinar para a compreensão ou quais materiais e atividades usar até que estejamos certos sobre quais compreensões específicas pretendemos e como essas compreensões efetivam-se na prática” (WIGGINS; MCTHIGUE, 2019, p. 15).

A estrutura do planejamento reverso possui três estágios. Para orientar

o planejamento a partir da aprendizagem e da compreensão, segue o quadro com os questionamentos que devem ser realizados pelo próprio docente em cada estágio da estruturação do seu plano.

FIGURA 3

ESTÁGIOS DO PLANEJAMENTO REVERSO



Fonte: WIGGINS; MCTHIGUE, 2019 (adaptado pelos autores).

Percebe-se que o modelo de planejamento reverso adequa-se perfeitamente na otimização do desenvolvimento de competências, considerando o perfil do egresso do curso de Direito e a necessidade de aliar teoria e prática presentes nas respectivas DCNs.

2.4.2. MODELO DE PLANEJAMENTO DE 12 PASSOS BASEADO NA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

O design de planejamento com 12 passos, tendo por base a aprendizagem significativa, foi desenvolvido por Dee Fink (2003). No modelo de Fink, a ideia de integração coloca-se presente em todos os passos. De acordo com o autor, todos os componentes curriculares organizados por um professor universitário possuem três componentes principais: objetivos de aprendizagem; mecanismos de feedback e avaliação; atividades de ensino-aprendizagem.

Acesse materiais e cursos oferecidos por Dee Fink:



<https://www.deefinkandassociates.com/index.php/resources/>

A fim de alcançar um componente curricular integrado, o autor propõe o caminho de planejamento através de 12 passos, apresentados a seguir.

Passo 1 – identificar os fatores situacionais. Investigar o perfil dos alunos, suas dificuldades e expectativas com relação ao componente curricular, características do professor, bem como os anseios da comunidade externa sobre a preparação profissional que propõe aquela estrutura de conteúdos para determinado período letivo.

Passo 2 – definir objetivos de aprendizado. Para Fink, os objetivos de aprendizagem, com viés significativo, devem realizar conexões entre ideias, pessoas e áreas da vida. Para isto, mostra-se a figura a seguir, apresentando que os objetivos devem ser básicos, de aplicação, integração, dimensão humana, dedicação e de aprender a aprender. Definir os objetivos de modo integrado, é tarefa que exige grande dedicação e esforço do professor ao estruturar seu planejamento.

FIGURA 4

OBJETIVOS INTEGRADOS DE *Dee Fink*



Fonte: DEE FINK, 2003 (traduzido pelos autores).

Passo 3 – pensar *feedback* e avaliação. Para a promoção de aprendizagem significativa, os procedimentos de avaliação e feedback precisam ser claros e apropriados para o nível cognitivo que será desenvolvido nos alunos. Organizar diferentes formas de avaliação e possibilidades de feedback ao longo do período letivo, tornam o processo de aprendizado mais efetivo.

Passo 4 – escolher atividades de ensino-aprendizagem ativas. Para Fink, a aprendizagem ativa possibilita espaços para que possam ser utilizadas variadas técnicas a fim de compatibilizar os estilos do professor e dos alunos e as características do conteúdo. Na descrição de Fink, práticas ativas devem focar as experiências, informações e ideias para

um diálogo reflexivo.

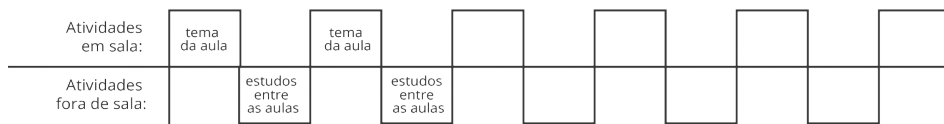
Passo 5 – integrar os passos anteriores. Neste passo, a proposta é que o docente pare e questione se efetivamente há integração entre todo o processo até ali estruturado. Deve fazer a si mesmo os seguintes questionamentos: Os fatores situacionais estão efetivamente incluídos nas decisões sobre objetivos de aprendizagem? Existe alguma atividade que não serve para cumprir os objetivos mais importantes? Com esses questionamentos, busca-se evitar redundância improdutiva.

Passo 6 – elaborar a estrutura temática do componente curricular. Aqui, o docente precisa organizar os conteúdos em pequenas estruturas ou blocos, facilitando inclusive o planejamento temporário que será necessário para cada bloco.

Passo 7 – definir estratégias de ensino. Neste passo, o autor propõe que o docente planeje a sequência de um conjunto de atividades, direcionando a energia dos alunos para os objetivos de aprendizagem. Nesse momento, Fink propõe uma sequência alternada de atividades, dividindo-as em classe e extraclasse, dispostas na forma de um diagrama, intitulado *castle-top*. Veja na figura a seguir o formato de torres de castelo:

FIGURA 5

DIAGRAMA DE TOPO DE CASTELO

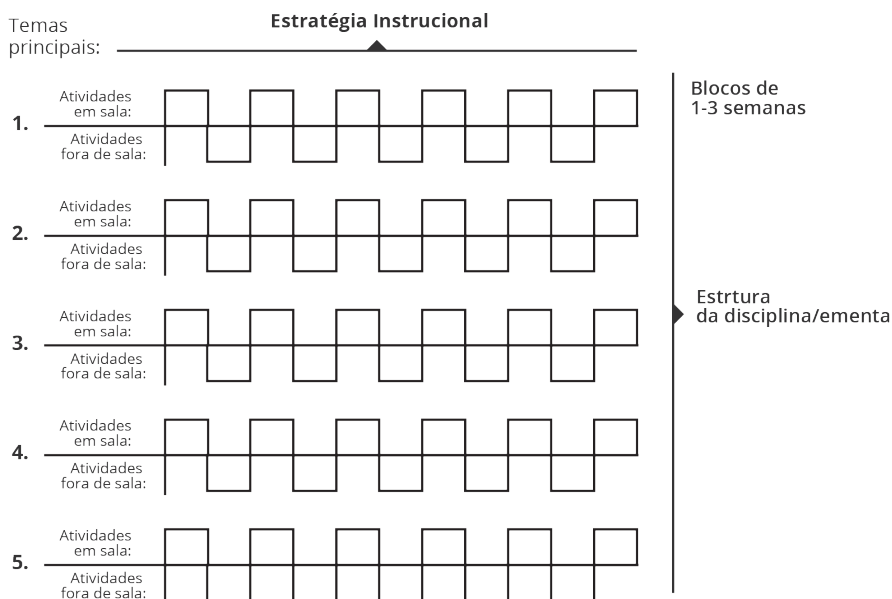


Fonte: DEE FINK, 2003 (traduzido pelos autores).

Passo 8 – criar o esquema geral de atividades de aprendizagem. Este passo liga os passos 6 e 7, conectando os conteúdos com as atividades de ensino-aprendizagem. As diversas atividades e estratégias devem se encaixar em uma estrutura coerente. Vê-se na imagem a seguir:

FIGURA 6

PANORAMA GERAL DAS ATIVIDADES DE APRENDIZAGEM



Fonte: DEE FINK, 2003 (traduzido pelos autores).

Passo 9 – organizar a sistemática avaliativa. Neste momento, com todo o planejamento e atividades estruturadas, o docente deve pensar como fará a avaliação, se atribuindo notas ou conceitos. Fink ressalta que nem toda atividade precisa de atribuição de nota.

Passo 10 – prospectar possíveis problemas. Aqui, o docente precisa refletir qualquer possibilidade de erro em sua estrutura de planejamento; desse modo, evita retrabalho futuro ao longo do período letivo.

Passo 11 – registrar e formalizar o plano de ensino com os alunos. Toda a organização realizada pelo docente precisa ser apresentada e explicada com detalhes aos acadêmicos.

Passo 12 – avaliar o ensino e o componente curricular como um todo. Ao longo do processo e das atividades em sala, deve-se promover espaços de reflexão e de feedback, a fim de contornar eventuais falhas e considerar melhoramentos e potencialidades que surjam entre os alunos. Deixar essa avaliação apenas para o final, não lhe permitirá recalculá-la a rota programada e, provavelmente, o aprendizado da turma ficará aquém das expectativas de resultados planejadas pelo professor.

A proposta do modelo de Fink não é capaz de garantir que os resultados da aprendizagem efetivamente se tornem significativos, no entanto, observar a

sequência dos passos pode auxiliar o docente a criar bons ambientes de aprendizagem, muito mais dinâmicos e intensos do que aqueles de componentes curriculares preparados com menor antecedência, ou até mesmo, no curso do próprio andamento das aulas.

2.5. PLANTANDO QUESTÕES PARA PENSAR – O CICLO DA PRÁXIS PEDAGÓGICA

Todo planejamento é falível. Não há garantias, por mais completo e detalhado que o planejamento seja, de que ele vai gerar exatamente os resultados esperados. A realidade é, pelo menos em parte, imprevisível. Como diz Morin (2000), vive-se em um mundo de incertezas.

Assim, todo planejamento deve ser visto como ele efetivamente é: um projeto, um plano que se traça para atingir determinados objetivos.

Deve ser rígido o suficiente para ter coesão interna e adequação entre meios e fins; mas deve, igualmente, ser flexível o suficiente para permitir a revisão e o redirecionamento necessários, quando a realidade demonstrar sua inefetividade. O planejamento é apenas meio, não um fim em si mesmo.

É comum que os planejamentos, além de não considerarem a sua falibilidade, também não considerem o contexto, a globalidade, a multidimensionalidade e a complexidade. (MORIN, 2000). As teorias – e os professores em suas aulas – tendem a simplificar a realidade, mostrando dela apenas uma caricatura.

Todo planejamento é, por natureza, fechado e simplificador, mas é necessário que nele estejam contidas aberturas, válvulas de escape, que permitam sua permanente atualização e adequação ao inesperado e ao reconhecimento do contexto, do global, do multidimensional e do complexo.

No caso específico do planejamento educacional, é comum que ele seja fundamentalmente planejamento de ensino; esquece-se que o processo educacional contém, na outra ponta, a aprendizagem.

É processo de ensino-aprendizagem, por isso o objetivo maior é a aprendizagem por parte do aluno. Todo planejamento educacional deve conter a preocupação central com o aluno, possibilitando a sua aprendizagem e, mais do que isso, facilitando a crescente autonomia dentro do processo.

É fundamental que o aluno seja estimulado a *aprender a aprender*²⁴ e

24 Sobre esse tema ver Pedro Demo, *Universidade, aprendizagem e avaliação: horizontes reconstrutivos* (2004).

não a aprender a reproduzir. Ou seja, o professor é quem planeja, mas o foco do planejamento deve ser o aprendizado do aluno; o planejamento do *desempenho docente* deve ocorrer em prol desse aprendizado.

Nessa perspectiva, segundo Adriana de Lacerda Rocha (2015, p. 274-275), a imersão do professor nas etapas do Ciclo da *Práxis* Pedagógica favorece o surgimento de professores reflexivos. Tal Ciclo é por ela apresentado nos seguintes termos:

Fase 1 – conteúdo(s). Há seleção. Dentre os conteúdos ministráveis, qual melhor atende àquela turma;

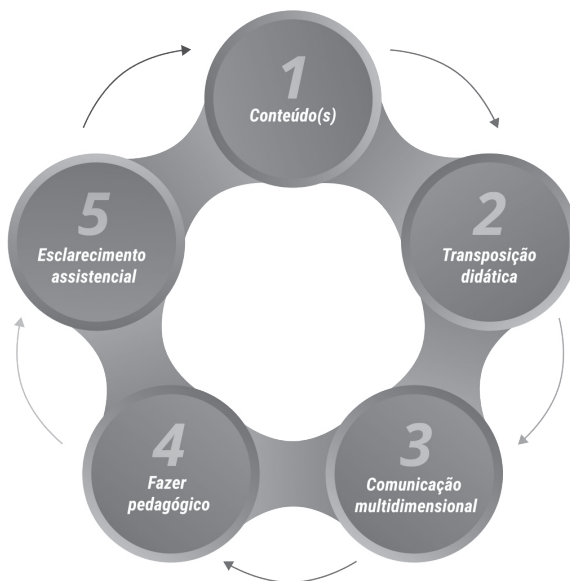
Fase 2 – transposição didática. Há escolha. Dentre as diversas técnicas de transposição didáticas existentes, qual irá utilizar em cada momento de sua *práxis* para adequar o conteúdo científico à necessidade da turma e sair da aula expositiva como escolha exclusiva.

Fase 3 – comunicação multidimensional. Há instalação da comunicação multidimensional pelo professor com ele mesmo e com o corpo discente. Acontece quando o professor retira o foco de si mesmo – da sua *performance* –, do plano de aula ou de ensino, da prova da OAB, ou de outro objeto que direcione mecanicamente sua atuação. É quando ele passa a se ocupar e dar importância à história de vida dos alunos, a se interessar pelo futuro profissional deles, e de sua interação com os estudantes, através de diversos tipos de comunicação que realiza em sala de aula.

Fase 4 – fazer pedagógico. Há uma postura exemplar de ética, em que o fazer pedagógico faz-se presente. Isso acontece quando o professor deseja, primeiramente, esclarecer os alunos para além do(s) conteúdo(s) técnico(s). O docente não foca exclusivamente a matéria que precisa lecionar, mas preocupa-se em compreender a história de vida de cada discente para melhor interagir com ele. Trata-se da realização de uma ação (fazer) entre professor e alunos, com o objetivo de fornecer informações que possam melhor ajudar a esclarecê-los em suas necessidades específicas, singulares, únicas.

Fase 5 – esclarecimento assistencial. Há utilização com discernimento e lucidez das etapas anteriores do ciclo. O professor consegue, então, ultrapassar a pura transmissão do conhecimento, a tal educação bancária. Ele se torna agente do esclarecimento, da educação ampla. Concretiza-se em formador de profissionais, pois mostra-se um professor-profissional exemplar e esta postura, por si só, esclarece e inspira.

FIGURA 7
CICLO DA PRÁXIS
PEDAGÓGICA REFLEXIVA



Fonte: ROCHA, 2015, p. 274-275.

Como se percebe, o Ciclo da *Práxis* Pedagógica adiciona ao processo de planejamento e execução das tarefas docentes, no âmbito do processo de ensino-aprendizagem, novos elementos, em especial no campo ético.

Seu objetivo é permitir o surgimento de professores reflexivos – propiciando a formação de alunos e futuros profissionais reflexivos –, professores que saibam se preparar para serem docentes, buscando continuamente os conhecimentos e as competências exigidas para o desempenho do magistério, que vão além do domínio científico e técnico dos conteúdos dos componentes curriculares pelos quais são responsáveis.

O professor reflexivo compreende que o aprender está ligado à liberdade de pensamento e de expressão, em especial no âmbito de um Debate Crítico Apreciativo (DCA). Por isso, não pode ser preconceituoso; precisa ser flexível e curioso.

O planejamento de um professor reflexivo é mais do que planejamento de ensino e de aprendizagem: é planejamento de si mesmo e de sua relação com o mundo. Sua prática deve incluir a dúvida, o questionamento, a busca do novo e do desconhecido. Será essa prática que estimulará seus alunos a fazerem o mesmo. (ROCHA, 2012).

CAPÍTULO 3

ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS – O PROFESSOR NA SALA DE AULA²⁵

O processo de ensino-aprendizagem, como já deve ter sido plenamente percebido por todos nele envolvidos, é bastante complexo. A utilização de estratégias específicas – incluídas normalmente no campo da didática – pode, além de facilitar o trabalho docente, auxiliar na aprendizagem do aluno, permitindo-lhe uma melhor compreensão dos conteúdos e o desenvolvimento das competências desejadas.

As estratégias didáticas, considerando a forma como se relacionam os sujeitos – professores e alunos – do processo de ensino-aprendizagem, podem ser agrupadas da seguinte forma:

- a) **centradas nos professores** – são as estratégias com as quais os docentes são os sujeitos centrais de todo o processo. Cabe aos alunos ocupar um lugar passivo no âmbito da relação pedagógica;
- b) **interativas** – são as estratégias que promovem a interação entre professores e alunos e também entre os alunos, de forma que a aprendizagem decorre de um processo de construção coordenado pelo docente, mas do qual todos participam;
- c) **centradas nos alunos** – são as estratégias através das quais os alunos são os agentes de seu próprio aprendizado, exercendo os professores o papel de facilitadores, encarregados de criarem as condições para que os estudantes possam se desenvolver de forma autônoma.

As técnicas interativas e as centradas nos alunos são consideradas estratégias ou metodologias ativas, tendo em vista que a sua utilização leva a uma participação discente mais intensa, diferentemente das técnicas centradas no professor, que caracterizam o ensino tradicional, no qual a participação do aluno é muito pequena, ou mesmo inexistente – pode-se dizer passiva.

Vale lembrar, ainda, que essas estratégias são apenas instrumentos, possibilidades técnicas, que não garantem nem a qualidade e nem a efetividade do processo de ensino-aprendizagem. Podem ser ferramentas poderosas desse processo, mas apenas quando utilizadas adequadamente, considerando o perfil do professor, o perfil e o número de alunos, o conteúdo específico do componente curricular e o contexto em que se insere.

Quanto mais ferramentas forem conhecidas e dominadas, maiores possibilidades de êxito ter-se-á nos momentos em que for necessário enfrentar situações concretas. Também é fundamental enfatizar que nenhuma ferramenta é absoluta

25 Este capítulo tem como ponto de partida a primeira parte do artigo *Estratégias didáticas na educação jurídica: alternativas para o processo de ensino-aprendizagem nos cursos de Direito* (RODRIGUES, 2014), com ele não se confundindo em razão da atualização e grande ampliação de que foi objeto.

ou insubstituível; sua aplicação está sempre na dependência de quem a usa – professores e alunos –, do objeto que se estuda, e do contexto em que será utilizada.

Método do Caso, Aprendizagem Baseada em Problemas, Método EARP, problematização, tecnologias *web*, apresentações interativas e quaisquer outras novidades são sempre bem-vindas no âmbito do processo educacional. Todavia é necessário lembrar sempre que todo processo é uma relação, por isso não se deve confundir os instrumentos com a própria relação ou com o seu conteúdo.

De nada adianta possuir todas as ferramentas – novas, brilhantes e devidamente embaladas – se não se estiver habilitado a manuseá-las, ou, ainda pior, se se acreditar que apenas as ferramentas bastam. Não há respostas definitivas, soluções mágicas, modelos perfeitos, estratégias infalíveis. Educação é processo e as estratégias têm de ser compreendidas como processo dentro do processo.

Neste capítulo do livro, são apresentadas as mais variadas possibilidades em termos de estratégias. Entretanto, considerando o espaço disponível, optou-se por aprofundar apenas algumas delas – a Metodologia da Problematização, o método do caso e o Método EARP – bem como dar um destaque especial para as questões relativas à utilização de novas tecnologias, literatura e cinema em sala de aula, destinando às estratégias tradicionais apenas algumas linhas mais gerais, por serem consideradas mais comuns e conhecidas dos professores.

3.1. ESTRATÉGIAS CENTRADAS NOS PROFESSORES – AS AULAS EXPOSITIVAS

As estratégias centradas no professor exigem pleno domínio do conteúdo pelos docentes e devem considerar o número de alunos e o espaço físico onde serão desenvolvidas. São úteis principalmente em situações em que seja necessário introduzir um novo assunto, propiciar uma visão global e sintética, sistematizar um determinado conteúdo, esclarecer conceitos, concluir estudos.

Como toda atividade pedagógica, as aulas expositivas devem ter início, meio e fim. Ou seja, introdução, desenvolvimento e uma conclusão ou consolidação dos conteúdos trabalhados.

Aulas expositivas geram melhores resultados quando ilustradas com exemplos que permitam relacionar os conhecimentos transmitidos com situações em que eles poderão ser aplicados. Isso estimula o aprendizado e ajuda a manter os alunos atentos.

Ademais, quando da adoção dessa espécie de estratégia, os recursos audiovisuais são de grande valia, possibilitando aos professores tornarem as aulas mais dinâmicas – ou menos monótonas. São espécies de aula expositiva:

- a) **clássica** – caracteriza-se pelo ensino verbalista, centrado nos professores, não permitindo a participação dos alunos;
- b) **participativa** – também se caracteriza pelo ensino verbalista, centrado nos

professores, mas nela é permitida a participação dos alunos para tirar dúvidas;

- c) **interativa** – nela há, como atividade central, a exposição pelos professores, mas eles também coordenam outras atividades e permitem debates, possibilitando alguma interação entre os alunos e entre alunos e professores.

Desses modelos, os dois primeiros são extremamente tradicionais, valorizando de forma quase absoluta o saber docente. A utilização dessas estratégias está vinculada a uma visão epistemológica tradicional, segundo a qual há uma verdade, conhecida pelos professores, e que deve ser transmitida aos alunos.

Na terceira modalidade, dentre as estratégias centradas nos professores, tem-se avanços, permitindo, mesmo que em níveis limitados, a interação entre os alunos e entre os alunos e os docentes. Entretanto, também nela se tem uma centralização do saber correto na figura docente; a interação ocorre apenas como mais um instrumento para melhor assimilação do conhecimento transmitido pelo professor.

Essas afirmações não significam, entretanto, que se deva simplesmente abandonar a aula expositiva. Como afirma Roberto Lyra Filho (1981, p. 10): *“Nada mais certo, convenhamos: antes e depois do debate estudantil, a função orientadora, informativa e sistematizadora exige a preleção do mestre, que é o natural moderador da participação ativa do corpo discente.”* A aula expositiva para ele não é um mal em si e, por sua função ordenadora, deve ser mantida.

Para finalizar este espaço dedicado às aulas expositivas, é necessário tocar ainda em um ponto relevante: a movimentação do professor enquanto ministra suas aulas. O primeiro ponto a frisar é que os seus movimentos não devem chamar mais a atenção dos alunos que o conteúdo que está sendo trabalhado. Portanto, é necessário que eles se mantenham dentro de um padrão de normalidade.

Especificamente no que se refere aos movimentos com os braços, não havendo a necessidade de gestos demonstrativos ou a utilização das mãos para escrever enquanto fala, uma possibilidade é colocá-los para trás, nas costas, com uma mão segurando a outra. Essa posição evita movimentos exagerados ou desnecessários com braços e mãos. Mas o ideal é a utilização de braços e mãos em um gestual apropriado, que acompanhe a fala.

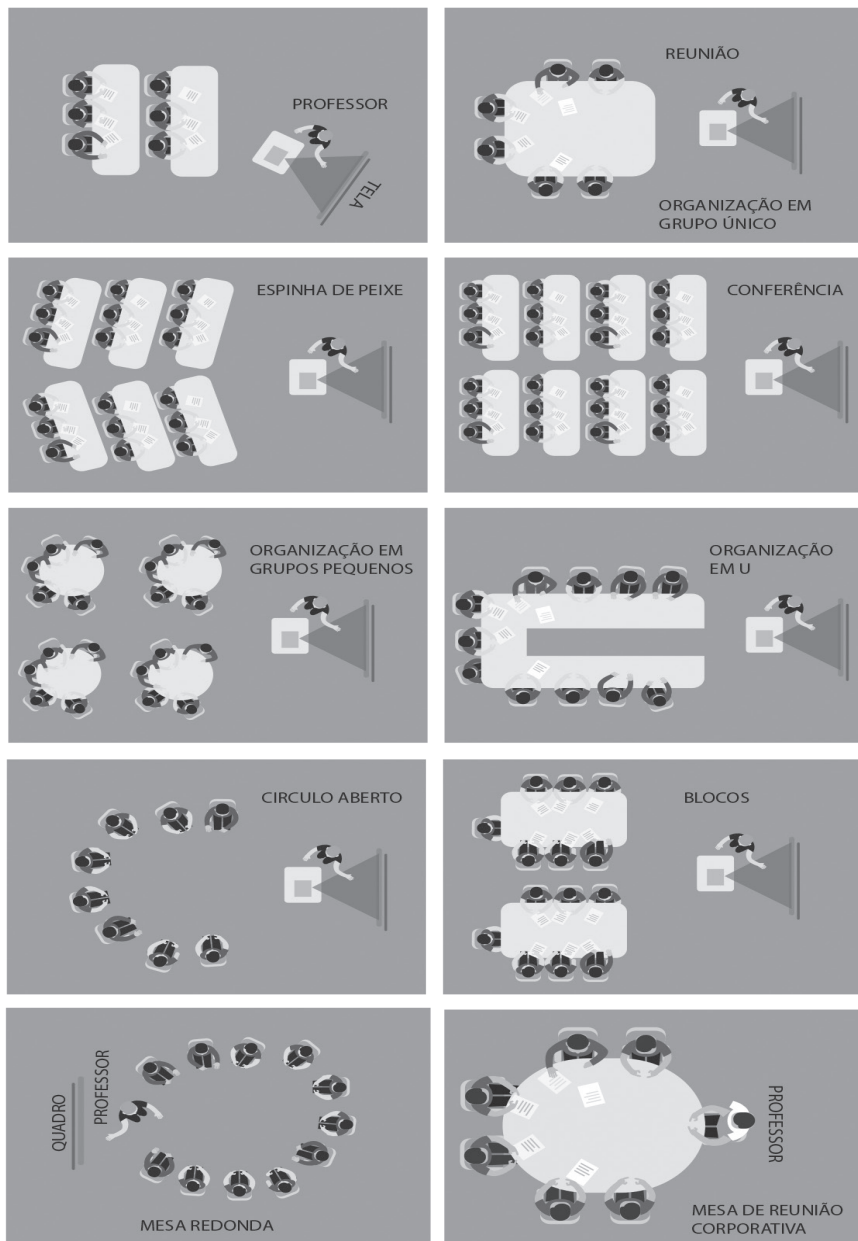
Relativamente aos movimentos com as pernas – caminhadas dentro da sala de aula – o recomendável é que os deslocamentos ocorram na parte frontal da sala, de um lado para o outro, de forma lenta e sempre mantendo o rosto voltado para a turma. Não são recomendados movimentos no sentido frente-fundos e vice-versa, que forcem os alunos a ficarem se virando para trás e para a frente o tempo todo, e que, em muitos momentos, mantêm os professores de costas para os estudantes. Também não é recomendável ministrar aulas expositivas sentado, embora alguns professores muito carismáticos consigam fazê-lo com razoável sucesso; porém eles são exceção.

A alteração de um layout do mobiliário, com as cadeiras dispostas em cír-

culos, semicírculos e em outras variações possíveis que não a tradicional – de cadeiras enfileiradas –, também pode favorecer a atenção dos alunos. Veja nas ilustrações a seguir algumas possibilidades de layout para sala de aula:

FIGURA 8

EXEMPLOS DE LAYOUT PARA SALAS DE AULA



Nas aulas expositivas, a fala, as expressões e os movimentos são tão importantes quanto o conteúdo. O domínio adequado das expressões vocal e facial e dos deslocamentos corporais são elementos que integram essa metodologia e sem os quais se torna muito difícil que gere resultados positivos.

3.2. ESTRATÉGIAS DE CONSTRUÇÃO CONJUNTA – EDUCAÇÃO ATIVA SOLIDÁRIA

Estratégias de construção conjunta são aquelas nas quais o conhecimento não é oferecido pronto pelo professor e nem buscado individualmente pelos alunos. A sua busca e reconhecimento – em alguns casos produção – ocorrem de forma coletiva, envolvendo professor e alunos, em geral através de estratégias que privilegiam o diálogo.

3.2.1. AULA DIALÓGICA

Como indica o próprio nome, a aula dialógica tem o diálogo como ponto de partida para estabelecer uma relação de intercâmbio de conhecimentos e experiências, levando em conta o conhecimento prévio e a realidade vivida pelos alunos relativamente ao tema da aula.

Essa estratégia, que tem por base o pensamento do educador brasileiro Paulo Freire (1987, 1994, 1996), enfatiza a problematização e o questionamento do conhecimento e da realidade percebida, tendo por objetivo principal propiciar a compreensão contextualizada e crítica do objeto de estudo.

Ao final da atividade, deve ocorrer a elaboração de um resumo, organizado com a participação de professores e alunos, buscando ordenar e sistematizar o conhecimento adquirido.

Mesmo sendo o diálogo o elemento central dessa alternativa metodológica, o professor nela mantém ainda o lugar central da fala, sendo inclusive apresentada, em algumas obras de didática, como uma forma de aula expositiva.

3.2.2. TEMPESTADE CEREBRAL – *BRAINSTORMING*

Na Tempestade Cerebral, dado um problema, os alunos expõem, de forma livre, as ideias que vão surgindo. É uma estratégia que tem por objetivo estimular o surgimento de novas ideias, em grande quantidade, em prazo curto, com alto grau de originalidade e desinibição. Por esse motivo, respeitados os limites éticos e legais, qualquer instrumento de controle que limite a expansão do conhecimento deve ser evitado quando da sua utilização.

A aplicação dessa metodologia dá-se em três fases: exposição, pelos alunos, de suas ideias, que devem ser anotadas; análise, pelo professor, com a participação dos alunos, das ideias expostas, com a seleção daquelas que forem

relevantes para a solução do problema – também pode ser uma mesa redonda, com a indicação de um relator para sistematizar as ideias e as escolhas do grande grupo; síntese final, com a sistematização das ideias selecionadas.

3.2.3. MESA REDONDA, CONVERSAÇÃO DIDÁTICA OU DISCUSSÃO

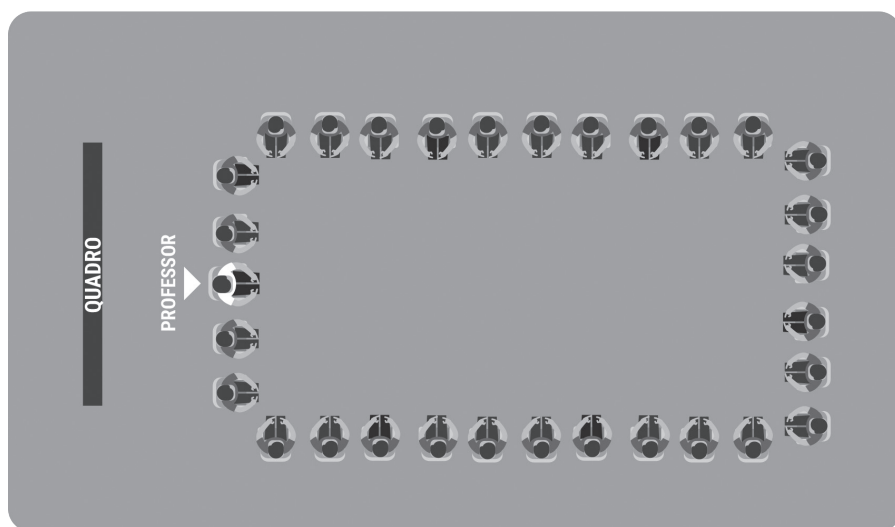
Na estratégia denominada de mesa redonda, conversação didática ou discussão, um grupo de alunos discute determinado tema, problema, autor ou obra, sob a coordenação do professor, com espaço para que todos possam participar e contribuir. Nesse sentido, seu objetivo é possibilitar a contribuição conjunta dos professores e dos alunos sobre o objeto trabalhado.

Sua utilização traz melhores resultados quando precedida de uma leitura ou pesquisa indicada ou orientada pelo docente e realizada pelos discentes. Pressupõe um número de alunos e um tamanho de sala que permitam a colocação das cadeiras em volta da sala, de forma que todos os estudantes vejam-se – enxergar-se mutuamente é um elemento fundamental nessa estratégia.

Como estratégia pedagógica, a mesa redonda – conversação didática ou discussão – possui três fases principais: breve *introdução* por parte do professor, durante a qual ocorre a apresentação do tema, problema, autor ou obra objeto da discussão; *discussão* do tema, problema, autor ou obra, momento no qual devem também ser anotadas as ideias expostas; *síntese* final, quanto é necessário que o grupo consiga identificar, organizar e sistematizar os principais pontos relativamente ao objeto de estudo.

FIGURA 9

MESA REDONDA



3.2.4. PAINÉIS

Nos painéis, a produção é conjunta, em um primeiro momento, apenas para a parte do grupo formada pelos alunos encarregados de realizar a atividade central de apresentação, debate ou questionamento. A participação do grande grupo apenas ocorre em um segundo momento. Há também a necessidade de um momento preparatório, anterior à aula em que ocorrerá o painel, visando prepará-lo.

Da mesma forma, relativamente aos trabalhos de grupo, também a escolha da espécie de painel mais adequada depende dos objetivos previamente definidos e dos conteúdos e competências a serem trabalhados.

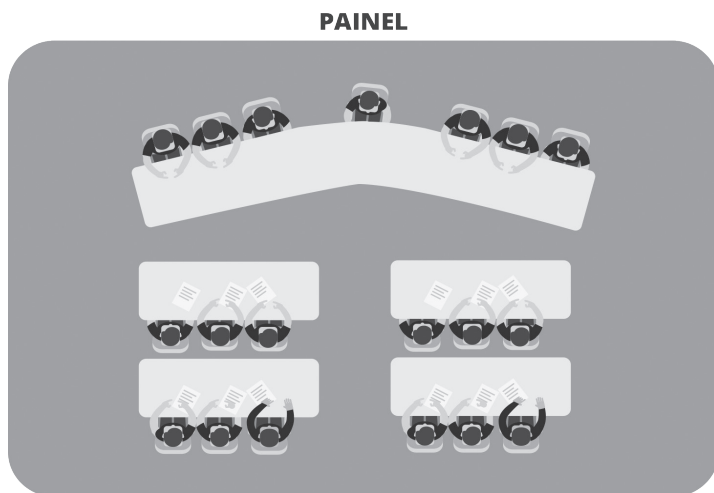
3.2.4.1. Painel simples

É a apresentação, por um grupo de alunos, aos demais alunos, de um tema, ou problema. O grupo deve possuir um moderador e os painelistas devem estar encarregados de apresentarem, cada um deles, um aspecto do tema ou problema proposto.

Tem por objetivo apresentar diversos aspectos de um mesmo tema ou problema para fornecer informação e esclarecer conceitos. No momento da discussão e na síntese final, haverá a troca e complementação de conhecimentos entre os painelistas.

Possui quatro fases: exposição do tema ou problema, pelos painelistas; debate, entre os painelistas, coordenado pelo moderador; análise pelo professor, com a participação dos alunos, das ideias expostas (também pode ser uma mesa redonda); síntese final.

FIGURA 10



3.2.4.2. Painel de debate

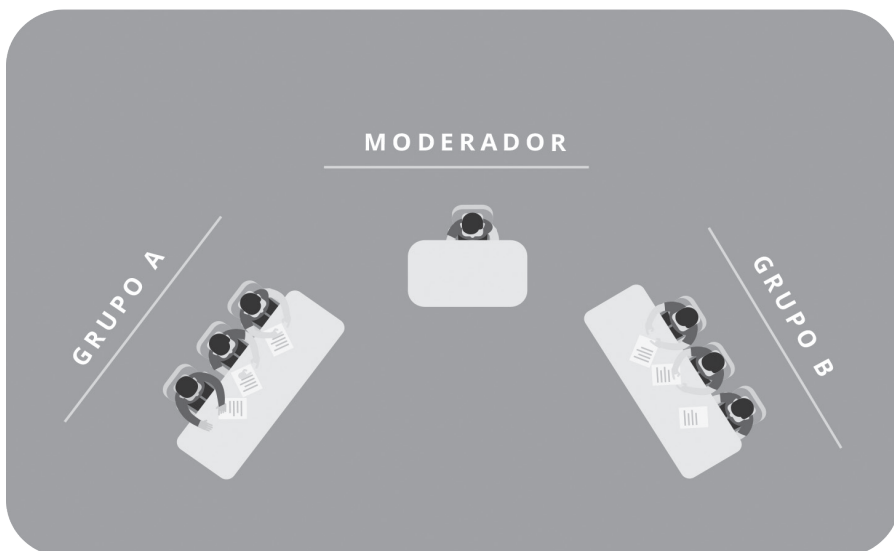
É o debate, entre dois grupos de alunos, frente aos demais, de um tema ou problema, autor ou obra. Tem por objetivo colocar frente a frente pessoas com ideias opostas; desta confrontação surgirão subsídios para orientar as opiniões do público presente

O debate deve ser coordenado por um moderador e os grupos devem estar encarregados de apresentarem, cada um deles, posições diversas sobre o tema ou problema proposto.

Possui três fases: debate, entre os painelistas, coordenado pelo moderador; análise pelo professor, com a participação dos alunos, das ideias expostas (também pode ser uma mesa redonda); síntese final.

FIGURA 11

PAINEL DE DEBATE



3.2.4.3. Painel de interrogação

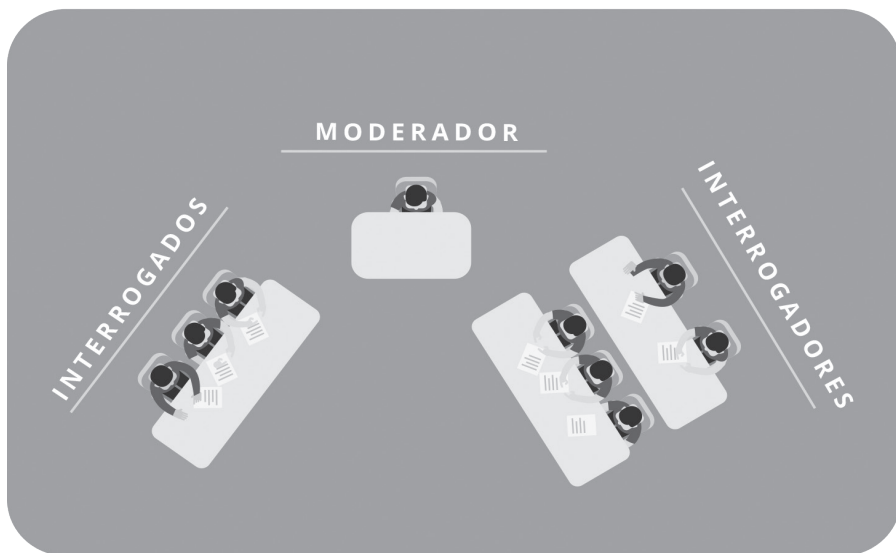
Há a interrogação, por um grupo de alunos, para outro grupo de alunos, frente aos demais, sobre um tema ou problema. Tem por objetivo estudar, analisar e discutir um tema ou problema por um pequeno grupo de especialistas ou pessoas interessadas, para ilustração dos demais.

O processo de efetivação dos questionamentos, das respostas e dos eventuais debates que surjam entre os respondentes deve ser coordenado por um moderador.

Possui três fases: interrogatório, de um dos grupos de painelistas para outro, coordenado pelo moderador; análise pelo professor, com a participação dos alunos, das ideias expostas – também pode ser uma mesa redonda; síntese final.

FIGURA 12

PAINEL DE INTERROGAÇÃO



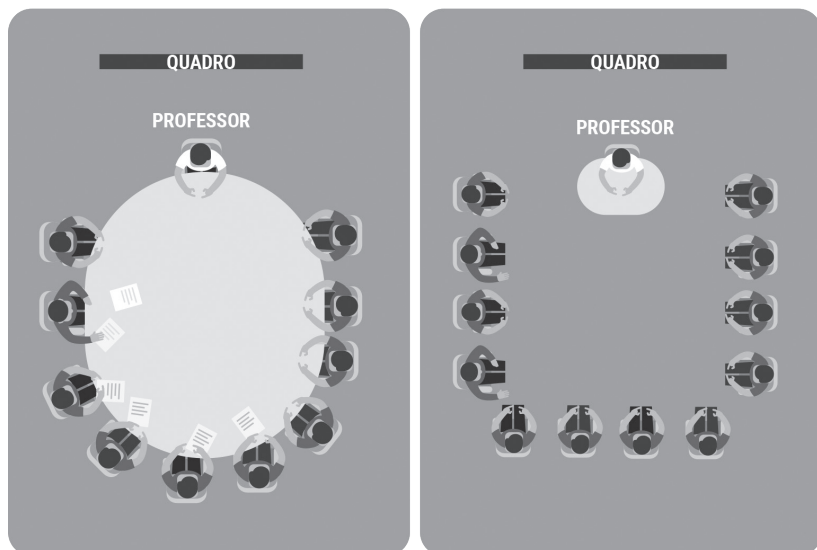
3.2.5. SEMINÁRIO

Um grupo de alunos discute um tema, problema, autor ou obra, após uma apresentação inicial realizada por um estudante ou grupo de estudantes. Tem por objetivo investigar diversos aspectos de um problema e colocar os resultados em comum.

É recomendável para turmas de até 12 alunos – ou número muito próximo deste –, motivo pelo qual é uma estratégia mais adequada aos programas de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado).

Possui três fases presenciais: apresentação e problematização; discussão pelo grupo; síntese final. Pressupõe uma fase preparatória anterior, representada pelo estudo e preparação do objeto do seminário.

FIGURA 13
SEMINÁRIO



3.2.6. TRABALHOS EM GRUPO – MODELOS TRADICIONAIS

Os trabalhos em grupo também se configuram em estratégias de construção conjunta, mas esta construção possui uma etapa – ou mais de uma – durante a qual o grande grupo é dividido em grupos menores.

Quando se utiliza dessa estratégia em sala de aula, é necessário que seja indicado um relator em cada um dos grupos, encarregado de anotar, de forma resumida, as diversas contribuições apresentadas pelos seus integrantes. Igualmente é recomendável que cada grupo possua um coordenador, responsável pela moderação dos debates.

A escolha da espécie de atividade de grupo depende sempre dos objetivos previamente definidos, dos conteúdos e competências a serem trabalhados. Os seis modelos apresentados a seguir são os mais tradicionais, presentes em praticamente todos os livros clássicos de didática. Outras estratégias que utilizam grupos – de cunho mais contemporâneo – serão também percorridas na sequência.

3.2.6.1. Phillips 66

No Phillips 66, divide-se a turma em grupos de seis alunos que discutem um tema ou problema por seis minutos – um minuto para cada membro do grupo.²⁶ O nome atribuído a essa estratégia é o do seu autor, seguido dos nú-

²⁶ Na prática, dificilmente se tem uma turma em que o número de alunos seja exatamente um múltiplo de 6, permitindo a utilização pura do Phillips 66. Mas é possível utilizar a ideia, mesmo que com outros múltiplos. Também é possível criar, por exemplo, um grupo de controle ou de sistematização com os alunos restantes da divisão por seis.

meros de membros e minutos.

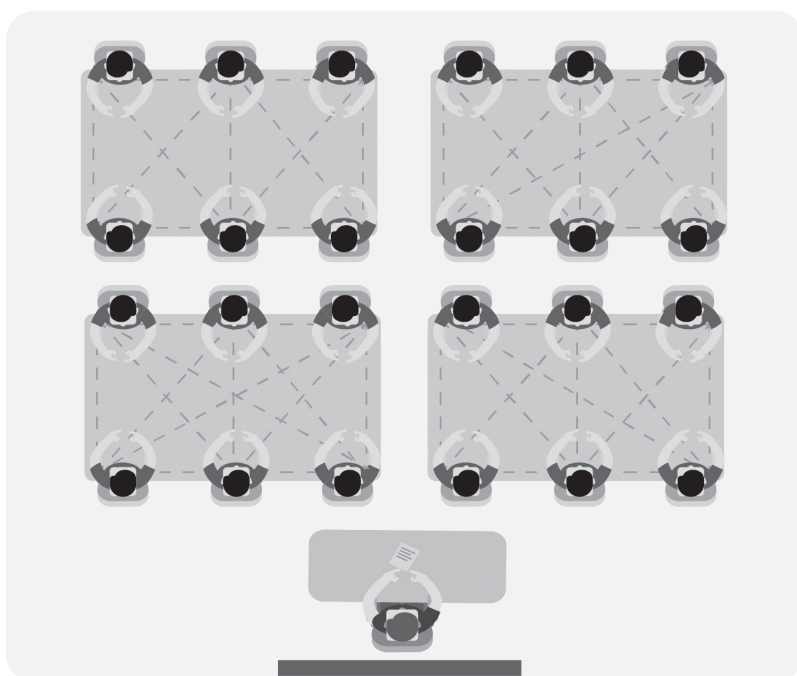
O Phillips 66, como estratégia pedagógica, permite dar aos diversos alunos de uma classe numerosa a possibilidade de participarem de forma efetiva da aula, formulando perguntas e/ou respostas, expressando opiniões e posições. Aplica-se, em especial, para turmas com grande número de alunos, nas quais é impossível permitir que todos falem para o grande grupo.

Sua aplicação dá-se em cinco fases: apresentação, pelo professor, do objeto a ser trabalhado; discussão do objeto em cada um dos grupos; apresentação ao grande grupo, pelo relator de cada um dos grupos, das conclusões de seu grupo; discussão, no grande grupo, das conclusões apresentadas sobre o tema por cada um dos pequenos grupos; síntese final, quando devem ser identificadas, organizadas e sistematizadas as conclusões sobre o objeto de estudo.

Uma característica organizacional do Phillips 66, decorrente de ser ele uma estratégia para discussões rápidas de temas menos complexos, é que os grupos devem ser formados sempre pelos seis alunos que estiverem mais próximos, de forma que possam realizar a atividade grupal sem a necessidade de alterar a organização da sala de aula e de deslocar mesas e cadeiras.

FIGURA 14

PHILLIPS 66



3.2.6.2. Grupos pequenos com tarefa única

Divide-se uma turma grande de alunos em vários grupos pequenos – de quatro a seis alunos –, permitindo a participação de todos na discussão de um tema ou na solução de um problema.

O objetivo dessa estratégia é aprofundar a discussão de um tema ou problema, chegando a conclusões. A pluralidade de grupos possibilita também, quando o conteúdo o permite, mostrar a existência de uma diversidade de respostas ou de meios para se chegar à mesma resposta.

Possui quatro fases: discussão em cada um dos grupos; apresentação ao grande grupo, pelo relator de cada um dos grupos, das conclusões de seu grupo; discussão do conteúdo no grande grupo; síntese final.

FIGURA 15

GRUPOS PEQUENOS DE TAREFAS



3.2.6.3. Grupos pequenos com tarefas distintas

Separa-se uma turma grande de alunos em vários grupos pequenos – de quatro a seis alunos –, atribuindo a cada grupo a discussão de um tema (ou aspecto de um tema) ou a solução de um problema específico.

Tem por finalidade aprofundar a discussão de um tema ou problema, chegando a conclusões. Considerando que cada grupo – ou conjunto de grupos – tratará especificamente de um tema ou problema, permite trabalhar diversos aspectos do mesmo objeto em um mesmo espaço de tempo. No momento da discussão e na síntese final, haverá então a troca ou complementação de conhecimentos entre os diversos grupos.

Compreende quatro fases: discussão em cada um dos grupos; apresenta-

ção ao grande grupo, pelo relator de cada um dos grupos, das conclusões de seu grupo; discussão no grande grupo dos conteúdos, relacionando os diversos temas ou subtemas; síntese final.

FIGURA 16
GRUPOS PEQUENOS DE TAREFAS



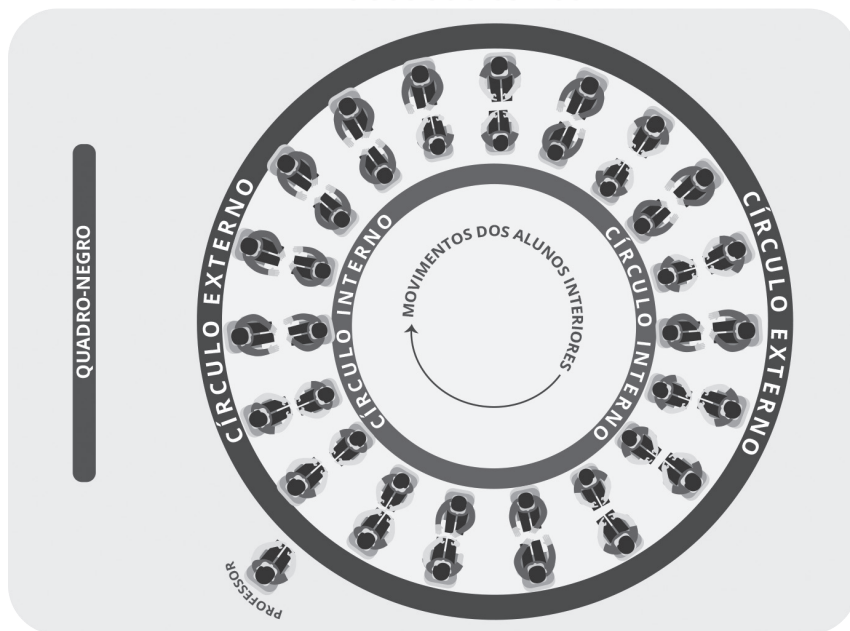
3.2.6.4. Diálogos sucessivos

É discutível se os Diálogos Sucessivos são propriamente uma forma de trabalho em grupo. De qualquer forma optou-se por incluí-los nessa categoria. Eles funcionam com a colocação dos alunos em dois círculos concêntricos, havendo sempre um aluno de frente para o outro, possibilitando o diálogo sobre um tema, problema, autor ou obra. Tem por objetivo debilitar o dogmatismo e aumentar a flexibilidade mental mediante o reconhecimento da diversidade de interpretações sobre um mesmo assunto. É, nesse sentido, uma metodologia que além dos conteúdos trabalha também competências.

Para funcionar adequadamente, o professor precisa preparar antecipadamente uma questão que envolva conteúdo sobre o qual existam controvérsias teóricas ou práticas – ou teórico e práticas – e que suscite divergências de posições entre os alunos da turma. Temas sobre os quais não há controvérsia não se prestam para serem trabalhados com essa metodologia.

Sua utilização desdobra-se em três fases consecutivas: discussão, entre os alunos que estão frente a frente, de forma progressiva – para isso os alunos do círculo interior devem se movimentar no sentido horário, dentro de um tempo pré-determinado pelo professor; discussão, no grande grupo, do conteúdo objeto da discussão e também da experiência metodológica, buscando verificar se a mesma atingiu seus objetivos no âmbito das competências; síntese final, sistematizando os principais argumentos surgidos na discussão.

FIGURA 17
DIÁLOGOS SUCESSIVOS



3.2.6.5. Grupos de integração vertical e horizontal

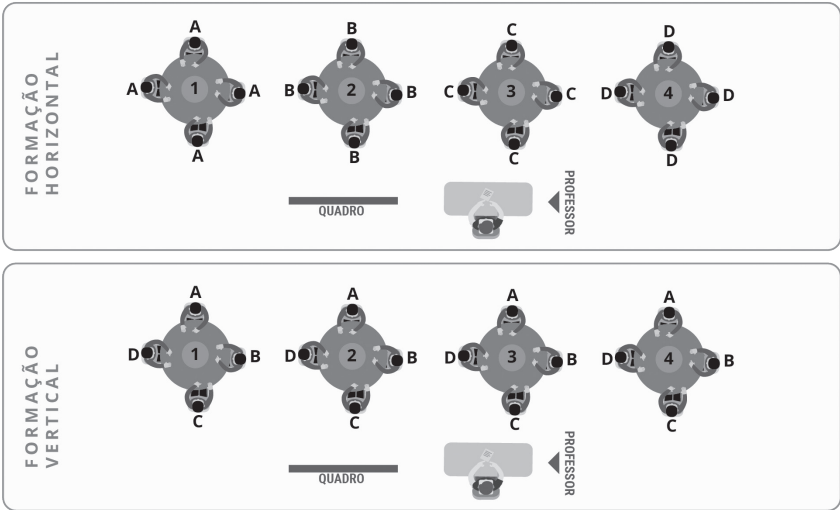
Divide-se uma turma grande de alunos em vários grupos pequenos; o número de grupos e de componentes de cada grupo deve ser o mesmo – cinco grupos de cinco alunos, seis grupos de seis alunos, etc.²⁷, visando permitir a participação de todos na discussão de um tema ou na solução de um problema.

Tem por escopo aprofundar a discussão de um tema ou problema, chegando a conclusões. Permite um grau de aprofundamento maior do que as demais estratégias de trabalhos em grupo; também requer tempo disponível maior.

Possui seis fases: discussão em cada um dos grupos iniciais, sendo que cada membro de cada grupo receberá um número (letra, cor ou outra identificação); discussão em novos grupos, formados por um membro de cada um dos grupos iniciais (um grupo com todos os alunos que receberam o número um, um outro com todos os alunos que receberam o número dois, e, assim, sucessivamente); rediscussão nos grupos iniciais (cada aluno retorna ao seu grupo de origem); apresentação ao grande grupo, pelo relator de cada um dos grupos iniciais, das conclusões finais de seu grupo; discussão do conteúdo no grande grupo; síntese final.

²⁷ Pode ocorrer aqui o mesmo problema dos múltiplos, indicado na nota anterior para o Phillips 66. Nesse caso, também é possível criar, por exemplo, um grupo de controle ou de sistematização com os alunos restantes do múltiplo adotado. Outra possibilidade é que ocorrendo de se ter um ou mais grupos com um participante a mais, neles seja adotada a duplicação de um número (dois alunos de número cinco, por exemplo).

FIGURA 18
GRUPO DE INTEGRAÇÃO HORIZONTAL - VERTICAL



3.2.6.5. Grupos de verbalização e de observação – GV-GO

Essa estratégia é utilizada para a promoção de discussões coletivas sobre determinado tema. A organização acontece com a segmentação em dois grupos: um inicialmente de verbalização, e outro inicialmente de observação, com posterior inversão das posições.

FIGURA 19
GRUPO DE VERBALIZAÇÃO
E GRUPO DE OBSERVAÇÃO (GV-GO)



Sua adoção pode ser realizada seguindo os seguintes cinco passos: separar a turma em dois grupos, indicando quem iniciará verbalizando e quem iniciará observando; discussão, entre os alunos que estão no primeiro grupo de verbalização; inversão dos grupos, colocando os observadores do primeiro ciclo no círculo central para se tornarem verbalizadores no segundo ciclo – os observadores do primeiro ciclo devem trazer para a discussão as suas anotações, verbalizando situações reais que identificaram para a aplicação dos conteúdos discutidos no primeiro ciclo; discussão, no grande grupo – GV + GO – do conteúdo objeto da discussão e também da experiência metodológica, buscando verificar se a mesma atingiu seus objetivos no âmbito das competências; síntese final, sistematizando os principais argumentos surgidos na discussão.

A utilização do GV-GO pressupõe organizar o tempo para dois ciclos, possibilitando que aqueles inicialmente observadores, tornem-se verbalizadores no segundo ciclo, e também reservar um tempo para as etapas finais de discussão no grande grupo e de síntese final.

A técnica exige que o professor explique as regras de verbalização: Todos os alunos falarão? Quanto tempo cada um terá para falar? Existem frases ou questionamentos que irão orientar a verbalização? E também que explique a tarefa destinada aos observadores e indique critérios de análise.

Em espaços amplos e de turmas numerosas, indica-se o uso de microfones e caixa de som, viabilizando que todos possam ouvir com clareza os diálogos que acontecem no círculo central.

3.2.7. FISHBOWL – MÉTODO AQUÁRIO

O *fishbowl* é uma forma de promover a pluralidade de discussão em grupos. Para essa estratégia é preciso organizar o layout da sala com círculos concêntricos, voltados para o centro, onde estarão dispostas de duas a cinco cadeiras. A técnica dispõe a organização como um aquário, mobilizando os participantes para que as cadeiras centrais sejam de acesso rotativo e que todos ou a maioria dos alunos participem das discussões propostas.

No *fishbowl*, o primeiro passo é organizar previamente a temática que será abordada, oferecendo indicações e roteiros de estudos aos alunos. É possível direcionar o mesmo tema para todos ou dividi-lo entre eles. Esta escolha depende do seu propósito de aprendizagem.

É necessário explicar, para os alunos, o formato das discussões, o que se espera das falas, quanto tempo será disponibilizado para cada manifestação, bem como se será possível repetir o espaço de fala e se é necessário, ou não, que todos participem. É possível indicar um aluno para ser o controlador dos tempos de fala.

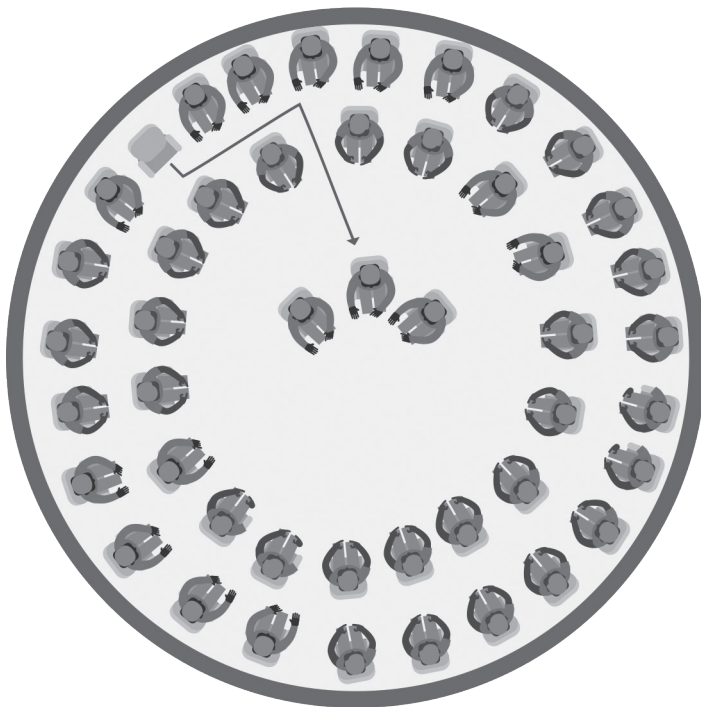
A sala deve ser estruturada no formato de aquário, conforme a imagem. Se a turma for pequena, pode ser organizado um único círculo, voltado para as cadeiras centrais. Devem ser colocadas no mínimo duas cadeiras ao centro, de modo que os acadêmicos que tenham mais dificuldades em se expressar não se sintam sozinhos no momento de fala, não devendo, de outro lado, ultrapassar o máximo de cinco.

É possível que cada aluno, após levantar da cadeira, traga outro colega para ocupar o seu lugar, ou, então, deixe-o livre, situação na qual aos poucos os alunos irão se sentando ao centro e contribuindo para as discussões. Se escolher essa última opção, uma das cadeiras do centro precisa sempre ficar livre, dando espaço para o próximo a falar.

Essa estratégia também pode ser usada em auditórios e em grandes eventos acadêmicos, possibilitando espaço de fala e interação aos participantes que poderão, dessa forma, ocupar espaços de verbalização no grande grupo. Para isso, é imprescindível organizar o *layout* com vários círculos concêntricos, observando a lotação do espaço.

FIGURA 20

FISH BOWL



3.2.8. MÉTODO TREZENTOS

Essa abordagem foi desenvolvida e é difundida por Ricardo Fragelli²⁸ (2019). O nome do método tem origem em duas inspirações: o contexto da concepção do método, que envolveu 250 alunos e mais 50 colaboradores (professores e pesquisadores), e a história dos 300 soldados espartanos que venceram diversas batalhas contra batalhões compostos por milhares. Referidas vitórias fundaram-se na premissa de que cada soldado espartano era responsável pela defesa daquele que estava ao seu lado.

O Método Trezentos baseia-se na perspectiva de uma aprendizagem ativa e colaborativa, através da qual os alunos são desafiados coletivamente a aprenderem em pares, ou seja, os grupos são formados a partir de uma estrutura que aproxima alunos de alto rendimento, daqueles de baixo rendimento.

A estratégia já foi aplicada em diversos contextos e níveis educacionais, e já passou por várias adaptações. No entanto, os passos de desenvolvimento do método, que serão apontados na sequência, são os inicialmente tratados pelo autor Ricardo Fragelli (2019):

- a) iniciar a aplicação do método – para isso o professor já deve ter em mãos o resultado de uma primeira avaliação individual de aprendizagem aplicada para toda a turma;
- b) organizar os grupos com base no potencial de colaboração – primeiramente dispor os alunos por nota, da maior para a menor; calcular quantos grupos serão formados (máximo seis participantes por grupo); organizar os alunos, mesclando os de maior nota com os de menor; cada grupo precisa, obrigatoriamente, ser composto por alunos de altas, médias e baixas notas;
- c) determinar quem serão os ajudantes e ajudados (essa nomenclatura pode ser modificada se for inadequada para o contexto) – os ajudantes serão os alunos de alto rendimento e os ajudados serão os de baixo rendimento;
- d) definir metas individuais e coletivas, estipulando prazos – as metas precisam estar aliadas ao conteúdo abordado, bem como ao desenvolvimento das competências elencadas pelo docente; as metas coletivas devem ser propostas para as reuniões em grupo, seja no horário de aula ou fora dela; as metas individuais devem ser distintas para ajudantes e ajudados, de modo que os ajudantes possam realizar tarefas mais complexas e os ajudados possam ir buscando aprimorar conhecimentos em conteúdos básicos que ainda lhes estão deficitários; ainda que sejam metas individuais, elas devem promover a solidariedade e estimular diálogo entre participantes. Fragelli (2019, p.11) sugere que “uma das metas para os ajudados seria a resolução da avaliação anterior e de uma avaliação concebida pelos ajudantes do grupo”, sendo a elaboração desta, um desafio individual aos próprios ajudantes;

28 Ricardo Fragelli é professor da área de engenharia. Recebeu várias premiações por suas pesquisas, novos métodos e técnicas para a educação e é autor do livro *Método trezentos: aprendizagem ativa e colaborativa, para além do conteúdo* (2019).

- e) construir um roteiro de atividades – a construção, pelo docente, de um roteiro de atividades é um formato interessante para definir as metas individuais e coletivas;
- f) aplicar uma nova avaliação para os ajudados, considerando inclusive que eles avaliem – por meio de questionário de índices de um a cinco: ajudou nada; ajudou pouco; ajudou razoavelmente; ajudou bastante; ajudou muito – a ajuda recebida dos ajudantes;
- g) reavaliar ajudantes e ajudados – os ajudados podem ser avaliados conforme as avaliações e os índices de acerto em uma nova avaliação; já os ajudantes devem ser avaliados com base na melhora dos ajudados e no nível de comprometimento com a ajuda; ajudantes poderão ter um pequeno percentual de acréscimo em suas notas em razão dos índices de desempenho dos ajudados;
- h) formar, a cada nova avaliação de aprendizagem, novos grupos por meio do potencial de colaboração – e não por afinidade –, iniciando novamente o ciclo;
- a) Definir previamente todos os recursos e critérios de avaliação que serão usados ao longo do período letivo é de suma importância para que se possa realizar completamente os ciclos do método trezentos.

Conheça mais sobre o Método 300 e faça *download* das fichas avaliativas diretamente no site:



<http://www.metodo300.com/>

3.2.9. ROTAÇÃO EM ESTAÇÕES

A rotação em estações é uma estratégia que pode ser organizada para ocorrer dentro de uma sala de aula ou de um conjunto de salas de aula. Os acadêmicos podem alterar as estações de aprendizagem conduzidas pelo ensino *on-line*, ensino conduzido pelo professor, e algum tipo de discussão ou projeto para ser elaborado entre pares.

Essa metodologia pode ser aplicada seguindo os passos abaixo indicados:

- a) organizar previamente os conteúdos que serão abordados e apresentar roteiro de estudos aos alunos a fim de que eles possam estar em sala de aula com a compreensão prévia do tema da aula;
- b) dividir, em sala de aula, os alunos em grupos de acordo com a quantidade de estações;
- c) organizar o layout da sala – ou salas – para que os grupos transitem por cada estação preparada;
- d) definir o tempo necessário para o cumprimento da atividade em cada estação, considerando um mínimo de três estações;
- e) direcionar uma perspectiva ou abordagem diferente do tema para cada estação, mobilizando o grupo, dando-lhe desafios a cumprir em cada parada – desse modo, evitam-se dispersões e descontrole do tempo.

A atividade deve ser iniciada explicando as regras sobre circulação nas estações e sobre o tempo dedicado para cada desafio; prossegue-se com a rotação até que todos os grupos tenham passado por todas as estações.

É interessante utilizar elementos e desafios diferentes em cada estação, tais como: em uma delas deixar um vídeo disponível, na outra um capítulo de livro, na outra uma decisão. Para cada estação, deve ser indicada uma tarefa distinta ou que complemente a tarefa anterior. Com turmas numerosas é possível dividi-las em duas salas e replicar as estações.

Os acadêmicos também podem ser mobilizados com diferentes abordagens nas estações, tais como: em uma das estações eles podem contar com a intervenção do professor do componente curricular; na outra, com a intervenção de um convidado externo ou monitor, etc.

Como em toda estratégia que trabalha com grupos, ao final deve haver um momento próprio – que pode ser *on-line* ou *off-line* – para a socialização das conclusões e eliminação de eventuais dúvidas.

Acesse vídeo tutorial da estratégia Rotação em Estações:



<https://www.youtube.com/watch?v=8Mg068AdXQ8>

3.2.10. OPEN SPACE

Essa abordagem foi difundida por Harrison Owen, através de seu artigo intitulado *Opening space for emerging order* (1997). É um método de organização que pode ser utilizado em sala de aula, como uma estratégia de convivência, resgatando possibilidades de partilha e reflexão de forma fluente e natural.

O *open space* ocorre como um espaço aberto onde, de modo livre e não-hierárquico, os alunos podem construir o seu aprendizado conforme os conteúdos propostos pelo professor. De acordo com Owen, essa técnica é baseada em quatro princípios:

- a) seja quem for que veio, é a pessoa certa;
- b) o que quer que aconteça, é apenas aquilo que deveria ter acontecido;
- c) quando quer que comece, é a hora certa;
- d) quando acabar, acabou.

A única regra, indicada pelo autor como lei a ser seguida por todos, é a *lei dos dois pés*: “Se em algum momento você se encontrar em qualquer situação onde você não estiver nem aprendendo nem contribuindo – use seus dois pés e dirija-se para o lugar que mais goste” (OWEN, 2019). Essa lei não significa uma imposição aos participantes, ela apenas descreve o caminho natural da metodologia, conforme pode ser observado a seguir.

Procedimentalmente, o *open space* pode ser trabalhado seguindo os seguintes passos ou etapas:

- a) organizar a turma em equipes e definir os temas que serão tratados por cada uma; explicar o formato da atividade, seus princípios e regras;
- b) agendar os dias e horários de forma prévia, organizando espaços simultâneos para o trabalho das equipes;
- c) instruir cada equipe para que preparem os seus momentos de forma dinâmica e envolvente, realizando convites ao longo da semana antecedente, de modo que instiguem a participação dos colegas, inclusive de convidados externos;
- d) deixar os alunos livres, no dia da realização das atividades, para escolherem de qual ou quais ambientes participarão, de modo que, se desejarem, possam trocar e circular para outro espaço.

É importante que os alunos gravem suas abordagens para disponibilizar aos colegas que escolheram outro ambiente e acabaram sem ter contato com algumas das discussões e gostariam de conhecê-las em um momento posterior.

O professor deve focar a naturalidade da metodologia através da espontaneidade das escolhas, livrando de qualquer culpa ou punição a diferença dos caminhos optados por cada um.

3.2.11. WORLD CAFÉ

Essa metodologia foi criada por volta de 1995 por Juanita Brown e David Isaacs e difundida através da obra: *O World Café*²⁹. É amplamente utilizada em diversos cenários que desejam criar uma atmosfera propícia para o diálogo e a interação de ideias entre os participantes, visando a construção de uma inteligência coletiva. O nome café denota o objetivo, a informalidade e a descontração, fazendo com que os participantes sintam-se como se estivessem em uma mesa de um café ou de um restaurante.

A comunidade global do *world café* destaca algumas diretrizes importantes para que se tenha sucesso. São elas: propósito do encontro conhecido por todos; espaço receptivo e acolhedor (disponibilizar café ou suco, por exemplo); perguntas relevantes para os participantes; estímulo às contribuições coletivas; conexões entre perspectivas distintas; compartilhamento de descobertas.

Procedimentalmente, o *world café* pode ser realizado com base nos seguintes passos ou etapas:

- a) separar a turma em pequenos grupos, de no máximo cinco pessoas;
- b) organizar uma mesa para cada grupo – as pessoas sentadas no entorno devem enxergar umas às outras – deixando sobre ela cartolina, papel, lápis, canetinhas e *post-its*;
- c) escolher livremente um aluno anfitrião para cada mesa; este não poderá sair da mesa e deverá receber todos os colegas que virão em cada rodada; o anfitrião também deverá atualizar os novos convidados sobre as principais ideias e perspectivas da rodada anterior; para que isso aconteça, todas as pessoas – e não só o anfitrião – são incentivadas a escrever, desenhar e rabiscar na cartolina ou nos papéis disponíveis;
- d) lançar a primeira pergunta que vai orientar as conversas; é ideal que todos estejam visualizando a pergunta, seja no quadro, na projeção ou de forma impressa em cada mesa; indica-se um período de 20 minutos para cada rodada – no entanto o professor deve avaliar a dimensão do conteúdo e o tempo de aula destinado para a atividade;
- e) mudar os convidados de mesa, aleatoriamente, após o término da primeira rodada, permanecendo de forma fixa na mesa apenas o anfitrião;
- f) relatar brevemente, o anfitrião de cada nova mesa, os principais assuntos tratados na rodada anterior;
- g) iniciar a segunda rodada, com uma nova pergunta;
- h) formar, ao final das rodadas previamente definidas – normalmente em número de três – , um grande círculo com todos os participantes para que partilhem ideias, aprendizados e dúvidas que surgiram a partir dos

29 A obra *O World Café* foi publicada originalmente em 2005 em San Francisco. Sua tradução para o português foi publicada em 2007 pela editora Cultrix.

diálogos nas mesas.

Para que essa metodologia seja realizada com intensa participação dos alunos, é muito importante que o professor oriente-os sobre o tema, com indicação prévia de materiais de estudo. Os materiais podem ser enviados igualmente ou de forma diversa entre os alunos, a fim de promover uma riqueza no compartilhamento promovido nos diálogos.

O espaço para realização da atividade não precisa ser necessariamente o da sala de aula. É possível organizar a dinâmica em ambientes de convivência como lanchonetes, cafés, jardins e praças dentro ou próximos de sua instituição.

3.2.12. *THINK-PAIR-SHARE*

Esse método foi divulgado inicialmente em 1981 por Frank Lyman, da Universidade de Maryland, Estados Unidos. De lá para cá, a prática vem sendo aplicada com diversas variações. No entanto, sua abordagem inicial, organizada em três passos – pensar, partilhar em pares, socializar –, mostra-se como uma organização importante para práticas colaborativas que necessitem de reflexões e estudos pessoais dos alunos.

Aplicadamente, o *think-pair-share* pode ser trabalhado nos seguintes passos ou etapas:

- a) orientar individualmente os alunos para o *think* (pensar) – a partir de um conteúdo em texto, vídeo ou outra mídia, disponibilizado de forma prévia ou no momento da aula – tendo como base algum comando de questionamento ou desafio proposto pelo docente, e com tempo suficiente para que alcancem a reflexão pretendida;
- b) organizar os alunos em duplas ou trios para o momento *pair* (partilhar) entre pares – para que possam partilhar entre pares as reflexões que cada um realizou individualmente sobre o tema, atribuindo tempo suficiente para que possam trocar ideias nos pequenos grupos;
- c) organizar um formato de exposição de ideias que promova a efetiva interação de todos ou da maioria dos participantes; o último ciclo do método – *share* – é a socialização ou compartilhamento coletivo do aprendizado. A partilha pode ser feita presencialmente na aula ou até mesmo em uma página eletrônica em momento posterior; é possível, ainda, organizar o compartilhamento ou socialização presencial com estratégias tais como o GV-GO ou o *FishBowl*, possibilitando que mais alunos participem do momento coletivo.

Há variações do *think-pair-share*, tais como *think-vote-pair-share* ou *think-write-pair-share*. Veja o infográfico a seguir

FIGURA 21

CONHEÇA 7 VARIAÇÕES PARA A ESTRATÉGIA DE APRENDIZAGEM COLABORATIVA THINK-PAIR-SHARE

1 THINK-PAIR-SHARE

Os alunos trabalham analisando o problema de forma individualizada. Depois discutem em pequenos grupos (2-3) e, por fim, compartilham as discussões para toda a turma



THINK

Os Alunos pensam individualmente sobre determinado problema

2 THINK-WRITE-PAIR-SHARE

Esta variação inclui o momento de escrever, após a reflexão individual. Essa tarefa ajuda o aluno a organizar as ideias para depois iniciar as discussões



WRITE

Os Alunos escrevem as suas percepções sobre o problema de acordo com o comando da tarefa

3 THINK-PAIR-SQUARE-SHARE

Esta variação permite que grupos menores vão fortalecendo e imergindo ideias para os outros grupos, com técnicas de integração de ideias como o "snowball"



BROADCAST

Alunos participam de discussões em canais de bate papo, redes sociais, chats de integração da turma, expondo suas percepções e verificando as outras dos colegas

4 THINK-BROADCAST-SHARE

Usar canais de chats/ bate papo ou redes sociais, pode ajudar os alunos a se manifestarem de forma mais ágil e com maior número de opiniões, do que apenas aquelas de seu grupo



VOTE

Alunos votam/escolhem opções em determinadas questões propostas pelo professor para enfrentar o tema ou debater posteriormente

5 THINK-BROADCAST-VOTE-SHARE

Votações permitem que todos da turma participem, quando as classes são muito numerosas. Dessa forma, a interação em canais de conversas, pode gerar, na sequência uma votação.



PAIR

Alunos são organizados em duplas ou trios para discutir determinada problemática

6 THINK-VOTE-PAIR-SHARE

Pode ser usado como ferramenta que, em pouco tempo, pode verificar o entendimento dos alunos e encaminhar as dimensões da discussão do conteúdo.



SQUARE

Os pequenos grupos ou ideias dos grupos menores, se fundem em grupos maiores, em uma estratégia de "bola de neve" do conhecimento

7 THINK-VOTE-PAIR-VOTE-SHARE

Votar duas vezes ajuda os alunos a refletir sobre como a discussão ajudou a mudar ou evoluir os seus pontos de vista. Essa estratégia pode ser complementada com a instrução por pares.



SHARE

Alguns alunos compartilham verbalmente as suas perspectivas ao final

Fonte: ACADLY, 2018 (traduzido e adaptado pelos autores).

3.2.13. GAMIFICAÇÃO

A aplicação e abordagem da gamificação em processos educacionais ain-

da é uma temática recente para todos os níveis de ensino. A gamificação é uma abordagem que se constitui pela utilização da lógica dos games em cenários *non games*, geralmente de práticas colaborativas e cooperativas, com características de desafio, metas, feedback e premiações.

Para Alves, Minho e Diniz (2014), a gamificação, com foco na aprendizagem é capaz de conectar principalmente o público mais jovem. No entanto, os autores alertam que a organização do professor deve ir além do sistema de recompensas por notas, uma vez que a sistemática do game, pode ir mais adiante e criar possibilidades de engajamento e envolvimento dos alunos.

Alves, Minho e Diniz (2014, p. 89) apontam cinco aspectos para elaborar e avaliar uma estratégia gamificada em sala de aula:

- a) missão bem definida: definição da tarefa que deve ser realizada para alcançar a vitória;
- b) sistema de pontuação eficiente (feedback e recompensa): sistema diversificado, justo, crescente possibilitando a recuperação/superação de equipes;
- c) narrativa e estratégia bem definidas (fases e níveis): capacidade de envolvimento da história, aderência com as tarefas realizadas;
- d) tarefas claras, evidentes, organizadas: objetividade da tarefa, nível de dificuldade adequado e aderência ao público-alvo;
- e) criatividade: capacidade de unir elementos conhecidos de forma diferente.

As etapas abaixo foram adaptadas de Alves, Minho e Diniz (2014, p. 91-92) para conduzir no desenvolvimento de uma estratégia gamificada eficiente:

- a) interagir com games – é importante que o professor pratique *games*, sejam eles no modo *on-line* ou em tabuleiros; a observação dos elementos de jogos serve para gerar ideias criativas para as aulas;
- b) conhecer o perfil da turma – Os alunos têm faixa etária muito diversa? Como eles se relacionam no dia-a-dia? A turma é muito numerosa? É necessário pensar em todos esses aspectos antes de submetê-los a um processo de aprendizado gamificado;
- c) definir o propósito da estratégia gamificada – estabelecer quais conteúdos serão abordados, quais competências serão desenvolvidas, atitudes e comportamentos que serão potencializados;
- d) compreender o problema e o contexto – Quais são os problemas reais do cotidiano que se adequam ao conteúdo abordado e que podem ser trabalhados a partir da gamificação?
- e) definir a missão – os objetivos da estratégia precisam ser claros, alcançáveis e mensuráveis; esse aspecto é muito importante para a avaliação;
- f) desenvolver a narrativa do jogo – a temática e a apresentação precisam ser atraentes e envolver os jogadores;

- g) definir o ambiente – verificar se a estratégia será desenvolvida em sala de aula presencial, em ambientes virtuais de aprendizagem ou até mesmo de forma híbrida; esse aspecto deve ficar muito claro para os alunos;
- h) definir as tarefas – Quais são as atividades que os jogadores deverão desenvolver? Serão as mesmas para todos? Os alunos terão papéis distintos? Informações bem claras facilitam a avaliação e o comprometimento e evitam discussões futuras, geradas por lacunas deixadas pelo docente;
- i) estabelecer o sistema de pontuação – Haverá recompensas? A turma acompanhará por meio de um *ranking*? Se a estratégia será de médio ou longo prazo, qual será a periodicidade de atualização das pontuações? A pontuação precisa ser equilibrada, justa e diversificada;
- j) definir os recursos – Quais serão as ferramentas necessárias para o desenvolvimento das atividades? Elas serão de responsabilidade dos próprios alunos? O professor terá que cumprir alguma atividade para desenvolver a estratégia? Como será feita a avaliação? De forma presencial ou virtual?
- k) revisar a estratégia – avaliar todas as etapas, trocar ideias com os colegas, conferir a existência de eventuais lacunas, pensar nos problemas que podem surgir a partir da estrutura idealizada.

É importante estabelecer critérios para a divulgação ou interação dos acadêmicos com a comunidade externa, contabilizando o compartilhamento de notícias, vídeos, imagens ou *podcasts*, produzidos pelos próprios acadêmicos, utilizando *hashtags* para a conferência.

Após concluir a atividade, registra-se os aspectos que precisam ser melhorados para que na próxima turma possam ser corrigidos. Isso permite fortalecer a gamificação como estratégia pedagógica.

Na utilização da gamificação, é possível incluir estratégias que trabalhem ferramentas *on-line* e *off-line*. Alguns aplicativos e *softwares* como *Kahoot*, *Plickers*, *Forms Google*³⁰ podem ser utilizados na organização.

Em modelos *off-line*, podem ser aplicadas estratégias tais como: gincanas, cartão fidelidade para acompanhamento de determinadas atividades durante o período letivo, avaliação de estratégias de *instrução por pares*³¹ ou, até mesmo, pelo *Método Trezentos*.

As recompensas podem ser a partir da atribuição de nota, mas também devem oportunizar outras avaliações, tais como: interação coletiva, participação efetiva das propostas, metas coletivas atingidas por toda a turma (que trarão um benefício a todos).

30 Saiba mais na seção *Recursos para participação interativa em apresentações e verificação de resultados em tempo real*.

31 Saiba mais na seção sobre *Estratégias de construção conjunta – educação ativa solidária*.

Acesse vídeo com apresentação de práticas de gamificação no Direito:



<https://www.youtube.com/watch?v=t8FUIGFk9x0&t=1926s>

3.2.14. DESIGN THINKING – DT

O *design thinking* (DT) é uma abordagem utilizada por designers para gerar, aprimorar ideias e efetivar soluções. Na educação, essa metodologia começou a ser difundida pela designer Kiran Bir Sethi em 2009³², após sua apresentação na conferência em modelo TED Talk³³ – o qual apresenta as inspirações transformadoras inspiradas no design, aplicadas na educação.

De lá para cá, empresas de design e inovação, como a Ideo³⁴, começaram a lançar materiais sobre a aplicabilidade do DT na esfera educacional. Destaca-se o trabalho intitulado *Design thinking para educadores*, traduzido em 2014 para a língua portuguesa e oferecido gratuitamente através da licença *creative commons*.

Acesse o site DT Para Educadores e baixe gratuitamente materiais de apoio:



<https://www.dtparaeducadores.org.br/site/download-de-capitulos/>

32 Kiran Bir Sethi é uma designer e criadora da The Riverside School, na Índia, uma escola com metodologia baseada no Design Thinking.

33 Confira a apresentação na conferência *TED Talk Kids, take charge*. Disponível em: https://www.ted.com/talks/kiran_bir_sethi_teaches_kids_to_take_charge.

34 Empresa de consultoria de design e inovação global. Conheça mais em www.ideo.com.

O DT aplica-se através de princípios como empatia, colaboração, criatividade e otimismo. Desse modo, constitui-se em uma prática que permite facilitar a resolução de problemas e desafios com criatividade e de forma colaborativa, gerando inovação e ação prática no contexto da aprendizagem.

As etapas nas quais se estrutura o DT são seis, não havendo necessidade de organizá-las de forma linear. Ou seja, o professor pode optar por aplicar apenas duas ou três etapas ou até mesmo voltar em uma etapa anterior para aprimorar a construção coletiva realizada pela turma. Também pode optar por realizar uma estratégia de curta ou longa duração.

A opção adotada dependerá do planejamento do conteúdo, das formas de avaliação e do tempo disponível para a organização do processo. Na sequência, a fim de que o professor conheça as possibilidades para aplicação prática em sala de aula, indica-se como proceder em cada uma das etapas.

Etapla da descoberta – empatizar

A turma deve ser dividida em equipes de no máximo cinco participantes. O número de equipes deve ser par e cada equipe deve ter um líder e um secretário. O professor será o encarregado de apresentar a experiência, desafio ou missão para as equipes.

Em seguida, as equipes, na forma de sondagem empática, entrevistem-se mutuamente (equipe A entrevista a B e vice-versa). O objetivo das entrevistas é coletar as percepções de grupos e colegas alheios à equipe entrevistadora acerca da proposta apresentada pelo professor. Será produtivo estabelecer o tempo destinado para a atividade.

Etapla da interpretação – definir

Nessa etapa, os acadêmicos precisam analisar, categorizar e definir o desafio que será solucionado. Devem também contar com a ajuda do professor que pode auxiliar na construção dos termos de indicações, tais como: Como podemos auxiliar a comunidade X para a efetivação dos seus direitos com relação à moradia e dignidade? Como podemos auxiliar a empresa Y diante do cenário de crise que ela está enfrentando? Como podemos auxiliar o Município W diante da necessidade de contratar com urgência prestação de serviços para consertar a ponte que liga as comunidades rurais à área urbana?

Etapla da ideação – idear

Após a adequada compreensão do desafio, cada grupo deve discutir e apontar mais do que uma solução para o problema. A construção coletiva e o diálogo devem ser constantemente estimulados pelo professor. Ao final dessa etapa, é importante que cada grupo já tenha clareza de qual solução definiu como a mais adequada para atender ao desafio e para enfrentar os problemas que se apresentam.

Etapla da experimentação – prototipar

Esse momento é o ideal para dar vida a ideias e soluções apontadas em cada grupo. O protótipo, além de apresentar uma ideia, torna-a tangível

e permite sua validação. Protótipo, na perspectiva do *design*, não está só vinculado a produtos, mas também a procedimentos e experiências.

A apresentação da fase de experimentação deve ser organizada para que a turma possa oferecer feedback para todas as soluções apresentadas por cada grupo, apontando aspectos positivos, pontos de eficácia questionável e sugestões de melhoria para a ideia desenvolvida.

Etapa da evolução – testar

Após a experimentação validada, pode ser que a ideia seja efetivamente implementada e esse processo vai necessitar planejamento. Surgem, então, perguntas, tais como: O que será necessário? Quem será o responsável por cada parte? Quais são os resultados esperados?

Esse é um bom momento para valer-se das ferramentas de gestão de projetos que possibilitem articular as informações e funções de todos os envolvidos no processo. Não basta ter uma boa ideia, é preciso executá-la, avaliando continuamente o desenvolvimento da solução proposta, dando constante abertura para eventuais ajustes.

As etapas do DT podem ser utilizadas em sala de aula, em componente curricular específico, mas também podem ser aplicadas em grupos de extensão e pesquisa, fortalecendo a colaboração e o pensamento coletivo para o enfrentamento ou definição de um problema que será escolhido de forma conjunta por todos os envolvidos.

3.2.15. PEER INSTRUCTION – INSTRUÇÃO POR PARES

Peer instruction, ou instrução por pares, é uma estratégia desenvolvida por Eric Mazur³⁵ em 1990, para suas aulas de física na *Harvard University*, nos Estados Unidos (MAZUR, 2015).

A estratégia desenvolve-se com a aplicação de testes conceituais, que permitem o debate e o engajamento dos alunos, pois instiga-os a exporem suas ideias e percepções sobre o conteúdo abordado em aula, construindo coletivamente o conhecimento.

As questões, geralmente de múltipla escolha, são elaboradas e escolhidas pelo professor, que as apresenta para toda a turma. Na sequência, o professor coleta as respostas por meio de cartão de respostas, *flashcards*³⁶, *clickers*³⁷, ou outros mecanismos tecnológicos responsivos por *smarthphones*, tais como *Mentimeter* e *Polleverywhere*³⁸.

35 Eric Mazur é professor de Física e Física Aplicada em Balkanski e presidente da área de física aplicada na Universidade de Harvard, membro da Faculdade de Educação da Escola de Educação de Harvard. Mais informações sobre o trabalho de Eric Mazur em www.ericmazur.com.

36 São pequenos cartões, feitos com material de papelaria. Cada cartão deve ter dois lados. Em um dos lados, insere-se uma pergunta ou palavra-chave. No outro, escreve-se a resposta.

37 São sistemas pessoais de respostas (SPR) em sala de aula em pequenos aparelhos portáteis que permitem que os alunos respondam rapidamente a questões propostas pelo professor.

38 Saiba mais na seção: *Recursos para participação interativa em apresentações e verificação de resultados em tempo real*.

Quando coletadas as respostas em sala, de forma automática, o professor tem a possibilidade de visualizar os resultados e oferecer feedback imediato, conduzindo as discussões entre pares.

Assista vídeo do professor Eric Mazur apresentando a metodologia Instrução por Pares:



<https://www.youtube.com/watch?v=dUJS48XQeXE&t=2459s>

A seguir, estão as orientações que permitem a utilização dessa metodologia em sala de aula:

- indicar previamente um roteiro de estudos para que os alunos tenham o contato antecedente com o conteúdo da aula; recomenda-se que o roteiro caminhe no sentido de orientar os alunos na identificação dos conceitos mais relevantes, de forma a possibilitar sua aplicação em contextos reais;
- lançar, em sala de aula, as questões – com múltiplas escolhas – de forma visível a todos; após lançar cada questão, deve determinar o tempo para que os alunos façam as suas escolhas; o lançamento das respostas pode ser por meio de dispositivos tecnológicos ou de forma analógica;

FIGURA 22

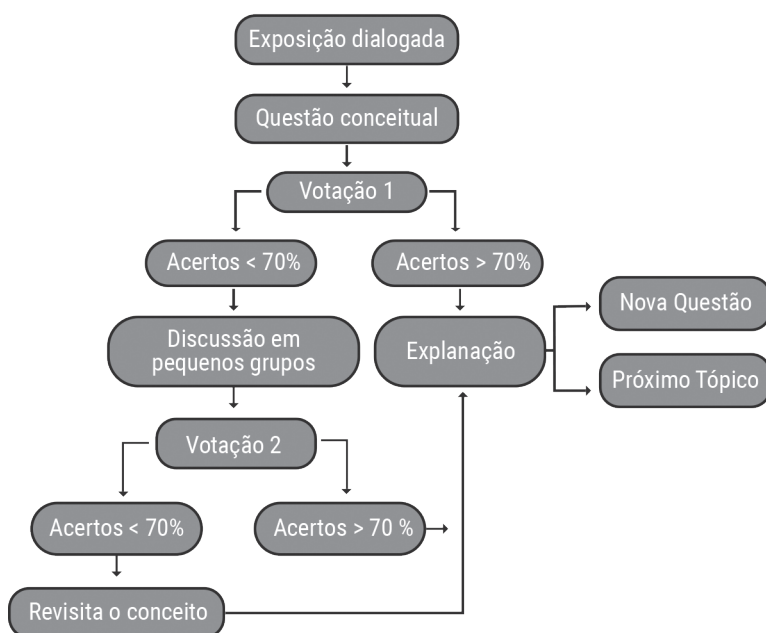
CONTROLES DE RESPOSTAS PARA QUESTÕES

Alunos levantando as mãos método simples que não requer tecnologia.	Utilizando cartões coloridos de diversas cores ou letras impressas referentes a cada Alternativa, método simples e que não requer tecnologia.	Registro das respostas em papel, alunos marcam suas respostas em formulários que são entregues ao professor ao final da aula. Esta técnica permite o registro preciso das respostas dos alunos.	Clickers são dispositivos que permitem a comunicação em tempo real entre alunos e professores. Assim que os alunos clicam em uma resposta o professor tem acesso ao percentual de respostas corretas dos Alunos. Permite o anonimato do aluno e o registro das atividades. A única desvantagem é o investimento necessário para a compra desses dispositivos.	Aplicativos ou websites que podem ser baixados ou acessados de qualquer computador ligado a internet ou de qualquer dispositivo móvel como: tablets ou smartphones.
1º ALTERNATIVA	2º ALTERNATIVA	3º ALTERNATIVA	4º ALTERNATIVA	5º ALTERNATIVA

Fonte: CAMARGO; DAROS, 2019, p. 92 (adaptado pelos autores).

- a) organizar, após a exposição dos resultados, em duplas ou trios os alunos que divergiram nas opções e estimulá-los a debater em pares, discutindo os fundamentos de suas escolhas, buscando definir com seus colegas a resposta adequada;
- b) projetar novamente os questionamentos – depois das novas respostas e discussões – e verificar os níveis de assertividade, passando para as explicações das dúvidas e correção de erros, contando com a participação dos próprios alunos.

FIGURA 23
FLUXOGRAMA PEER INSTRUCTION



Fonte: CAMARGO; DAROS, 2019, p. 93 (adaptado pelos autores).

De acordo com Mazur (2015), os percentuais de erro e de acertos, tanto na primeira rodada de questões, quanto na reaplicação, precisam ser considerados pelo professor. Caso o índice de acertos seja superior a 70%, basta comentar as questões, apontando os aspectos incorretos e continuar a aula. Contudo, se o professor verificar que os acertos correspondem a menos de 30% da turma, é preferível que o conteúdo seja explicado com novas abordagens para iniciar o processo cognitivo de compreensão.

3.2.16. REPRESENTAÇÃO OU DRAMATIZAÇÃO

É a teatralização de um tema ou problema por um grupo de alunos, frente

aos demais. Pode se constituir em poderoso recurso pedagógico, pois facilita grandemente a fixação dos conteúdos e competências trabalhados.

Seu objetivo é desenvolver a empatia ou capacidade de desempenhar os papéis de outros e de analisar situações de conflito. A sua utilização depende da realidade de cada componente curricular e mais ainda da criatividade de professores e alunos. Seu exemplo mais disseminado nos Cursos de Direito é o do júri simulado.

Possui três fases em sala de aula: *representação propriamente dita*; *análise*, pelo professor, com a participação dos alunos, do conteúdo ou problema representado (também pode ser uma mesa redonda); *síntese* final. Pressupõe uma *fase preparatória*, anterior à apresentação em si, para a distribuição de papéis e ensaios.

A representação ou dramatização também pode ser vista em metodologias específicas como o sociodrama e o *roleplaying* apresentados de forma mais detalhada na sequência.

3.2.16.1. Sociodrama

A abordagem do sociodrama na aprendizagem é fruto de aplicações decorrentes da metodologia sociopsicodramática desenvolvida por Moreno (1992), com aplicabilidade nas terapias em grupo.

Na estratégia do sociodrama, os alunos assumem a condição ativa de papéis ao participarem de um teatro ou exposição do improviso, experimentando o papel de ator e, fundamentalmente, de autor, visando uma construção coletiva.

Desse modo, os alunos desenvolvem a capacidade de interagir socialmente e assumem a responsabilidade de criar conjuntamente; pois, ao interpretar, por meio de uma linguagem cênica, personagens em um contexto ficcional – o contexto psicodramático –, evidencia-se o valor do diálogo e da interação com o que estiver acontecendo e com quem estiver contracenando.

Para dar abertura a um espaço de aprendizagem significativa, o professor deve primeiramente preparar qual conteúdo será trabalhado em sala de aula, trazendo inicialmente um objeto de introdução. Este objeto pode ser, por exemplo, uma notícia, um poema, uma música, um trecho de alguma decisão.

Sistematicamente, o sociodrama pode ser utilizado seguindo os passos ou etapas a seguir indicados:

- a) o professor deve escolher um objeto introdutório para iniciar a discussão e chamar a atenção dos alunos; todos devem ter acesso ao material;
- b) o professor motiva para que cada um leia uma parte, ou analise cada trecho, fazendo com que todos se conectem e fiquem atentos ao tema;
- c) após a análise inicial, o professor pergunta aos alunos qual frase/palavra/expressão chamou mais atenção; os alunos que falarem inicialmente ser-

virão como guarda-chuvas, acolhendo o restante dos colegas que também tiveram a mesma identificação;

- d) a partir dos alunos iniciais, os outros são convidados a estarem perto e elegerem a expressão que mais lhe toca, representada pelo colega;
- e) divididas as equipes, o professor deve verificar se é necessária uma nova separação ou se o número de equipes é condizente com a quantidade de cenários que serão criados para o conteúdo; por exemplo, se são dois cenários, deverão estar atuando duas equipes;
- f) após a divisão das equipes, o professor deve munir os alunos com materiais, imagens e reflexões que possam lhes auxiliar a criar a cena improvisada; é importante que o professor direcione um tempo exato a fim de controlar a organização da aula;
- g) os alunos apresentam os seus cenários; em seguida, o professor deve fazer o fechamento, convidando-os a partilhar suas impressões e entendimento sobre o conteúdo trabalhado por todos.

No sociodrama, os personagens devem ter relação com o conteúdo preparado, destacando-se os elementos de agilidade, criatividade e improviso, entre os alunos, uma vez que a prática não é ensaiada.

3.2.16.2. *Roleplaying* – jogo de papéis

Essa prática pode ser utilizada para simular situações reais ou hipotéticas. Os acadêmicos encenam um caso apresentado pelo professor, assumindo papéis de diferentes personagens. Essa estratégia pode ser utilizada para simulação de audiências e júris, sessões de conciliação e mediação ou até mesmo o desenvolvimento de um processo judicial ou arbitral a partir da história de um conflito.

Tecnicamente o *roleplaying* pode ser empregado seguindo os passos ou etapas abaixo:

- a) preparar previamente a descrição de cada personagem ou grupo de personagens; pode ser possível fazer um processo simulado a partir de peças de um processo real, ou até mesmo, o professor criar um caso totalmente novo;
- b) apresentar para a turma a situação-problema; o professor deve mostrar a importância do caso, qual a relevância para o conteúdo do respectivo componente curricular, os objetivos de aprendizagem e o desenvolvimento de competências;
- c) distribuir entre os alunos da turma os papéis dos personagens; esta distribuição pode ser por voluntariado, eleição ou sorteio; é importante deixar claro para os alunos que eles precisam agir/pensar/sentir como se fossem aquele personagem específico;
- d) definir os prazos e como deverá ser realizada a encenação, qual será o tempo para que os alunos preparem-se para a atividade, bem como quais serão os critérios de avaliação;

- e) organizar a apresentação de forma que no momento da encenação outros colegas que, eventualmente, não estejam atuando como personagens, tenham funções e compromissos, tais como observar e avaliar. Ao final, poderão dar um *feedback* sobre a atuação, falas, diálogos e fundamentações que ajudaram ou atrapalharam o desempenho dos personagens.

É possível preparar atividades de *roleplaying* que tenham baixa, média ou alta complexidade. Tal distinção também irá interferir no tempo de preparação dos acadêmicos. Dependendo da complexidade do caso, é possível inverter os papéis durante a apresentação, caso os acadêmicos estejam confortáveis e preparados para essa atuação.

3.3. ESTRATÉGIAS CENTRADAS NO ALUNO – METODOLOGIAS DE ENSINO INDIVIDUALIZADO, IDEIAS PARA O ENSINO HÍBRIDO

Nas estratégias centradas no aluno, a tendência é que a busca do conhecimento ocorra de forma individual, partindo de textos, casos, problemas ou outros pontos propostos pelos professores. São instrumentos muito interessantes como complementos à sala de aula, realizados extraclasse; também como estratégias regulares, em componentes curriculares semipresenciais ou não presenciais.

O *blended learning*, ou ensino híbrido, já se apresenta como uma das principais tendências para a educação no século XXI. No Brasil, atendidas as exigências estabelecidas na legislação aplicável, as Instituições de Educação Superior podem ofertar até 40% de sua matriz curricular através de componentes curriculares acessados à distância, em especial em ambientes virtuais de aprendizagem.

Com indivíduos mais conectados, a expansão dos cursos à distância tomou grandes proporções. Não só o ensino totalmente *on-line* expandiu-se, como também a possibilidade de concentrar, em um mesmo curso, estratégias de aprendizagem *on-line* e *off-line*.

De acordo com Michael Horn e Heather Staker (2017), o ensino híbrido é um programa de educação formal, no qual o aluno aprende, em parte, através do ensino *on-line*, exercendo algum tipo de controle em relação ao tempo, lugar, caminho e ritmo, sendo que, as atividades são realizadas, pelo menos em parte, em um local físico supervisionado. As modalidades *on-line* e *off-line* são conectadas para oferecer uma experiência de aprendizagem integrada.

Os grandes desafios para as instituições que desejam implementar o ensino híbrido são a organização, a construção e o oferecimento de conteúdo *on-line*. Pensar na melhor ou melhores alternativas não é fácil. As instituições de ensino encontram dilemas sobre quais plataformas utilizar, bem como sobre os conteúdos disponibilizados, se serão comprados ou construídos pelo

próprio corpo docente.

Nesse sentido, a instituição pode investir na elaboração de seus próprios vídeos, tarefas e trilhas de aprendizagem, pode também contratar um fornecedor de *software* com aulas e atividades inteiramente prontas, ou, até mesmo, combinar uma rede facilitada, integrando por exemplo plataformas gratuitas de vídeos, aplicativos de tarefas, bibliotecas digitais e recursos de provas on-line e questões de concursos.

Destaca-se, nesse modelo, o papel do professor-tutor, que orienta os movimentos e atividades on-line, tornando-se imprescindível no modelo híbrido. O tutor, mais do que conferir tarefas e tirar dúvidas, deve mobilizar os alunos, ou seja, incentivá-los a cumprirem os movimentos de aprendizado para que, efetivamente, tenham condições de aprimorar o conhecimento quando o encontro presencial for organizado pelo professor. Por isso a estratégia on-line deve sempre ser combinada e integrada com o encontro presencial.

Baseando-se na definição acima, são apresentadas na sequência estratégias que permitem planejar as aulas – algumas enriquecidas com a utilização de novas tecnologias – efetivamente conectando elementos distintos para potencializar o aprendizado dos alunos.

3.3.1. ESTUDO DIRIGIDO OU ORIENTADO

Técnica de trabalho genérica na qual é apresentado ao aluno um conjunto articulado de questões ou um problema que deve ser resolvido sem o auxílio direto do professor; o aluno deve ser levado a aprender a estudar de forma independente, sendo o agente principal de seu aprendizado.

Pressupõe um texto guia que deve estimular o aluno e fazê-lo refletir sobre o conteúdo específico. Além do texto guia, é recomendável a indicação de textos, documentos, vídeos, sites e outros materiais complementares que sejam adequados para o processo de aprendizagem proposto. Pode ser realizado através de:

- a) pesquisas bibliográficas, documentais e de campo;
- b) instrumentos de retenção, aprofundamento e avaliação de assuntos apresentados em sala de aula;
- c) solução de problemas.

O estudo dirigido, regra geral, segue o roteiro abaixo:

- a) elaboração do material didático problematizante, que não deve ficar reduzido a perguntas e respostas ou a questões objetivas; as tarefas podem ser de assimilação de conteúdo ou de elaboração pessoal;
- b) escolha do material complementar adequado, quando for necessário;
- c) orientação e motivação dos alunos, preparando-os para o estudo;

- d) desenvolvimento do estudo, que pode ser individual ou em grupo (pode ser realizado em aula ou fora dela; pode ser realizado em horário de aula ou fora dele);
- e) síntese final com a participação de todo o grupo de alunos, em aula específica – que pode ser em espaço virtual.³⁹

É uma das estratégias preferenciais do ensino à distância – semipresencial e não presencial –, mas também pode ser utilizada no ensino presencial.

3.3.2. APRENDIZAGEM INVERTIDA – *FLIPPED LEARNING*

Há séculos o modelo predominante de ensino-aprendizagem na educação superior possui o seguinte design: os alunos reúnem-se em sala de aula, onde geralmente são recebidos através de uma aula expositiva que lhes dá o primeiro contato com um novo conteúdo. Em alguns momentos, a aula também possui a interação com alguma atividade e, então, todos vão para a casa com a tarefa de realizar trabalhos mais complexos.

Esse é o modelo tradicional de aula, a qual é usada para apresentar um novo conteúdo ou material; os trabalhos que exigem aplicação, síntese, avaliação e criatividade são realizados posteriormente de forma individual.

O mundo à nossa volta está mudando e, dessa maneira, alguns aspectos do design tradicional, que foram suficientes no passado, já não se adequam para o presente e para o futuro. Essas necessidades de mudança são apontadas por Robert Talbert (2019) sob quatro perspectivas:

- a) o modelo tradicional cria uma relação inversa entre a dificuldade cognitiva do trabalho do aluno e o acesso do aluno ao suporte, o professor está presente no momento mais fácil que é apenas instrucional, mas, no momento mais difícil, o aluno precisa enfrentar sozinho;
- b) o modelo tradicional rouba tempo da exploração social guiada da aprendizagem mais profunda, tarefa à qual muitos estudantes não estão adaptados por falta de pensamento crítico ou de capacidade de autorregulação;
- c) o modelo tradicional não promove comportamentos de aprendizagem autorregulados que abrangem plena atenção, autoconsciência, autoavaliação, abertura à mudança, autodisciplina e responsabilização pela própria aprendizagem;
- d) o modelo tradicional cria alunos dependentes intelectuais em relação aos professores, uma vez que o docente comporta-se como um guardião da informação e o aluno pode desenvolver a falsa ideia de que sem um professor ele não tem possibilidades de aprender.

39 Em cursos semipresenciais ou não presenciais, essa etapa pode ser substituída por *chat*, em dia e horário pré-definidos. Não sendo possível, é necessário que exista um sistema de monitoria ou tutoria disponível para que o aluno tire suas dúvidas.

Considerando que a aprendizagem invertida – uma espécie de estudo dirigido – busca romper com o modelo tradicional, ela é definida por Talbert (2019, p.21) como:

[...] abordagem pedagógica na qual o primeiro contato com conceitos novos se desloca do espaço de aprendizagem grupal para o individual, na forma de atividade estruturada, e o espaço grupal resultante é transformado em um ambiente de aprendizagem dinâmico e interativo, no qual o educador guia os alunos enquanto eles aplicam os conceitos e se engajam criativamente no assunto.

As instruções presentes nos itens a seguir ajudarão a adotar essa estratégia de aprendizagem, tanto no ensino presencial quanto nos ensinos híbridos e à distância.

3.3.2.1. Roteiro de estudos prévios

O primeiro passo é fornecer aos alunos o roteiro de estudos prévios com atividade estruturada sobre o conteúdo que será aprofundado em sala. Apenas indicar uma leitura ou uma videoaula não viabiliza aprendizagem e não caracteriza atividade estruturada. É preciso que o aluno tenha atingido níveis de efetiva compreensão do tema através de mapas conceituais, exercícios, identificação de conceitos, participação em fórum *on-line*, grupos de *WhatsApp*, etc.

O ambiente que vai abrigar os roteiros de estudos individuais pode ser definido em caráter institucional ou de forma isolada pelo professor, com o auxílio do tutor *on-line*.

As orientações presentes na segunda seção deste livro, sobre planejamento educacional, podem ser úteis para a organização de um roteiro de estudos na aprendizagem invertida.

3.3.2.2. Momento em sala de aula

No momento em sala de aula, o docente pode intensificar os desafios e fazer propostas para aprofundar os conhecimentos dos alunos, atingindo níveis cognitivos mais complexos. Desse modo, o espaço grupal, com o auxílio do professor, torna-se o espaço para fazer um elo entre teoria e prática.

No momento grupal, da atividade em sala de aula, o docente pode escolher diversas outras estratégias de aprendizagem ativa para utilizar com os alunos. Uma outra ideia para socializar o conhecimento coletivo e as impressões dos grupos pode ser um fórum *on-line* após a aula ou um *webinar*⁴⁰ pelo *youtube*, por exemplo.

40 *Webinar* é uma forma de conferência de transmissão *on-line*, através da qual uma única pessoa se expressa e as outras assistem, podendo ou não participar através de envio de perguntas ou comentários.

Se o professor desejar gravar as suas próprias videoaulas para oferecer previamente aos alunos, indica-se as ferramentas *Loom*, *Stremyard*, *Active Presenter*⁴¹.

3.3.3. ESTUDO DE TEXTO

Técnica de trabalho genérica na qual é apresentado ao aluno um texto, devendo ele explorar a ideia do autor e realizar um estudo crítico do conteúdo lido, sem o auxílio direto do professor. O texto indicado deve favorecer a reflexão e ser acessível – língua de domínio, dificuldade compatível, conteúdo e tamanho adequados.

Pode ser acompanhado de uma orientação para a leitura – um texto guia ou leituras complementares – ou de exercícios, quando se aproximará bastante da técnica de estudo dirigido. O estudo de texto, em regra, segue o seguinte roteiro:

- a) escolha o texto adequado;
- b) orientação e motivação dos alunos, preparando-os para o estudo;
- c) leitura individual e silenciosa, para textos maiores; e coletiva⁴², em voz alta, para textos menores;
- d) desenvolvimento do estudo, que pode ser individual ou em grupo (pode ser realizado em aula ou fora dela; pode ser realizado em horário de aula ou fora dele);
- e) criação, pelos alunos, de um texto próprio;
- f) síntese final com a participação do grupo, em aula específica.⁴³

É de grande utilização no ensino superior, em especial através da elaboração de fichas de leitura e resenhas. Entretanto, o que se percebe nesse âmbito é que a etapa “f”, regra geral, é suprimida. Quando isso ocorre, as conclusões e dúvidas não são socializadas e a estratégia didática adotada perde, em grande parte, sentido, em especial na realidade contemporânea, em que resumos, fichas e resenhas estão disponíveis na rede, para quem desejar utilizá-los.⁴⁴

3.3.4. METODOLOGIA WEBQUEST – WQ

A *WebQuest* surgiu em 1995, como uma alternativa metodológica criada por Bernie Dodge e Tom March na Universidade de San Diego, na Califórnia.

41 Saiba mais consultando a seção *Recursos para participação interativa em apresentações e verificação de resultados em tempo real*.

42 Aplica-se no ensino presencial.

43 Em cursos semipresenciais ou não presenciais, essa etapa pode ser substituída por *chat*, em dia e horário pré-definidos. Não sendo possível, é necessário que exista um sistema de monitoria ou tutoria disponível para que o aluno tire suas dúvidas.

44 Sugere-se que os textos sejam recebidos em arquivos de texto, o que possibilita a sua submissão a programas que realizam buscas na rede para encontrar cópias e plágios – como o *farejador de plágios*, disponível em: <http://www.plagiarismcombat.com>. Adotar o recebimento de fichas e resenhas em arquivos de texto é também um ato ecologicamente mais correto, servindo inclusive como meio de trabalhar a educação ambiental com os alunos.

A *WebQuest* é uma investigação orientada na qual algumas ou todas as informações com as quais os aprendizes interagem são originadas de recursos da internet (DODGE, 1995).

A metodologia surge como uma nova alternativa para o ensino, caracterizando-se pelo uso da internet como possibilidade de uma abordagem de conteúdos que auxiliem o desenvolvimento do aluno.

A *WebQuest* é considerada como um recurso que potencializa a aprendizagem na web, motivando os alunos para a sua utilização. O produto final realizado pelos alunos pode ser enviado por e-mail ou apresentado à turma que lhes fornecerá um feedback do trabalho desenvolvido. Para além de potencializar a Web como meio de aprendizagem, a *WebQuest* fomenta a ideia de um ensino colaborativo em que o trabalho individual e as suas opiniões são parte importante para o produto final a que chegam os alunos.

De acordo com Bernie Dodge (1995), a *WebQuest* pode ser elaborada de duas formas: curta ou longa. Conforme o autor, a modalidade curta deve ser preparada para ser executada em um período entre uma a três aulas, propiciando ao aprendiz compreender a relação com um número significativo de informações, dando sentido a elas. Já a *WebQuest* de longa duração deve ser preparada para o período entre uma semana a um mês e deve permitir um aprofundamento do conhecimento, transformando-o de alguma maneira, e demonstrando uma intelexção do material com a criação de algo que outros possam utilizar, no próprio sistema (Internet) ou fora dele.

A *WebQuest* destaca-se por algumas características que são apontadas por Hernández (2008) como elementos primordiais para o seu pleno desenvolvimento, dentre as quais se destacam:

- a) estrutura clara e orientada, por meio da qual o aluno consegue situar-se exatamente nas atividades que precisa executar;
- b) favorecimento da aprendizagem autônoma e reflexiva, desenvolvendo no aluno capacidades estratégicas;
- c) trabalho cooperativo que cria interdependência entre os membros do grupo;
- d) otimização do uso da internet em sala de aula;
- e) contextualização do aluno acerca da realidade prática dos temas estudados;
- f) por fim, natureza interdisciplinar em razão da possibilidade de aplicação de várias áreas do conhecimento com o uso de temas transversais.

Uma atividade estruturada pela metodologia *WebQuest* precisa necessariamente ser composta por cinco etapas: introdução, tarefa, processos e recursos, avaliação e conclusão (aprendizagem continuada). Na sequência, cada etapa será apontada estabelecendo um rigor metodológico para o docente.

Primeira etapa – planejamento

- a) escolher, primeiramente, o ambiente digital que irá abrigar a estrutura da metodologia; para esse caminho indicam-se: a criação de sites ou blogs⁴⁵ ou a utilização de estruturas disponibilizadas por ambientes virtuais de aprendizagem como o *Google Classroom*⁴⁶;
- b) escolher o tema e definir o período de duração da *WebQuest*;
- c) estabelecer se toda a atividade será realizada em sala de aula, na companhia do professor ou se alguns momentos serão realizados em casa pelos acadêmicos;
- d) verificar se há necessidade de usar laboratório de informática, ou se com a internet do *smarthphone* já é possível realizar a aplicação;
- e) preparar a introdução – esse é o espaço/ambiente inicial; deve levar o aluno a se interessar pela temática abordada, situando-o no contexto; é o momento de preparar o *palco* fornecendo algumas informações iniciais; é o primeiro elemento estruturante, que deve situar o aluno no contexto proposto; deve ser escolhida uma abordagem motivadora da temática que será trabalhada, envolvendo o aluno desde seu acesso ao conteúdo nos momentos introdutórios da atividade;

Segunda etapa – tarefa

- a) indicar se os alunos farão a atividade em duplas, trios ou por equipes; o docente deve pensar em uma proposta que desafie os alunos a uma atividade executável; estabelecer, nesta etapa, os objetivos de aprendizagem, pois a tarefa bem estruturada permitirá que os alunos caminhem para o desenvolvimento de competências importantes para sua formação profissional;
- b) preparar o processo que os alunos utilizarão para desenvolver a tarefa; esse item servirá para orientar os acadêmicos, conduzindo-os na construção da tarefa; o processo deve ser claro de modo que qualquer ambiguidade ou obscuridade não afete diretamente os resultados; ocupa esse item, um papel instrutor, pois apresenta o passo a passo para a execução da tarefa, descrevendo-a em etapas e de maneira clara, objetivando assim a compreensão imediata do leitor/executor da atividade;
- c) organizar todos os recursos que os alunos utilizarão para a investigação, pois eles devem fornecer os subsídios necessários para que possam concluir a tarefa; os recursos fornecidos pelo professor devem ser provenientes de bases confiáveis e atualizadas para que haja confiabilidade nas informações; é por meio dos recursos que se evita o uso desregrado da rede pelos alunos: Quais serão os sites pesquisados? Existem provas, textos ou documentos que precisam ser consultados? Existem legislações específicas que são relevantes para a pesquisa? Deve-se disponibilizar orientações para que os acadêmicos tenham condições de pesquisar na rede de forma orientada;

45 Saiba mais consultando as seções sobre *blogs* e *Google Sites*.

46 Saiba mais consultando a seção sobre a *Google Classroom*.

- d) compartilhar os critérios de avaliação; este elemento é de extrema importância para que o aluno tenha a informação sobre como será avaliado, quais aspectos serão considerados a fim de instigá-lo a desenvolver a tarefa de forma plena;
- e) finalizar com a conclusão; neste espaço o professor tem a oportunidade de incentivar os alunos a continuarem a investigação sobre a temática abordada ou sobre seus desdobramentos; indica-se, neste ponto, disponibilizar *links* de outras páginas não contidas no passo a passo para contribuir na continuidade dos estudos dos alunos; Bernie Dodge (1995) aponta que a *WebQuest* deve apresentar uma conclusão que encerre a investigação, mostre aos alunos o que eles aprenderam e encoraje-os a levar a experiência para outros domínios.

Acesse *WebQuest* que aborda conteúdos de arbitragem e de obrigações:



<https://sites.google.com/view/webquestobrigacoes/p%C3%A1gina-inicial>

O professor pode definir papéis e tarefas diferentes para os acadêmicos dentro das equipes, levando-os a perceber diferentes perspectivas e dividir responsabilidades durante o trabalho desenvolvido.

CAPÍTULO 4

UTILIZANDO CASOS E PROBLEMAS EM SALA DE AULA

Nesta seção, serão trabalhadas, de forma mais aprofundada, três metodologias ativas que podem ser consideradas mais clássicas: a Metodologia da Problemática, o Método do Caso e o de Método Ensino-Aprendizagem pela Resolução de Problemas – uma adaptação, para grupos maiores e com base no esquema popperiano de aprendizagem por tentativa e erro, da Aprendizagem Baseada em Problemas.

Outro motivo para dedicar um espaço específico, neste livro, para as metodologias que trabalham com problemas e casos é a exigência, presente nas DCNs do Curso de Direito, da utilização de metodologias ativas e resolução de problemas nas aulas e atividades que envolvam a relação entre teoria e prática.

Grande parte das estratégias trabalhadas na seção anterior podem ser utilizadas no âmbito daquelas estudadas nesta seção específica. Ou seja, as estratégias vistas anteriormente não são excludentes, mas sim complementares. Além disso, são também plenamente adequadas em situações que adotem o ensino híbrido, tais como componentes curriculares que tenham percentuais de aulas presenciais e percentuais de atividades extraclasse.

4.1. PROBLEMATIZAÇÃO

Através da estratégia didático-pedagógica da problematização os estudantes são levados pelo professor a analisar a realidade que envolve o tema que está sendo estudado, buscando identificar as contradições, que serão então problematizadas. O seu objetivo é preparar os estudantes para tomarem consciência da realidade em que vivem para que, assim, possam atuar no seu processo de transformação.

Essa estratégia guarda pontos de contato com a Aprendizagem Baseada em Problemas, com a aula dialógica freiriana e com o método científico, em especial na sua configuração popperiana. Entretanto, configura-se como uma metodologia própria, apresentada de forma autônoma nas obras de didática e metodologia do ensino.

Segundo Bordenave e Pereira (1985), a Metodologia da Problemática inclui cinco etapas, a saber: observação da realidade (problema); pontos-chave; teorização; hipóteses de solução; aplicação à realidade (prática). Neusi Aparecida Navas Berbel (1995) assim explica essas etapas:

Observação da realidade

Os alunos são levados a observar a realidade em si, com seus próprios

olhos e identificar-lhes as características. Nesse momento, todas as perguntas possíveis podem e devem ser feitas, de modo a registrar os fenômenos que estão presentes nessa parcela da realidade social, tendo como foco principal o campo de estudos (Educação, Saúde, Direito etc.) mas podendo-se captar os diferentes aspectos que a ela estão relacionados (o econômico, o cultural, o ético, o administrativo, o social etc.).

Esta primeira etapa é o início de um processo de apropriação de informações pelos alunos. Se o professor desejar, poderá formular algumas questões gerais que orientem as observações, para que estes não deixem de contemplar o que é específico da área de estudos.

As percepções primeiras, extraídas das aparências ou mesmo do senso comum começam a dar lugar a inquietações e explicações mais pensadas, mais informadas, ao mesmo tempo em que se percebem os aspectos positivos (equilíbrio, satisfação, organização etc.) e negativos (desequilíbrio, carências, dificuldades, desorganização etc.) dessa prática social observada.

Os problemas começam a surgir diante dos olhos curiosos e atentos dos observadores. [...].

Com a perspectiva de, através dos estudos, poder contribuir para a transformação da realidade observada, um dos problemas é selecionado. Em geral se detecta uma necessidade ou uma ausência de algo que deveria estar presente ou acontecendo, dentro de padrões mínimos requeridos e então professor e alunos problematizam essa situação.

Problematizar, na nossa compreensão, significa formular o problema (uma questão, uma afirmação ou uma negação) a partir de fatos observados, por percebê-los como realmente problemáticos, inquietantes, instigantes ou inadequados. A problematização é relativa ao grupo, ao modo como o grupo olha a realidade, a partir dos conceitos e valores que possui, confrontados com o que observam, resultando num entendimento específico dessa situação, naquele momento.

Definido o problema a estudar, em que todo o grupo deverá estar de acordo, este será o objeto central de todos os trabalhos, de todo o processo. Embora os resultados sejam importantes, já que se pretende promover transformações, o processo todo também é altamente relevante, tendo em vista o desenvolvimento de atitudes científicas, políticas e éticas diante da realidade. (BERBEL, 1995, p. 14-15).

Pontos-chave

Se ao formular o problema, realizou-se uma espécie de síntese, nesta etapa volta-se para nova análise dos aspectos relacionados ao problema. Segundo Bordenave, nesse momento 'os alunos separam do que foi observado, o que é verdadeiramente importante do que é puramente superficial ou contingente'. Com esse intuito, pode-se procurar identificar as possíveis causas e os determinantes sociais mais amplos do problema em estudo, contando-se para isso com os conhecimentos disponíveis no grupo assim como com outras informações que podem ser buscadas de imediato.

Os pontos-chave, então, podem ser expressos através de questões básicas

que se apresentam para o estudo; através de afirmações (pressupostos) fundamentais sobre aspectos do problema; através de um conjunto de tópicos a serem investigados; através de princípios a serem considerados no estudo ou ainda outras formas, o que possibilita criatividade e flexibilidade ao tratamento do problema pelo grupo. (BERBEL,1995, p. 15).

Teorização

Embora muitos aspectos teóricos (ideias, conceitos, representações) estejam presentes já nas duas etapas anteriores, a etapa da teorização é o momento de se construir respostas mais elaboradas para o problema. Os alunos buscam o porquê, o como, o onde, as incidências, as relações etc., sobre o objeto de estudo. Os aspectos registrados como pontos-chave podem orientar essa busca de informações.

Costumamos explicar aos alunos que, nesta fase, vamos buscar as informações onde quer que elas se encontrem. Podemos e devemos recorrer às teorias já existentes, disponíveis nos livros, revistas, relatos de pesquisas, artigos de jornais etc... Podemos buscar informações também onde os fatos estão ocorrendo e sendo vividos pelas pessoas. Para isso podem ser formulados questionários, roteiros de entrevistas, fichas de observações, registros de acontecimentos, levantamento de informações em fichários, arquivos etc., assim como visitas a órgãos relacionados à administração ou desempenho profissional ligado ao estudo. Especialistas podem ser consultados. Usuários podem ser ouvidos.

A forma, a extensão e a profundidade da teorização dependem da conjugação de vários fatores como o tamanho do grupo de alunos e sua disponibilidade mental e emocional para o trabalho, o preparo do professor que o acompanha, o tempo disponível, a criatividade, o interesse, a receptividade da comunidade ao estudo, os estudos já realizados sobre o problema, a organização do trabalho etc...

Os dados obtidos, registrados e tratados, são analisados e discutidos, buscando-se um sentido para eles, tendo sempre em vista o problema. (BERBEL,1995, p. 15).

Hipóteses de solução

Todo o estudo até aqui desenvolvido deve servir de base para a transformação da realidade. Então, que alternativas de solução podem ser apontadas para o problema estudado?

Esta é uma etapa em que a criatividade e a originalidade devem ser bastante estimuladas. Se os procedimentos comuns, se os padrões já conhecidos permitem a existência do problema, é preciso pensar e agir de modo inovador, para provocar a sua superação (ou solução).

Já sabemos que a teorização fornece os subsídios para essa etapa. No entanto, a teoria em si é ampla e fértil e não tem compromisso com a realidade. O professor deve ajudar os alunos a equacionar a questão da viabilidade e da factibilidade das suas hipóteses de solução, confrontando-as com os dados da realidade (características específicas, condicionamentos, possibilidades, limitações). (BERBEL,1995, p. 15-16).

Aplicação à realidade

Esta etapa é destinada à prática dos alunos na realidade social. E a fase que possibilita o intervir, o exercitar, o manejar situações associadas à solução do problema.

Dependendo da área do estudo, do grupo e do tempo disponível, entre outros aspectos, essa prática poderá ser mais ou menos imediata, mais ou menos direta, mais ou menos intensa. O importante é garantir alguma forma de aplicação real do estudo no contexto a partir do qual teve origem o problema. A aplicação permite fixar as soluções geradas pelo grupo. Temos aprendido que no mínimo, os alunos podem e devem dar um retorno do estudo para os outros sujeitos envolvidos na realidade estudada, informando-os, ou seja, socializando o conhecimento produzido.

Ao elaborar as hipóteses de solução, os alunos confrontaram suas ideias, suas propostas com os dados disponíveis, com as informações disponíveis até então. (BERBEL, 1995, p. 16).

Embora a Problemática, em sua configuração original, considere a observação direta da realidade, não há nenhum impedimento caso seja a observação indireta, através de textos descritivos ou de vídeos e imagens. A propósito, é possível pensar a sua utilização conjuntamente com estratégias que envolvam literatura e cinema, tratadas em seção específica deste livro.

Faz-se indispensável frisar que embora apresente semelhanças com a Metodologia de Ensino-Aprendizagem pela Resolução de Problemas (Metodologia EARP), proposta neste livro e construída com base na Metodologia Popperiana de Tentativa e Erro e na Aprendizagem Baseada em Problemas, com ela não se confunde.

4.2. MÉTODO DO CASO⁴⁷

Técnica de trabalho na qual é apresentado ao aluno um caso prático real ou simulado, devendo resolvê-lo sem o auxílio direto do professor. O caso indicado deve favorecer a reflexão e ser acessível, considerando o estágio do curso onde se encontra o aluno – conteúdos já trabalhados.

Tem como objetivo principal propiciar o contato com situações da vida profissional, nas quais seja necessário refletir, realizar escolhas e tomar decisões. Pode ser acompanhado de uma orientação escrita (um texto guia), quando se aproximará bastante da técnica de estudo dirigido.

O *método do caso*, como estratégia didático-pedagógica, é extremamente eficaz, mas pelas suas especificidades é de mais fácil adoção em componentes

47 O texto desta subseção do livro reproduz em parte, de forma atualizada, o artigo *O método do caso na educação jurídica: a elaboração e aplicação de casos no processo de ensino aprendizagem em Cursos de Direito*, escrito em coautoria com Marcus Vinícius Motter Borges, publicado na Revista *Quaestio Iuris* (RODRIGUES, BORGES; 2016). A sua utilização, nesta obra, foi autorizada pelo coautor do texto original.

curriculares aplicados do que em componentes curriculares preponderantemente teóricos e conceituais.

Devido à sua utilização nos mais variados campos da ciência, o trabalho com casos acaba adotando diferentes formatos e nomenclaturas conforme a área de conhecimento. Da mesma forma, o *método do caso* e o *estudo de casos*, podem, além de serem confundidos um com o outro, serem também confundidos com outras metodologias ativas existentes, mas que com ele não se confundem.

O *estudo de casos* é empregado, no campo das Ciências Sociais, como instrumento de pesquisa científica; Maria Arlinda de Assis Menezes (2009, p. 133) afirma de forma categórica: “O estudo de caso é uma estratégia de pesquisa”. Nessa perspectiva, sua aplicação requer um procedimento próprio com planejamento, estabelecimento de premissas, desenvolvimento de um protocolo, pesquisas de campo, entrevistas e outros.

O denominado *método do caso* não possui o mesmo objetivo do *estudo de casos* na concepção anteriormente descrita. É ele, segundo Antonio Carlos Gil (2004, p. 8), uma estratégia de ensino através da qual “uma parte da realidade é trazida para a sala de aula para ser trabalhada pelos alunos e pelo professor.” Para Esdras Borges Costa (2007, p. 29):

Além de problematizar, o método do caso serve para se aprender, é essencialmente didático. Aprender, desde logo, a colocar-se (o aluno), com imaginação, no lugar social de um decisor real em uma situação real.

Assumir o lugar de outrem é uma prática indispensável em qualquer situação social, para variados fins. No caso didático, essa prática tem o fim específico de se aprender dentro do contexto de um curso (ou disciplina) participativo.

Trata-se, portanto, nessa segunda perspectiva, de uma estratégia do processo de ensino-aprendizagem na qual o estudante⁴⁸ depara-se com um caso – real, hipotético ou uma articulação de ambos – para analisá-lo e, a partir daí, chegar a uma série de conclusões, objetivando a compreensão do conteúdo e o desenvolvimento de determinadas competências.

Percebe-se, assim, a nítida diferença entre o *estudo de casos*, como instrumento de pesquisa científica, e o *método do caso*, como estratégia do processo de ensino-aprendizagem. Nessa linha:

Conforme o explicitado, evidencia-se o método do estudo de caso como uma estratégia para se conduzir uma pesquisa empírica, exigindo uma preparação prévia por parte do pesquisador e a organização de um planejamento da pesquisa. O método do caso, ferramenta pedagógica inventada

48 “Mas, com o método do caso, o aluno passa a ser, vicariamente, um personagem da narração; como tal, ele passa pela identificação do problema, das alternativas de decisão, da escolha de uma delas, e da construção de sua implementação. As soluções alternativas (e a selecionada) não se limitam às previstas ou recomendadas nas aulas teóricas.” (COSTA, 2007, p. 26).

em fins do século XIX, constitui-se em uma maneira de conduzir a educação de advogados, juristas e administradores de empresa, nada tendo, portanto, de similar com o método de estudo de caso. (MENEZES, 2009, p. 134).

Pensando especificamente na área do Direito, o *método do caso* é assim descrito por Ramos e Schorscher:

O Método de Caso, na tradição norte-americana, é um instrumento didático que objetiva o ensino de habilidades voltadas para o desenvolvimento e a prática do raciocínio jurídico por meio da análise de decisões judiciais. Essa ferramenta didática enfatiza mais a fundamentação e os argumentos que embasam a solução proposta do que a resolução do caso em si, embora tenha sofrido alterações em sua conceituação ao longo da história. (2009, p. 49).

Particularmente, com relação à definição do Método do Caso considerada mais adequada ao ensino do direito nos países cujo sistema jurídico seja a *civil law*, é necessário que o aluno aprenda a compreender e a utilizar o vocabulário e a argumentação típicos dos tribunais (judiciais e administrativos). [...] O Método do Caso, no contexto dos países cuja fonte de direito é a lei, tem uma definição distinta da norte-americana. Ela não se restringe à mera extração de princípios e normas jurídicas de decisões judiciais, tampouco abrange toda formulação estratégica pretendida nas escolas de administração e economia. (2009, p. 58)

Para Ramos e Schorscher (2009, p. 58), ante as variações que esse método sofreu ao longo das últimas décadas, pode-se afirmar que *existem vários métodos do caso*. Assim, na versão do método do caso em que “a reflexão jurídica não se esgota no raciocínio dogmático, sendo também relevante o raciocínio estratégico”, ele se aproxima muito do *Problem Based Learning* (PBL), causando algumas dificuldades de compreensão e diferenciação entre eles.

O PBL, ou Aprendizagem Baseado em Problemas (ABP) em português, é uma metodologia ativa muito utilizada nos cursos de Medicina. Resumidamente, pode-se dizer que ela se caracteriza pela utilização de sete passos, a saber: leitura do problema e esclarecimento dos termos difíceis; definição dos problemas a serem entendidos e explicados; análise dos problemas, com as explicações necessárias; elaboração de resumos; formulação dos objetivos do aprendizado; estudo individual baseado no 5º passo; apresentação dos relatórios ao grupo; discussão. (SEBASTIANY, BASTOS; 2011).

4.2.1. CONTEÚDO E COMPETÊNCIAS NO MÉTODO DO CASO

O processo de ensino-aprendizagem possui alguns objetivos, entre eles podem ser destacados a compreensão dos conteúdos e o desenvolvimento de competências. A utilização do método do caso, de forma adequada, pode lograr êxito na tarefa de alcançar esses objetivos.

Com relação à compreensão do conteúdo, parece claro que as teorias, as classificações, os institutos básicos, os conceitos e as categorias podem, sim, ser

compreendidos pelo aluno por meio de casos.

Em determinadas situações, é claro, será necessária uma introdução teórica ou conceitual sobre a matéria, a qual poderá ser fornecida ao aluno com aulas expositivas ou material para leitura individual. Igualmente, pode ser imprescindível o esclarecimento de alguns termos técnicos ainda desconhecidos. Contudo, nada disso impede que a utilização do método do caso alcance o objetivo de fazer o aluno compreender o conteúdo.

O método do caso possibilita ao aluno – diante de um problema que lhe é apresentado – o desenvolvimento de competências para: interpretar a situação; identificar, diagnosticar e delimitar o problema posto; separar, dentro do problema, aquelas questões ou informações que são mais relevantes; e tecer e sistematizar possíveis soluções para o problema.

Ainda, o método do caso permite o desenvolvimento de competências, num plano mais prático de execução, para que o aluno: redija, aplique e teste as soluções levantadas para o problema; verifique quais as consequências da aplicação destas soluções, bem como preveja eventuais soluções alternativas; e improvise e modifique seu plano inicial diante do surgimento de situações inesperadas.

Na educação superior, o desenvolvimento e a avaliação de comportamentos possuem menos espaço quando comparados com a educação infantil e fundamental, mas, ainda assim, podem ser encontrados, por exemplo, nos estágios (RODRIGUES, 2014, p. 259).

Contudo, os casos são um campo fértil para a questão dos comportamentos. Isso porque tais atividades podem ser realizadas em grupos de alunos e, assim, é possível analisar o comportamento do aluno ao trabalhar em equipe, identificando perfis: aqueles que se colocam de forma mais ativa, ou mais reativa; os que possuem perfil de líderes, para guiar o grupo ao estabelecimento e aplicação de soluções; os que têm mais facilidade para organizar e exteriorizar suas ideias; entre outros.

Da mesma forma, o método do caso pode incluir debates entre os grupos, de modo que os alunos sejam desafiados a expor suas ideias e soluções para o caso apresentado, bem como que tentem convencer os demais, ou alguém que esteja fora do debate – até mesmo o próprio professor –, da pertinência e adequação das soluções propostas. Nesse contexto, certamente, serão identificados alunos que possuem perfil de argumentar, explicar e convencer os demais.

4.2.2. OS BONS CASOS E OS OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM

O método do caso é muito utilizado em cursos das áreas de Saúde, de Administração e de Economia, dentre outros. No Direito, sua utilização é ve-

rificada mais comumente nos componentes curriculares com aplicação mais prática, nada obstando, contudo, a aplicação em componentes curriculares de cunho teórico.

O ponto de partida para a utilização do método do caso é, justamente, a escolha do caso, o qual pode ser real, simulado, ou até mesmo um caso real com algumas adaptações. Deve ser um caso curioso, contextualizado com a realidade do aluno, daquela instituição de ensino e com o cenário socioeconômico no qual ele está inserido, possibilitando discussão e reflexão, bem como comportando uma solução ideal e possíveis soluções alternativas.

O caso necessita primar por aproximar o aluno do mundo real, da realidade prática do Direito, de modo que se possa conjugar de forma prática as teorias e conhecimentos já obtidos. Em resumo, o caso deve ser simples, objetivo, motivador e capaz de despertar no aluno interesse e vontade de buscar soluções (RODRIGUES, 2010, p. 42).

Segundo Andrew Grahan (2010, p. 38), bons casos são os que fomentam o trabalho e o debate em grupo, independentemente do tamanho e da forma como agrupam as informações. Para ele, um bom caso, para ser utilizado no processo de ensino aprendizagem, deve ser:

- Aberto: não limitado a apenas uma resposta certa.
- Conectado a conhecimentos previamente adquiridos ou relevantes, cruciais para os objetivos pedagógicos.
- Evocativo: questões que provoquem diferentes opiniões, perspectivas e debates.
- Relevante para a cultura, a conjuntura atual e os objetivos de aprendizagem em pauta.
- Sustentável: independentemente de sua extensão, fornecer informações, complexidades e desafios suficientes para que seja proveitoso durante todo o tempo do exercício. (2010. p. 44).

Sylvia Maria Azevedo Roesch (2007, p. 216), ao dissertar sobre a elaboração de casos em Cursos de Administração de Empresas, afirma que bons casos:

- i) contêm uma ou mais questões gerenciais a serem confrontadas e selecionadas, por meio de debate; (ii) tratam de tópicos relevantes para a área; (iii) proporcionam uma viagem de descoberta que permite separar sintomas de problemas mais fundamentais; (iv) levantam controvérsias que proporcionam diferentes interpretações, decisões e planos de ação; (v) contêm contrastes e comparações; (vi) permitem aos participantes generalizar lições e conceitos subjacentes no caso para outras situações; (vii) contêm dados apropriados, nem demais, nem de menos, para tratar dos problemas como descrição do produto, indústria e mercado, pessoas envolvidas e dados quantitativos; (viii) têm um toque pessoal porque incluem a fala dos participantes e a descrição de processos organizacionais

formais e informais; (ix) são bem estruturados e bem relatados; (x) são curtos, no máximo 8 a 10 páginas de texto e até 5 páginas de anexos.

Justamente por isso, o caso precisa ser escolhido considerando uma série de questões. Duas merecem aqui um destaque especial: o estágio do curso em que o aluno encontra-se; quais objetivos de aprendizagem que se busca atingir com aquele caso.

Quanto ao primeiro ponto, parece claro que não é possível exigir de um aluno em início de curso um raciocínio complexo que envolva questões muito específicas ou sistemáticas do ordenamento jurídico como um todo. Em tais alunos, por via de regra, inexistente uma maturidade em termos de conhecimento jurídico que lhes proporcione os subsídios necessários para a elaboração de soluções adequadas para casos mais complexos.

Da mesma forma, deve-se atentar que os casos tendem a ser interdisciplinares, exigindo conhecimentos, ainda que gerais ou superficiais, de outras matérias além daquela em que o caso está sendo aplicado. Por isso, faz-se cogente observar quais são esses conhecimentos inerentes a outros componentes curriculares e verificar se o aluno já os compreendeu.

A questão dos objetivos de aprendizagem a serem alcançados com aquele caso específico denota um pouco mais de atenção. Isso porque o tipo de caso a ser formulado depende diretamente daquilo que se pretende como objetivo didático do processo de ensino-aprendizagem.

Os casos, portanto, serão formulados de acordo com os objetivos de aprendizagem. É claro que a escolha de um ou outro tipo de caso dependerá de inúmeros outros fatores. Dentre eles já foi destacado inicialmente o estágio do curso em que o aluno encontra-se, o que envolve também o seu nível de maturidade e conhecimento sistêmico do ordenamento jurídico. Por isso, o professor deve estar atento ao escolher ou formular um caso, para que não ocorra um resultado negativo no alcance dos objetivos pedagógicos.

Insta salientar, ainda, que – dependendo do tipo de caso – será imprescindível a disponibilização de material de apoio ao aluno, além do próprio caso. Assim sendo, pode ser interessante, por exemplo, repassar ao aluno a íntegra dos autos da ação judicial em que o caso é debatido – se essa for a situação –, documentos, contratos, pareceres, análises técnicas, notícias de jornais, julgados dos tribunais superiores sobre o tema e outros materiais que possam auxiliá-lo⁴⁹.

Tudo isso contribui para que o estudante tenha uma melhor percepção do caso, bem como esteja mais inteirado com a situação fática e, por isso, o mais próximo possível de uma situação real. Dessa forma, será mais fácil despertar

49 Exemplo de organização e disponibilização de materiais para o método do caso pode ser encontrado na casoteca do Curso de Direito da Fundação Getúlio Vargas: <http://direitogv.fgv.br/casoteca>.

no discente um espírito ativo, participativo e crítico, comportamento esse que se coaduna com as estratégias ativas.

4.2.3. ESPÉCIES DE CASOS DE ENSINO

Existem diversas classificações sobre os tipos de casos, dependendo, em especial, dos critérios adotados e dos objetivos almejados. Uma classificação bastante conhecida é a formulada por Antonio Carlos Gil (2004, p. 11) para os casos utilizados nos Cursos de Administração:

- **Caso-ilustração.** Constitui a modalidade mais simples. Restringe-se à apresentação de uma situação verificada no contexto de uma determinada organização. De modo geral, nestes casos não se solicita do estudante a sua análise com vistas à tomada de uma decisão, pois esta já é apresentada na descrição. Esta modalidade de caso é utilizada para ilustrar situações de forma individual ou comparativa [...].
- **Caso-análise.** Propõe aos estudantes a análise do caso, mediante sua decomposição em partes significativas e a identificação da relação entre as variáveis. São muito utilizados em sala de aula com o objetivo de desenvolver a capacidade analítica. Sua elaboração não demanda cuidados muito maiores do que os requeridos para o caso-ilustração. Sua aplicação, no entanto, exige maior dedicação do estudante, bem como preparação do professor.
- **Caso-problema.** Constitui o tipo mais complexo e tem como objetivo desenvolver nos estudantes muito mais do que a capacidade analítica. Ele requer do estudante a elaboração de uma síntese com base nos dados apresentados e apresentação da melhor solução possível para o problema. Os casos-problema com mais elevado nível de estruturação são os que seguem o modelo da Universidade de Harvard. Estes casos costumam requerer do estudante mais do que a solução do problema, pois nem sempre este aparece claramente no texto. Os estudantes têm que identificá-los, apresentar possíveis soluções e ponderar as vantagens e desvantagens de cada uma delas.

Partindo dessa classificação, adota-se neste texto uma divisão ainda mais simplificada, com apenas dois grupos de casos:

- **casos demonstração** – são os casos elaborados para serem aplicados em aulas expositivas tradicionais, para ilustrar o conteúdo ministrado; o caso-análise e o caso-ilustração da classificação de Antonio Carlos Gil enquadram-se nessa categoria;
- **casos problema** – são os casos elaborados para serem utilizados no âmbito do método do caso; ou seja, são problemas elaborados para utilização em uma metodologia ativa, centrada no aluno e não no professor; não servem para ilustrar uma exposição, mas para provocar a busca do conhecimento pelo próprio aluno.

Há diversas outras classificações, com uma maior diversidade nas espécies de casos apresentados. Especificamente para este artigo, a classificação apresentada (e sua versão simplificada) atende aos objetivos pedagógicos propostos: diferenciar os casos problema, a serem utilizados no método do caso, dos casos demonstração, utilizados nas aulas expositivas.

Relativamente aos *casos problema*⁵⁰, é possível ainda oferecer algumas alternativas, dependendo do objetivo pedagógico buscado.

Primeiramente é possível trabalhar com um caso que já contenha no texto a sua solução (ou possíveis soluções) e os resultados obtidos à sua aplicação. Nele é inserida a situação fática ocorrida, o problema que foi gerado, a solução que foi pensada e aplicada e, ao final, os resultados alcançados com a aplicação da dita solução; tem-se uma situação já finalizada (como acontece quando se trabalha com a análise de autos findos) e decisões judiciais já transitadas em julgado. A situação fática gerou o problema que foi enfrentado com uma solução, a qual produziu determinados resultados ou consequências (também indicados no texto).

Nesse tipo de caso, espera-se do aluno uma análise da situação como um todo, a identificação dos pontos positivos e negativos da solução que foi implementada e, principalmente, a proposição de soluções alternativas as quais, potencialmente, poderiam gerar melhores resultados ou consequências mais positivas. Pode também indicar novos problemas oriundos da decisão tomada e implementada, gerando, por consequência, novos casos problema para análise.

A segunda possibilidade consiste em apresentar a situação ocorrida e os problemas já identificados. Nessa opção, o caso resume-se em narrar ao aluno a situação fática ocorrida e o problema que foi gerado. Diante desse cenário, ele irá propor soluções viáveis de resolução do problema, experimentando-as e, por conseguinte, identificando os resultados possíveis de cada uma dessas soluções. O fato de não ser apresentada nenhuma solução no caso, certamente, abrirá um espaço criativo maior para que o aluno formule sua própria solução sem estar influenciado por outras já estabelecidas.

A terceira alternativa, que se assemelha muito com a segunda, é trabalhar com um caso buscando identificar os problemas e também apresentar suas soluções. Nessa opção, o aluno depara-se com um caso em que tão somente lhe é apresentada uma situação ocorrida. Com isso, ele deverá identificar os potenciais problemas que podem surgir, analisar e propor eventuais soluções para cada um dos problemas, bem como prever os resultados possíveis de cada uma destas soluções. Essa alternativa praticamente impede distinguir o método do caso da ABP.

50 Propositamente, estão aqui englobadas sob essa denominação – casos problema – uma série de alternativas apresentadas sob outras denominações na literatura especializada. Considerando a opção de adotar uma divisão simplificada, entre casos para aulas expositivas – casos demonstração – e casos para o método do caso – casos problema –, não há sentido em adotar-se, neste texto, outras classificações que não trariam nenhum ganho em termos dos objetivos inicialmente propostos.

Também é possível uma alternativa na qual seja oferecido o caso, o problema e a solução, mas sem indicar os resultados ou consequências decorrentes da decisão tomada; ou seja, são apresentados a situação fática, o problema e a solução que foi planejada para enfrentar o problema sem, contudo, serem apresentados os resultados obtidos.

Essa é uma alternativa intermediária entre a primeira e as duas outras opções apresentadas. O aluno deverá analisar a solução proposta, com suas vantagens e desvantagens, e identificar os possíveis resultados que serão obtidos com ela, tanto os positivos quanto os negativos. Com isso, poderá verificar que a solução proposta, por exemplo, não é a melhor e, assim, sugerir outras soluções. Pode também indicar novos problemas oriundos da decisão tomada e implementada, gerando, por consequência, novos casos problema para análise.

A próxima seção será dedicada de forma mais direta aos cuidados e orientações quando da elaboração de casos, mais especificamente de casos problema.

4.2.4. ELABORANDO CASOS PARA ENSINO

Esta seção do artigo foi elaborada tendo como base a produção sobre o tema existente para a Área de Administração. De um lado, praticamente não há literatura sobre o método do caso na Área do Direito, com exceção dos materiais mais recentes produzidos no âmbito dos projetos da GV Direito; de outro lado, a Administração pertence às Ciências Sociais Aplicadas, mesmo âmbito no qual se encontra o Direito. Nesse contexto, parece ser a opção mais adequada.

Sylvia Maria Azevedo Roesch (2007, p. 215), em artigo denominado *Notas sobre a construção de casos para ensino*, destaca que um caso não se resume à descrição de uma determinada situação ou de um problema (ou conjunto de problemas); ele deve conter uma história. Redigir um caso para ensino também é diferente de redigir um trabalho acadêmico (como um artigo, por exemplo). Considerando essa situação, a autora coloca três desafios a serem enfrentados quando da elaboração de casos para ensino:

Em primeiro lugar, o desafio do redator de casos para ensino é selecionar aspectos de uma situação problemática e estruturar o seu texto para contemplar certos objetivos educacionais, sem no entanto revelar no corpo do caso quais são estes objetivos. Os objetivos educacionais são declarados nas notas de ensino dirigidas ao professor.

Em segundo lugar, a construção de casos para ensino requer desaprender o relato argumentativo próprio da redação científica. Assemelha-se ao jornalismo factual, sendo o texto recheado de fatos e depoimentos, apresentados em ordem cronológica, com o objetivo de proporcionar uma discussão bem informada do caso em sala de aula. Mas não há, no texto, um narrador defendendo uma ideia ou opinião ou analisando a prática com base em teoria, como no texto acadêmico. Tampouco há espaço para a retórica e a ideologia,

pois o propósito não é persuadir o leitor, mas possibilitar o aparecimento de diversas interpretações que emerge da discussão do caso.

Em terceiro lugar, o texto deve ser capaz de atrair o leitor e animar a discussão do caso: no caso ideal, o relato é vívido, revela conflitos e até contém um pouco de mistério. Por esta razão, incluem-se nele algumas características de outros gêneros de textos, ao exibir, por exemplo, incidentes ou diálogos que realçam ou apontam os problemas do caso. Em certos momentos, vale-se de narrativa sutil, mais ao estilo de um conto, em que o subtexto é dado pelo objetivo educacional subjacente ao relato.

Aliás, Roesch (2011), em outro artigo, denominado *Como narrar um caso para ensino*, enfatiza que a elaboração de um bom caso pressupõe pesquisa de campo. Considerando as especificidades de área, talvez esse pressuposto colocado para a Área de Administração possa ser minimizado no que se refere à espécie de pesquisa; entretanto, no geral o pressuposto mantém-se: para redigir um bom caso é necessário pesquisar; na Área do Direito essa pesquisa envolve, em especial, pesquisa bibliográfica e documental; jornais, revistas, sites, autos de processos, julgados dos tribunais e outras fontes que podem contribuir decisivamente na qualidade dos casos elaborados.

Segundo Everton Rodrigues da Silva e Yan Marinho (2012, p. 6-10), em artigo intitulado *Caso de ensino: o que é e como ele pode auxiliar o ensino da Administração no Brasil*, a elaboração de casos de ensino envolve seis estágios, a saber:

Identificação do problema

É a definição do escopo do caso, a identificação da questão central que norteará a redação do caso e que deve ser solucionada pelos alunos. Para que se possa elaborar um caso a ser utilizado em situações de ensino-aprendizagem, primeiro é preciso definir claramente o seu propósito em termos de conteúdo a ser trabalhado; o problema surge, então, como elemento aglutinador.

Definição dos objetivos

Todo caso de ensino deve possuir objetivos pedagógicos a serem atingidos pelos alunos: conteúdos a serem apreendidos, competências a serem trabalhadas. O caso tem de ser elaborado de forma a levar os alunos a buscarem os conteúdos e a desenvolverem as competências pensadas pelo autor quando da sua redação.

Pesquisa e coleta de informações

A redação de um caso pressupõe pesquisa, como já salientado anteriormente. Livros, revistas, sites, trabalhos acadêmicos – monografias, dissertações, teses –, julgados de tribunais, documentos legislativos, enfim textos e documentos que tratem do objeto enfocado pelo caso. Esse levantamento serve tanto para o elaborador do caso, na sua redação, quanto para reunir material a ser indicado aos professores que vierem a utilizá-lo em suas aulas.

Análise da dificuldade do caso

A classificação dos casos com base em seu grau de dificuldade é um ponto

importante para que se possa definir em que níveis e turmas de ensino ele pode ser utilizado. Ou seja, deve-se considerar o nível de dificuldade que o estudante terá na sua resolução. Elaborar casos para turmas iniciais é diferente de elaborar casos para turmas em final de curso. Da mesma forma é diferente elaborar casos para cursos de graduação e para cursos de pós-graduação; e, dentro destes últimos, elaborar casos para alunos de especialização, mestrado e doutorado.

Construção do caso

É a redação do caso em si. Esse ponto específico merece um tratamento mais detido, que será feito na sequência, nesta mesma seção do presente artigo.

Teste do caso

Por teste do caso, entende-se sua submissão à apreciação de pessoas que possuam conhecimento sobre o tema. Esse teste é importante para analisar se ele é capaz de atingir os objetivos de ensino a que se propõe; também permite conferir se o grau de dificuldade é realmente o desejado quando de sua redação. Após a aplicação do teste, dependendo dos resultados obtidos, pode ser adequado realizar ajustes na narrativa do caso; em casos extremos, de avaliação totalmente negativa, pode ser mais prudente descartar o texto e reiniciar o trabalho, retornando ao primeiro estágio e refazendo integralmente o caso de ensino.

Antonio Carlos Gil (2004, p. 5-10), em artigo intitulado *Elaboração de casos para o ensino de Administração*, indica um número maior de etapas: identificação do problema; definição dos objetivos; localização do caso; coleta da informação requerida; análise da dificuldade do caso; preparação da primeira versão do caso; teste do caso; redação do caso.

Na realidade, o esquema de seis estágios exposto anteriormente, segundo seus próprios autores, tem por base esse esquema de oito etapas proposto por Gil. A primeira diferença está em Gil incluir a *localização do caso* como uma etapa; mas esta só tem sentido se for utilizado um caso já existente – em sua redação original ou como base para a elaboração de um novo caso. A segunda está na inclusão de duas etapas de redação, uma destinada à primeira versão e outra destinada à versão final, realizada após o teste do caso.

Quanto à estruturação do caso em si, adaptando-se para a área de Direito a proposta de Roesch (2011, p. 2), é possível dizer que o texto narrado deve conter:

Resumo

O resumo, que em termos de tamanho pode ser feito nos moldes indicados pela ABNT, deve conter o indicativo de quem é o protagonista, a situação na qual está envolvido, o espaço-tempo em que os fatos ocorreram, bem como especificar o dilema do protagonista. Também deve indicar os componentes curriculares nos quais o caso pode ser trabalhado.

Introdução

Deve identificar o protagonista e situar o leitor no espaço-tempo em que

se desenvolve o caso. Como no resumo, deve também informar a situação fática na qual está envolvido o protagonista e qual o seu dilema. Segundo Roesch (2011, p. 3), deve estar contida em um parágrafo e pode ser apresentada “na forma de um incidente, uma fala ou outro artifício narrativo que provoque no leitor o desejo de ler o texto por inteiro”.

Situação fática e contexto espaço-tempo

As seções destinadas à situação fática e ao seu contexto espaço-tempo podem ser estruturadas de diferentes formas. É recomendável que o texto contenha uma narrativa linear dos acontecimentos, permitindo ao leitor uma compreensão sequencial e gradativa do caso.

Conflito ou dilema do protagonista

O conflito ou dilema do protagonista é o momento mais importante do texto. Deve conter os problemas e impasses, assim como as tentativas realizadas para resolvê-los. E, segundo Roesch (2011, p. 3), o texto deve encerrar “com algumas questões colocadas para desafiar a discussão pelos estudantes”.

O tamanho médio do texto de narração do caso, segundo Roesch (2011, p. 2), é de dez páginas, normalmente dividido em seções – o que não é obrigatório. Ainda sobre o tamanho, é importante na elaboração de casos considerar o contexto em que será utilizado: tempo disponível, se será integralmente trabalhado em sala de aula (leitura, análise, discussão) ou se será trabalhado em parte extraclasse (leitura e análise) e em parte em classe (discussão).

Nesse sentido, o caso poderá ser narrado em um texto curto – de duas a quatro páginas – ou poderá ser narrado em um texto mais longo, não devendo, entretanto, ultrapassar o tamanho de um artigo médio, para que possa ser lido em um período de tempo razoavelmente curto.

Especificamente quanto à *narração*, Roesch (2011, p. 3-6; 2007, p. 218-228) faz um conjunto de observações que seguem abaixo, aqui também adaptadas para a realidade de casos jurídicos:

Descrição cronológica

É recomendável uma descrição sequencial, que permita melhor entendimento do desenvolvimento dos acontecimentos que originaram os atuais problemas. As informações devem ser precisas em termos de datas e locais; isso faz muita diferença em casos jurídicos. Sempre que possível a narração deve ser linear, mas é possível segmentá-la através de *flashbacks*. É necessário considerar também o momento de corte do caso, o momento em que se encerra a narração. Considerando a elaboração de casos jurídicos, o momento fático que envolve o elemento central para o qual se busca a solução é uma boa alternativa para o momento de corte; continuar a narração a partir desse ponto pode comprometer a objetividade do texto, incluindo elementos posteriores que provavelmente não terão relevância para a solução a ser encaminhada. Entretanto, pode haver casos que possuam desdobramentos também relevantes; casos sequenciais, nos quais há mais de um momento de corte.

Apresentação de fatos

A situação deve ser detidamente descrita. Descrições vagas não permitem o adequado enquadramento em termos jurídicos. Quando a situação descrita permitir, o uso de esquemas, diagramas, gráficos, quadros e tabelas é recomendável, pois pode auxiliar o leitor na sua compreensão, além de auxiliar na redução do tamanho do texto.

Apresentação de personagens

Para que o caso tome contornos realistas, mesmo quando for apenas uma descrição fictícia, é recomendável dar nomes às pessoas e às instituições, bem como ao local e à época em que os fatos situam-se. Quanto aos personagens, devem ter suas idades e atividades identificadas, bem como outras informações que interessem para a melhor compreensão da situação e a adequada análise jurídica.

O escritor tem a opção de utilizar artifícios para melhor representar o pensamento e ações do protagonista e de outros personagens da história, por meio de suas falas, incidentes, diálogos, ou conversas ao telefone. Estes trazem o leitor para dentro da história. A leitura de crônicas, biografias e contos é recomendável para familiarizar o escritor com tais técnicas narrativas. (Roesch, 2011, p. 5).

Ponto de vista da narração

Pressupondo que se pretenda levar o leitor a identificar-se com o protagonista da situação, o recomendável é que o texto seja narrado do seu ponto de vista – narrador-personagem. Isso leva o leitor a colocar-se no lugar do protagonista e permite-lhe perceber e entender melhor a situação. Podem também ser apresentados pontos de vista de outros personagens, de forma a tornar mais rica e controversa a situação relatada. No campo do Direito, os pontos de vista do protagonista e dos demais personagens servem para indicar possibilidades jurídicas a serem analisadas.

Narrador independente

É prudente que o leitor receba todas as informações necessárias e que lhe permitam analisar a situação – contexto, fatos, protagonista, etc. – e chegar, de forma independente, às suas próprias conclusões. A posição do escritor não deve, portanto, aparecer no texto, mesmo que de forma indireta. Em outras palavras, o texto não deve conter posicionamentos do seu autor que direcionem propositalmente o leitor em uma determinada direção. Esse tipo de situação pode ocorrer, mesmo não intencionalmente, através de elementos como a utilização de adjetivos elogiosos ou desqualificadores. Similarmente, é necessário cuidado com os títulos e subtítulos de seções, que devem ser redigidos com os termos mais neutros possíveis.

Assim, recomenda-se que no texto, somente os personagens venham a manifestar sua opinião e seu julgamento. Pela mesma razão, não cabe ao autor analisar os fatos à luz de teorias – esta é tarefa para ser realizada pelos estudantes durante a discussão do caso em sala de aula. Tampouco, o autor deve citar a literatura (exceto se estiver se referindo a fontes estatísticas). (Roesch, 2011, p. 5).

Sumários e cenas

Denomina-se *sumários* os resumos de acontecimentos, e *cenas* como os acontecimentos que merecem destaques e são descritos de forma mais minuciosa. Longos períodos históricos são muitas vezes compactados em um único parágrafo; há, entretanto, momentos que precisam ser destacados, muitas vezes recorrendo a um diálogo entre personagens ou a uma fala (ou pensamento) do protagonista. Intercalar sumários e cenas introduz uma variação no texto que pode gerar maior interesse; porém é essencial ter cuidado, pois as cenas representam também uma quebra na narração, o que pode ter o efeito contrário.

A cena é uma quebra na narração. Seu uso faz sentido apenas quando representa um momento crucial da história. [...].

Para a construção de cenas, o pesquisador pode reproduzir parcialmente certos eventos captados por meio de entrevistas e observações, durante sua pesquisa de campo. Além disso, algumas cenas podem ser imaginadas pelo escritor. Entretanto, a inserção de elementos ficcionais é permitida num caso, desde que estes sejam verossímeis e não distorçam os fatos. (Roesch, 2011, p. 6).

Revisão do texto

O texto precisa despertar o interesse do leitor. Portanto deve conter: frases e parágrafos curtos; ideias e descrições claras; transições textuais adequadas; correção gramatical; utilização de vocabulário adequado; informações pertinentes – ou seja, de um lado, todas as informações necessárias devem estar presentes, de outro lado, devem ser evitadas as inclusões de informações desnecessárias.

Por fim, faz-se relevante uma ressalva. A forma mais frequente pela qual os casos são apresentados aos alunos é a escrita, por meio de material impresso e, em algumas situações, com cópias de autos de processos, pareceres, julgados e outros. Contudo, nada impede, por exemplo, que o caso seja apresentado por meio de filmes, vídeos ou obras literárias – integrais ou apenas trechos. Tais obras podem ser reais ou de ficção; o importante é que consigam transmitir com clareza o caso ao aluno.

Além do texto do caso em si, destinado aos alunos, é necessário também redigir um outro texto, destinado aos professores: é ele denominado de *notas de ensino*. Trata-se de documento a ser preparado pelo autor do caso e disponibilizado ao professor que irá aplicá-lo, contendo uma série de informações importantes. Assim, a nota conterá: um resumo do caso; descrições e características dos principais atores do caso; enquadramento no tempo e no espaço do caso; os conteúdos que devem ser abordados no caso; a justificativa e a pertinência de sua utilização em determinados componentes curriculares; os objetivos pedagógicos da aplicação do caso, com a descrição dos conteúdos, competências; sugestões do método de aplicação e avaliação do caso; e referências bibliográficas pertinentes ao tema do caso.

Roesch (2007, p. 228-229) esclarece que as notas de ensino, regra geral, não são publicadas com o caso, visto destinarem-se apenas aos professores. Segundo essa autora, as notas de ensino contêm os seguintes elementos: resumo do caso; fontes dos dados; objetivos educacionais; alternativas para a análise do caso; questões para a discussão do caso em sala de aula; fontes recomendadas para fundamentar a discussão.

A Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Administração (ANPAD) elaborou um documento denominado *Orientação para elaboração de casos para ensino*; este documento oferece uma síntese muito bem articulada do que deve estar contido nas *notas de ensino*:

Notas de Ensino

Todos os Casos para Ensino deverão ser acompanhados das respectivas notas de ensino, que devem conter sugestões de uso do caso em sala de aula e colaborar para a obtenção de resultados didáticos. Neste sentido, as notas de ensino abordam:

- a) Objetivos educacionais e a exposição do arcabouço teórico necessário à exposição ou discussão do caso, cujo volume de conceitos variará conforme o caso de ensino e sua área e subárea de escopo;
- b) Aspectos pedagógicos relativos à aplicação do caso para ensino em sala de aula, contendo sugestões de dinâmicas de discussão do caso; a relação entre a dinâmica sugerida e os objetivos do caso; comportamentos esperados por parte dos alunos a partir da discussão; sugestões de utilização dos recursos e equipamentos disponíveis em sala por parte do professor; etc.;
- c) Indicação de, pelo menos, 04 questões para discussão. Tais questões servirão como um guia para os alunos melhor estruturarem o problema e devem ter uma conotação mais analítica do que descritiva. O objetivo das questões é auxiliar o professor na aplicação do caso de ensino em sala de aula;
- d) Análise das possíveis alternativas de decisões/soluções da situação organizacional enfocada no texto do caso, de forma a apoiar o trabalho do professor que aplicará o caso e colaborar com a obtenção de resultados relevantes na utilização do caso;
- e) Registro de referências bibliográficas pertinentes aos conceitos abordados na exposição teórica e/ou indicações bibliográficas, a título de recomendação de leituras pertinentes com a situação descrita no caso. (ANPAD, 2012, p. 3-4).

Nem sempre o autor do caso é quem o aplicará aos alunos e, principalmente por esse motivo, faz-se necessária a elaboração das notas de ensino ou notas explicativas. Elas são especialmente importantes na elaboração de casos destinados a compor o acervo de casotecas⁵¹, nas quais os casos ficam à disposição

51 Em instituições que possuam casotecas, o caso fica disponível para serem utilizados por vários professores, os quais podem ou não ter participado da elaboração do caso específico a ser utilizado. Já em projetos pedagógicos estruturados no modelo ABP os casos-problema são elaborados por um comissão de professores que não serão os tutores dos alunos nos grupos de trabalho.

de um grupo de professores – ou mesmo da comunidade em geral, em especial quando as casotecas são virtuais. Por isso, é imprescindível que contenham todas as informações indispensáveis para que possam ser adequadamente utilizados por docentes que não participaram da sua elaboração – mesmo em situações em que o caso seja destinado ao próprio uso, a elaboração das notas de ensino serve como um elemento de *teste* do caso pelo próprio elaborador.

4.2.5. ETAPAS DE APLICAÇÃO DO MÉTODO DO CASO EM SITUAÇÕES DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Não existe uma regra ou fórmula preestabelecida para a aplicação do método do caso. A sua realização acaba variando em decorrência da área em que se está atuando, tal como do componente curricular e da fase em que o estudo será aplicado. No entanto, alguns pontos comuns podem ser tratados e, assim, adota-se o roteiro proposto por Horácio Wanderlei Rodrigues (2012, p. 334) em seu artigo *Estratégias didáticas na Educação Jurídica: alternativas para o processo de ensino-aprendizagem nos Cursos de Direito*:

Primeira etapa

A *primeira etapa* consiste na escolha de um caso real, ou formulação de um caso fictício, ou, ainda, a adaptação e complementação de um caso real. Nessa linha, valem as considerações que foram feitas neste artigo acerca da escolha do caso.

Segunda etapa

A *segunda etapa* consiste na explicação da atividade e dos objetivos de aprendizagem e na preparação dos alunos para o estudo. Nessa etapa, é fundamental que o professor, além de introduzir a metodologia (que pode ser inédita para alguns discentes), as regras e os resultados que se espera alcançar, motive os alunos a participarem de forma ativa e crítica da atividade.

Terceira etapa

Na *terceira etapa*, o caso será apresentado aos alunos. Recomenda-se que o caso seja disponibilizado por escrito e que seja explicado de forma detalhada e oral⁵² pelo professor em sala de aula. Nesse passo, o docente também entregará aos estudantes eventuais materiais complementares ao estudo.

Quarta etapa

A *quarta etapa* consiste no desenvolvimento do estudo, o qual poderá ocorrer de forma individual ou em grupos, sendo ocupado horário de sala de aula ou não. Caso a atividade seja realizada em grupos é interessante a designação de um coordenador e de um relator. O primeiro que primará para que o trabalho seja conduzido em conformidade com o planejado e que todos os integrantes do grupo participem de forma ativa nas discussões e pesquisas; o segundo garantirá que todas as discussões, ideias e soluções levantadas pelo grupo sejam devidamente anotadas e relatadas,

52 Aplica-se no ensino presencial.

bem como será responsável pela consolidação final do estudo a ser apresentado. Nessa fase o professor terá um papel de orientador e facilitador do estudo, fazendo com que os alunos encontrem os locais corretos para a busca do conhecimento necessário à resolução do caso.

Quinta etapa

A *etapa final* consiste no debate sobre as soluções propostas, o agrupamento dos conteúdos que foram aprendidos e na demonstração das competências desenvolvidas. É recomendável que tal fase ocorra em sala de aula⁵³ e seja coordenada pelo professor, o qual conduzirá os debates sobre as soluções propostas e realizará a atividade de consolidação do conteúdo e competências. Importante o docente estar atento na condução da discussão, oportunizando tempo suficiente para cada aluno ou grupo expor suas ideias e propostas de solução e, principalmente, impedindo que se perca ou mude o foco dos objetivos da atividade. Nada impede que a apresentação final do estudo ocorra na forma de simulação, utilizando a estratégia da dramatização, já vista anteriormente. Todavia, essa atividade não elide, por óbvio, a necessidade da síntese final e consolidação do conteúdo, realizada pelo professor ou por um aluno relator (quando terá de ser revisada pelo professor).

4.3. ENSINO-APRENDIZAGEM PELA RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS – EARP⁵⁴

A necessidade de esboçar a proposta que segue ocorreu em decorrência do contado do seu autor, Horácio Wanderlei Rodrigues, com a obra de Karl Popper. Nela o autor procura demonstrar, a cada momento, que o aprendizado, em todas as áreas e atividades, dá-se por tentativa e erro, na busca da resolução de problemas.

O Método de Ensino-Aprendizagem pela Resolução de Problemas (Método EARP) será apresentado nesta seção em dois momentos distintos: o primeiro será dedicado ao elemento principal do método, o *problema*; o segundo, ao método de estudo propriamente dito.

4.3.1. O PROBLEMA COMO ELEMENTO CENTRAL DO MÉTODO EARP

Frequentemente, quando se fala em utilizar problemas como elementos de estruturação de um processo de ensino-aprendizagem na área do Direito, identifica-se problema como sendo caso prático. Então, o primeiro ponto que deve ser deixado claro é que um problema não é um caso; o segundo é que pro-

53 Em cursos semipresenciais ou não presenciais, essa etapa pode ser substituída por *chat*, em dia e horário pré-definidos. Não sendo possível, é necessário que exista um sistema de monitoria ou tutoria disponível para que o aluno tire suas dúvidas.

54 O texto desta subseção é uma versão atualizada e ampliada de parte do artigo *Popper e o processo de ensino-aprendizagem pela resolução de problemas* (RODRIGUES, 2010). A versão original, presente no artigo referido, inclui, além do Método EARP, também o Projeto Pedagógico EARP. A parte sobre o Projeto Pedagógico EARP foi publicada, de forma atualizada e ampliada, no livro *Cursos de Direito no Brasil: diretrizes curriculares e projeto pedagógico* (RODRIGUES; 2019, 2020).

blemas podem ser teóricos ou práticos – ou mesmo híbridos, teórico-práticos.

Um problema caracteriza-se por ser uma situação em que aqueles que precisam resolvê-lo não dispõem de uma resposta pronta e nem de um caminho pré-determinado que os leve, de forma rápida, direta e segura à sua solução. Para que possa ser vista como um problema, uma situação tem de ser reconhecida como tal, além de exigir uma decisão sobre as estratégias a serem seguidas para a sua solução; ou seja, exige a escolha de hipóteses a serem testadas.

Na sequência, é necessário também esclarecer que o Método EARP apresenta uma abordagem dedutiva. Quando se parte de um problema genérico, que pode ser teórico ou prático, e constroem-se hipóteses explicativas – teorias, conjecturas –, estabelecem-se possibilidades das quais são deduzidas as consequências práticas – esse processo permite refutar as hipóteses que se aceitas levariam a resultados inadequados ou indesejáveis. Através desses testes – tentativa e erro, nova tentativa, e, assim, sucessivamente – é possível uma aproximação da verdade, que Popper (1999) chama de verossimilitude, permitindo a corroboração da melhor hipótese dentre as testadas.

Quando se parte do caso, a tendência é busca de generalização da resposta dada ao caso estudado – regra geral um caso considerado paradigmático – para os demais casos similares. Essa postura indutiva desconsidera, em muitos momentos, que a adoção de uma determinada interpretação, em detrimento de outras, é sempre passível de revisão quando o conhecimento avançar e corroborar novas hipóteses – quando uma nova teoria testada apresente melhores resultados comparativamente com suas concorrentes.

Isso não significa que não se possa ou deva realizar estudos de casos. Mas se deve ter claro que o caso apenas adquire sentido como teste empírico de uma hipótese explicativa – os casos estudados devem ser vistos apenas como testes de hipóteses teóricas, ou seja, os casos são apenas testes empíricos de uma hipótese proposta como solução de um problema.

Provavelmente outras hipóteses já terão sido propostas e outras mais virão a ser apresentadas. Algumas delas também já foram testadas em outros casos. E nesse contexto, o caso deve ser estudado de forma crítica, buscando refutar as soluções apresentadas. E não se deve ficar apenas nas hipóteses explicativas apresentadas no caso; é necessário buscar ou mesmo criar outras. Será através desse processo de tentativas e erros que as hipóteses concorrentes irão sendo refutadas e haverá uma – ou mais de uma – corroborada(s), aceita(s) como a aproximação possível da verdade, relativamente àquele problema.

O elemento central do método proposto são os problemas – deve-se preparar o aluno para solucionar problemas, permitindo que ele busque as respostas através dos diversos meios de difusão do conhecimento hoje disponíveis,

aprendendo a utilizá-los. O objetivo de cada problema é suscitar uma discussão produtiva no grupo de alunos. O processo de ensino-aprendizagem, em especial em nível universitário, não pode se restringir em dar a conhecer os fatos e as teorias. Como destaca Popper:

A fim de entendermos o conteúdo de uma teoria, em primeiro lugar é necessário compreender o problema que ela procura solucionar; e compreender também as diversas tentativas feitas de resolução, ou seja, as diferentes teorias rivais. (2002, p. 162).

Popper afirma em seu livro *Conjecturas e Refutações* que se deve estudar problemas, não matérias; problemas que podem ultrapassar as fronteiras de qualquer conteúdo. (197-b). A realidade não se manifesta em conceitos, mas através de problemas; e o conhecimento não parte de observações, mas sempre de problemas; para eles oferecemos hipóteses explicativas a serem testadas pela crítica intersubjetiva. (197-a, 197-b, 1975, 1981).

Na proposta apresentada, um problema é proposto para o desenvolvimento dos estudos sobre um ou mais pontos do programa do componente curricular. O problema tem de estar relacionado intimamente ao tema que se quer desenvolver, de modo que sua discussão conduza o grupo ao aprofundamento de seus conhecimentos sobre ele.

4.3.1.1. Elaborando problemas para ensino

Pode-se caracterizar como um problema de ensino, com base em Meirieu (1998, p. 189):

Uma situação-didática na qual se propõe ao sujeito uma tarefa que ele não pode realizar sem efetuar uma aprendizagem precisa. E essa aprendizagem, que constitui o verdadeiro objetivo da situação problema, dá-se ao vencer obstáculos na realização da tarefa.

Um problema de ensino propõe aos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem a realização de uma tarefa que só poderá ser executada se um determinado obstáculo for transposto, visto como uma dificuldade que se coloca ao cumprimento de uma determinada tarefa e que possibilita ou exige o início de aprendizagem para que se possa superá-lo. O obstáculo precisa conter elementos que impeçam a solução do problema sem que eles sejam devidamente enfrentados. Essa transposição do obstáculo deve representar um avanço cognitivo, uma aquisição de conhecimento novo. (MEIRIEU, 1998).

Na elaboração de problemas de ensino, enfrenta-se a situação de ter de realizar recortes significativos e que possam efetivamente ser estudados, analisados e discutidos. Igualmente, necessita-se considerar quais são os elementos que possibilitarão a avaliação das soluções apresentadas, os indicadores que permitirão saber a quantidade e a qualidade do conhecimento dominado pelos alunos.

Segundo Meirieu (1998), para elaborar problemas de ensino é primordial responder previamente a algumas questões:

1. Qual o meu objetivo? O que quero fazer com que o aluno adquira e que para ele representa um patamar de progresso importante? 2. Que tarefa posso propor que requeira, para ser realizada o acesso a este objetivo (comunicação, reconstituição, enigma, ajuste, resolução, etc.)? 3. Que dispositivo devo instalar para que a atividade mental permita, na realização de tarefa, o acesso ao objetivo? Que materiais, documentos, instrumentos devo reunir? Que instruções-alvo devo dar para que os alunos tratem os materiais para cumprir a tarefa? Que exigências devem ser introduzidas para impedir que os sujeitos evitem a aprendizagem? 4. Que atividade posso propor que permitam negociar o dispositivo segundo diversas estratégias? Como variar os instrumentos, procedimentos, níveis de orientação, modalidades de reagrupamento?

Um bom problema de ensino, para que possa atender ao seu propósito no âmbito do processo de ensino-aprendizagem, deve ter as seguintes qualidades (UEL, 2005):

- a) *ser simples e objetivo, evitando pistas falsas que desviem a atenção do grupo do tema principal* – um enunciado muito complexo propõe muitas situações-problema em seu interior, torna difícil a visualização da questão principal proposta, e deságua em um número muito grande de objetivos de aprendizado, desmotivando o estudo;
- b) *ser motivador, despertando o interesse do aluno pela sua discussão* – um bom problema deve propor situações sobre as quais o aluno já tenha algum conhecimento prévio; os problemas, se possível, devem referir-se a situações que os alunos já tenham vivenciado na prática, em sua própria vida, ou estudados em componentes curriculares anteriores; uma situação totalmente nova e desconhecida dificulta a discussão do grupo já que nenhum de seus membros poderá oferecer qualquer contribuição para seu conhecimento.

Um problema bem formulado deve contribuir para que os grupos de trabalho elejam objetivos de aprendizado análogos aos imaginados por quem o elaborou, como necessários para o crescimento cognitivo do grupo relativamente àquele tema específico. Um problema mal formulado compromete todo o processo.

O professor deve ter claro o que pretende com o problema e que objetivos de aprendizado os alunos devem atingir com a sua resolução. Aos alunos devem ser disponibilizados o enunciado e as referências dos recursos educacionais disponíveis – bibliografia, recursos audiovisuais (vídeos, filmes), sites, etc. – que possam ajudá-los na busca de soluções para o problema.

Para avaliar os problemas de ensino elaborados, algumas perguntas podem ser realizadas em relação a eles:

- a) Esse enunciado é efetivamente um problema? Por quê?

- b) Ele está redigido de forma clara e objetiva? Utiliza terminologia e linguagem adequadas e acessíveis aos alunos?
- c) Há necessidade de se considerar outros problemas menores (secundários) associados a ele?
- d) Que conteúdos podem ser iniciados ou desenvolvidos com ele? É ele adequado aos conteúdos desse componente curricular específico?
- e) Quais os conteúdos que o aluno precisa conhecer previamente (pré-requisitos) para poder enfrentá-lo?
- f) Quais os caminhos que podem ser percorridos para se chegar à sua solução?
- g) Como avaliar a pertinência das soluções apresentadas?
- h) Qual o grau de dificuldade apresentado pelo problema? Ele é adequado para alunos em que fase do Curso? Qual a dificuldade que os professores teriam com ele?
- i) É possível associar o problema com situações reais? Apresenta elementos que permitem articular teoria e prática?

As respostas a essas perguntas permitem avaliar os problemas escolhidos de um banco de problemas ou elaborados pelo próprio docente, buscando evitar a utilização daqueles que estiverem mal redigidos ou que não forem adequados para a turma ou para o componente curricular específico.

Em termos de recomendações mais objetivas, sugere-se que os problemas de ensino sejam redigidos em forma de textos breves, de, no máximo, duas páginas. Sempre que exequível, devem ser elaborados em forma de narração, se possível envolvendo um personagem (ou personagens); isso facilita a associação entre teoria e realidade.

O texto que expõe o problema deve ser claro e preciso, permitindo a sua plena compreensão por parte do leitor. É recomendável que se encerre com uma questão interrogativa, isso facilitará a sua compreensão; mas não há necessidade de que isso ocorra.

Ainda, é necessário que o problema esteja delimitado considerando sua viabilidade pedagógica – contexto, tempo, espaço, material disponível, etc. – de forma que a sua solução por parte dos alunos seja efetivamente possível. E que seja passível de solução; não há sentido em elaborar problemas sem soluções possíveis.

Finalmente, todo problema de ensino deve conter dois elementos, a *problemática*, que é o contexto dentro do qual se coloca o problema – o ambiente dentro do qual ele ocorre –, e o *problema* em si, representado pela questão que terá de ser resolvida pelos alunos.

4.3.2. O MÉTODO EARP

O método EARP é uma estratégia didático-pedagógica de cunho eminente-

temente interativa e crítica. Foi elaborada com base no esquema popperiano de aprendizagem por tentativa e erro e nas estratégias pedagógicas utilizadas pelo *Aprendizagem Baseada em Problemas* (ABP), com as quais se assemelha, mas não se confunde.

O método proposto pode ser utilizado, nos projetos pedagógicos tradicionais, como estratégia pedagógica individual, em cada componente curricular, ou mesmo para pontos específicos de um componente curricular. Entretanto sua utilização será mais produtiva no contexto de um Projeto Pedagógico EARP.

4.3.2.1. Tentativa e erro – a proposta popperiana

Popper acreditava que analisar a produção do conhecimento deveria ser o papel principal da Filosofia. Para ele o estudo do método pela Teoria do Conhecimento ou Epistemologia é o objeto central da Filosofia. Em vários trabalhos nessa área, externou sua proposta, que ele mesmo resumia no esquema quadripartido apresentado a seguir. Com ele Popper substitui a tradicional busca pelas fontes do conhecimento, pela busca da descoberta e eliminação de erros.

$$P1 \Rightarrow TE \Rightarrow EE \Rightarrow P2$$

Nele **P1** é o *problema inicial*, **TE** é a *teoria explicativa*, hipótese ou conjectura, **EE** é a *experiência empírica* (incluindo a observação) e **P2** é o *novo problema* oriundo dos resultados da experiência (na realidade podem ser vários novos problemas, P2, P3, P4, e, assim, sucessivamente).

O esquema global indica que partimos de um problema, quer de natureza prática quer teórica; tentamos resolvê-lo elaborando uma teoria possível na qualidade de solução possível – é o nosso ensaio; em seguida, ensaiamos a teoria, procurando fazê-la abortar – é o método crítico de eliminação de erros; em resultado desse processo surge um novo problema, P2 (ou, quem sabe, vários novos problemas). [...]. Resumindo, o esquema diz-nos que *o conhecimento parte de problemas e desemboca em problemas* (até onde for possível ir). (Popper, 2002, p. 23).

Segundo Popper, aprende-se fundamentalmente com os erros, porque embora a ciência – e também a tecnologia – não possa indicar aquilo que pode ser concretizado, pode indicar aquilo que não pode ser concretizado, através da seleção por eliminação. (1980).

Esse esquema é proposto como base para a construção de uma nova estratégia de ensino-aprendizagem para a área do Direito. Uma nova forma de estudo pela qual o aluno aprenda resolvendo problemas e não mais memorizando conceitos, normas e procedimentos, e também pela qual ele aprenda a aprender.

A adoção do método de ensino-aprendizagem aqui proposto exige agir racionalmente. Coloca a necessidade de argumentar no lugar de buscar a adesão afetiva ou ideológica por meio do discurso e da retórica. Segundo Popper:

[...] nossa educação intelectual, assim como nossa educação ética, é corrupta. É pervertida pela admiração do brilho, do modo por que são ditas as coisas, o que toma o lugar de uma apreciação crítica das coisas que são ditas (e das coisas que são feitas). (1998, v. 2, p. 284).

Em última instância, sabe-se que será sempre necessário decidir entre diferentes possibilidades – decidir é inevitável. Mas deve-se chegar a decisões através de argumentos racionais; os argumentos apresentados devem ser passíveis de análise crítica, racional. Se não se pode justificar racionalmente uma hipótese (ou teoria), pode-se justificar racionalmente uma preferência. (Popper, 1975).

Para Popper, não há fontes autorizadas do conhecimento (1975). Argumentos de autoridade, como acontece no Direito, não são argumentos cientificamente válidos, quer tenham por base autores, quer tenham por base decisões de cortes superiores.⁵⁵

O Debate Crítico Apreciativo (DCA) – denominação utilizada por Popper (2002, p. 24) – permite decidir quais explicações e soluções devem ser inteiramente eliminadas, quais devem ser parcialmente eliminadas e quais sobrevivem, mesmo que provisoriamente.

No âmbito dos processos de produção do conhecimento, a tarefa é buscar sempre hipóteses que melhor expliquem os problemas, indicando assim novas alternativas de solução. Essa atitude – denominada por Popper de *racionalismo crítico* – deve ser adotada no âmbito do ensino universitário.

A resposta correta à minha pergunta ‘De que maneira podemos esperar reconhecer e eliminar erros?’ Parece-me ser: ‘Pela crítica às teorias e conjecturas dos outros e [...] pela crítica a nossas próprias teorias e tentativas de solução especulativas’. (De resto, tal crítica de nossas teorias é altamente desejável, mas não indispensável; pois, se não estivermos em condições de fazê-lo, outros o farão por nós).

[...]. Esta resposta resume uma posição que poderíamos chamar de ‘**racionalismo crítico**’. (Popper, 2006, p. 72 – grifei).

Acredito, e muita gente acredita como eu, que todo o ensino de nível universitário (e se possível de nível inferior) devia consistir em educar e estimular o aluno a utilizar o pensamento crítico. (Popper, 1979, p. 65).

A atitude crítica exigida nesse processo caracteriza-se pela disposição de modificar a hipótese, testá-la e mesmo refutá-la. O senso comum até pode ser o ponto de partida, mas o instrumento do progresso é a crítica. O impacto das teorias sobre a vida pode ser devastador; é necessário testá-las através da crí-

55 A ideia popperiana de refutação merece algumas palavras ao se pensar especificamente na área de Direito. Ao trabalhar com a resolução de problemas, por tentativa e erro, eliminando gradativamente os resultados equivocados, não se pode ter certeza de chegar à verdade, mas é certo que se chega mais próximo dela. Além disso, há um aprendizado fundamental nesse processo, que é o de crítica: na área do Direito, tão importante quanto afirmar o direito que se acredita existir é saber criticar e refutar o direito afirmado pelo outro.

tica. Ser racional é possuir uma atitude crítica face aos problemas, e a atitude crítica é a atitude racional, uma atitude consciente e crítica de eliminação dos erros. (Popper, 197-b, 1975, 2002).

Em oposição à atitude crítica, há a atitude dogmática, que se caracteriza por buscar confirmar sempre a hipótese aceita e afastar todas as tentativas de refutá-la. (Popper, 197-b). Mesmo assim não se deve descartar o valor da atitude dogmática. É primordial que o conhecimento seja defendido da crítica sob pena de nenhum conhecimento ser corroborado e ser mantido estável por período de tempo suficiente para que a sociedade possa utilizá-lo e por meio dele avançar. (Popper, 1975).

Um método de ensino-aprendizagem que propicie o acesso ao conhecimento através do estudo de problemas, como o aqui proposto, de um lado permite o reconhecimento da precariedade do conhecimento – visto como provisório – e, de outro, possibilita o desenvolvimento da atitude racional e crítica – e com ela a negação do ceticismo e do pessimismo.

A cada passo adiante, a cada problema que resolvemos, não só descobrimos problemas novos e não solucionados, porém, também descobrimos que onde acreditávamos pisar em solo firme e seguro, todas as coisas são, na verdade, inseguras e em estado de alteração contínua. (Popper, 1978, p. 13).

Reconhecer que todo o conhecimento é precário, no sentido de que não se pode afirmá-lo como verdade definitiva, mas apenas como verossimilitude, não significa que não se possa produzir conhecimento e mesmo corroborar teorias, quando as mesmas não forem refutadas através da crítica intersubjetiva.

As salas de aula estão tomadas pelo discurso ideológico fácil ou por uma retórica emocional que busca o encantamento. Nesse contexto, a busca pela objetivação do conhecimento através de instrumentos adequados é essencial no âmbito do processo de ensino-aprendizagem.

A crítica intersubjetiva que busca a eliminação de erros dentro de um processo de tentativas de resolução de problemas caminha nesse sentido. A objetividade pura não existe; mas é possível construir um conhecimento objetivo, visto como aquele que resta corroborado – como aproximação da verdade – por não ter sido falseado.

4.3.2.2. A Aprendizagem Baseada em Problemas – ABP – e seus sete passos

Antes de apresentar o Método EARP, é importante apresentar a Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP), também conhecida pela sua denominação em inglês, *Problem Based Learning* (PBL). Na ABP a discussão do problema deve ocorrer de forma metódica e com a participação de todos os membros

do grupo.⁵⁶ A literatura especializada apresenta as seguintes sete etapas como caracterizadoras da ABP⁵⁷:

- a) leitura do problema e identificação e esclarecimento de termos desconhecidos;
- b) identificação das questões propostas pelo enunciado;
- c) formulação de hipóteses explicativas para as questões identificadas no passo anterior – os alunos utilizam-se, nesta fase, dos conhecimentos dos quais já dispõem sobre o assunto;
- d) resumo das hipóteses, de forma sistematizada;
- e) formulação dos objetivos de aprendizado – trata-se da identificação do que os alunos deverão estudar para aprofundar os conhecimentos incompletos formulados nas hipóteses explicativas;
- f) estudo individual dos assuntos levantados nos objetivos de aprendizado;
- g) retorno ao espaço de sala de aula para rediscussão do problema com base nos novos conhecimentos adquiridos na fase de estudo individual.

Cabe ao *aluno coordenador* garantir que a discussão do problema dê-se de forma adequada e que todos os membros do grupo participem da discussão. Já o *aluno secretário* deve garantir que as várias etapas da discussão do grupo sejam convenientemente anotadas, de forma que o grupo não se perca na discussão e que não volte a pontos que já foram discutidos anteriormente. Os demais *alunos participantes* devem se esforçar para realizar uma boa discussão do problema, de forma metódica, respeitando as diretrizes do coordenador do grupo.

O *docente* – em um Projeto Pedagógico ABP é denominado *tutor* – deverá garantir que o grupo funcione, que tenha coordenador e secretário, que todos participem e que a discussão não se distancie do tema, de forma que os alunos possam chegar aos objetivos de aprendizado imaginados para aquele problema, ou próximos a eles.

O tutor deve ter uma visão geral do conteúdo integral do componente curricular. Relativamente ao problema trabalhado, deve sobre ele ter domínio específico e, de antemão, conhecer os objetivos de aprendizado pretendidos. Não deverá, entretanto, impor esses objetivos e nem desvendá-los para os alunos.

Tampouco é esperado que ele dê uma aula para o grupo. Deverá exigir dos alunos que estejam atentos ao texto do problema e que a discussão respeite a sua redação. Como já dito anteriormente, deverá possuir um bom entendimento do tema geral em discussão, mas não é necessário que seja um especialista no assunto.

⁵⁶ Conforme: UEL, *Problem Based Learning*.

⁵⁷ Há autores que apenas reconhecem a existência de ABP quando há um Projeto Pedagógico ABP – ou seja, a metodologia ABP não existiria de forma autônoma, fora de um integralmente pensado para funcionar com ABP. Há outro grupo de autores que reconhece como característica fundamental da ABP os sete passos – nessa perspectiva, sempre que os sete passos estiverem presentes haverá ABP, independentemente do projeto pedagógico do curso ser tradicional, híbrido ou ABP.

Como pode ser visto, a discussão de um problema, na ABP, desenrola-se em dois momentos temporalmente distintos. No primeiro, o problema é apresentado e os alunos formulam objetivos de aprendizado a partir da sua discussão. No segundo, após estudos individuais, realizados fora do espaço de sala de aula, rediscutem o problema à luz dos novos conhecimentos adquiridos.

A etapa “f” (sexta), estudo individual, transcorre fora do espaço de sala de aula. O aluno recebe orientações sobre os recursos de aprendizado à sua disposição (material bibliográfico, textos e informações disponíveis na internet, vídeos, docentes consultores, etc.). O uso desses recursos é de inteira responsabilidade do aluno, com total liberdade; também poderá optar pela busca de outros recursos, respeitando sempre os objetivos de aprendizado propostos em sala de aula.

4.3.2.3. A estratégia didático-pedagógica proposta – o método EARP

A discussão de um problema, no Método EARP, desenrola-se em quatro etapas distintas:

Primeira etapa – apresentação do problema

- a) A situação problema é apresentada aos alunos, no grande grupo – é o momento P1 do esquema popperiano.
- b) Aqui, deve ocorrer a leitura do enunciado do problema apresentado e a identificação das questões propostas pelo enunciado, bem como o esclarecimento de termos desconhecidos;

Segunda etapa – proposição de hipóteses explicativas e identificação dos objetivos de aprendizagem

- a) Os alunos propõem hipóteses explicativas para cada questão identificada, bem como identificam e formulam os objetivos de aprendizagem – é o momento TE do esquema popperiano, neste caso ampliado para incluir os objetivos de aprendizagem.
- b) Inclui, essa fase, a apresentação de hipóteses explicativas para as questões identificadas no passo anterior – os alunos utilizam-se, aqui, dos conhecimentos dos quais já dispõem sobre o assunto; também ocorre a identificação / formulação dos objetivos de aprendizado que permitirão o aprofundamento de seus conhecimentos sobre o tema gerador do problema e as questões que nele estão presentes.
- c) Essa etapa é fundamental para o processo de ensino-aprendizagem – sem a sua adequada realização, as etapas seguintes estarão comprometidas;

Terceira etapa – estudos individuais ou em grupos

- a) São realizados estudos individuais e/ou em grupos de trabalho, buscando testar as hipóteses propostas e adquirir novos conhecimentos que permitam alcançar os objetivos de aprendizagem.
- b) É um primeiro momento de EE no esquema popperiano, ampliado no que

se refere ao alcance dos objetivos de aprendizagem;

Quarta etapa – *rediscussão do problema em sala de aula*

- a) Após os estudos individuais e/ou em grupos de trabalho, realizados fora do grande grupo – são rediscutidos em sala de aula, no grande grupo, o problema e as soluções hipotéticas apresentadas, agora à luz dos novos conhecimentos adquiridos.
- b) É um segundo momento EE do esquema popperiano, agora com a presença e participação de todos os alunos e com a análise apenas das hipóteses sobreviventes na etapa anterior; é também nessa etapa que há o processo mais aguçado de refutação e corroboração de hipóteses, surgindo então P2 (ou P2, P3, P4 ...).

Nessa divisão, três das quatro etapas ocorrem em sala de aula: as duas primeiras ocupam uma aula, e a quarta e última, uma ou mais aulas – todas essas etapas podem iniciar por um trabalho em pequenos grupos seguido de uma mesa redonda, ou diretamente no grande grupo. Na quarta etapa, deve ser elaborado um consolidado final com a participação de todos – um relatório com as hipóteses refutadas e corroboradas, bem como os motivos dessas conclusões. A terceira etapa é extraclasse.

Os temas estudados através do Método EARP poderão ser aprofundados através de aulas expositivas ou de outras estratégias didáticas anteriormente referidas. Essas aulas terão a finalidade de organizar e sistematizar o conhecimento adquirido.

O professor, na aplicação desse método, deve conhecer muito bem a dinâmica dos grupos de trabalho e estar consciente dos objetivos do componente curricular pelo qual é responsável, efetuando o seu planejamento integral, a preparação adequada de cada uma das aulas e a elaboração de problemas que sejam pertinentes aos conteúdos, competências específicas.

São qualidades indispensáveis ao professor, para praticar essa metodologia, o interesse pelas atividades dos pequenos grupos – quando for o caso – e do grande grupo, o respeito pela opinião dos alunos, a disponibilidade para a orientação e o incentivo à pesquisa. São defeitos, o desinteresse pelo trabalho dos grupos, a tendência de simplesmente ministrar aulas sobre o assunto e o desconhecimento dos recursos disponíveis para que os alunos possam realizar seus estudos individuais ou em pequenos grupos.

O professor deverá garantir que o grupo – ou grupos – funcione, que todos participem, e que a discussão não se distancie dos objetivos de aprendizagem propostos pelo problema, de forma que os alunos possam chegar, pelo debate crítico, à refutação ou corroboração das hipóteses inicialmente apresentadas, e que os objetivos de aprendizado identificados para aquele problema sejam atingidos. Também é desejável que os grupos de trabalho sejam forma-

dos por alunos com diferentes visões de mundo. Segundo Popper:

[...] o debate entre pessoas que perfilhem pontos de vista idênticos ou quase idênticos poderá ser mais fácil do que outro entre pessoas que sustentem opiniões diametralmente opostas ou bastante distintas. Mas só neste último caso é que a discussão originará algo com interesse. [...]. Mesmo não se chegando a acordo, as pessoas sairão mais esclarecidas do debate do que ao iniciá-lo. (2002, p. 160).

A divisão do grande grupo em grupos de trabalho será necessária, dependendo do número de alunos matriculados. Com um número de até aproximadamente 12 alunos, não é necessária a divisão.⁵⁸ Deste número, até aproximadamente 24 alunos, é possível trabalhar com duplas. Com número superior, é recomendável a divisão em trios e depois em grupos de trabalho que devem chegar a um máximo de 6 integrantes.

Dentre os alunos que compõem cada grupo, um será o coordenador e outro o secretário, em cada sessão de trabalho. Deve haver o rodízio dos papéis de coordenador e de secretário, a cada sessão, permitindo que todos as exerçam; o exercício dessas atividades permite o aprendizado de competências específicas.

Nessa opção metodológica, com a divisão do grande grupo em outros menores, os *alunos coordenadores de cada grupo de trabalho* devem garantir que a discussão do problema ocorra de forma metódica e que todos os membros dos grupos participem da discussão. Já o *aluno secretário* deve garantir que as várias etapas da discussão do grupo sejam convenientemente anotadas para serem relatadas no grande grupo, de forma que o grupo não se perca na discussão e que não volte a pontos que já foram discutidos anteriormente.

Quando não houver a divisão do grande grupo em grupos menores, poderá ou não ocorrer a indicação de um *aluno coordenador* e um *aluno secretário* com as mesmas funções já indicadas. Não havendo, o professor terá de exercer essas funções, ou apenas uma delas, indicando um aluno para a outra, ou utilizando um monitor ou estagiário.

É fundamental para que o processo de ensino-aprendizagem seja positivo que todos os alunos estudem e participem ativamente, propiciando uma boa discussão do problema e das hipóteses explicativas, de forma metódica, respeitando as diretrizes definidas pelo professor ou coordenador do grupo.

A terceira etapa, o estudo individual ou em grupos de trabalho, desenvolve-se preferencialmente como atividade extraclasse. Os alunos, para esse estudo, recebem orientações sobre os recursos de aprendizado à sua disposição – livros, periódicos, documentos, filmes, vídeos, páginas da internet, blogs, do-

58 Situação essa que se restringe, regra geral, a turmas de pós-graduação *stricto sensu*. Em cursos de graduação e mesmo de especialização esse número reduzido de alunos é praticamente inexistente; a exceção ocorre por conta de componentes curriculares optativos, mais comuns em IES públicas.

centes consultores, etc. O uso desses recursos é de inteira responsabilidade dos alunos e grupos de trabalho, com total liberdade. Poderão também optar pela busca de outros recursos além daqueles expressamente indicados, respeitando sempre os objetivos de aprendizado propostos dentro do grande grupo.

É preciso enfatizar que em todas as etapas no método apresentado, há a necessidade de manter a postura crítica e antidogmática. Segundo Popper:

[...] a atitude dogmática está claramente relacionada com a tendência para *verificar* nossas leis e esquemas, buscando aplicá-los e confirmá-los sempre, a ponto de afastar as refutações, enquanto a atitude crítica é feita de disposição para modificá-los – a inclinação no sentido de testá-los, refutando-os se isso for possível. (197-b, p. 80).

Relativamente à avaliação dos conteúdos, devem ser adotadas estratégias que possibilitem verificar se os objetivos de aprendizagem foram efetivamente alcançados; já a avaliação de competências é mais efetiva se for realizada através da observação metódica do desempenho do aluno na resolução dos problemas propostos.

É de se destacar que a utilização do esquema popperiano no processo educacional – em especial nos cursos de graduação – não ocorre exatamente com as mesmas finalidades que no processo de pesquisa científica, característico dos programas de pós-graduação *stricto sensu*, em especial nos cursos de doutorado.

Na pesquisa científica, a regra é trabalhar com problemas para os quais ainda não se tem respostas ou com problemas para os quais as respostas existentes são insuficientes ou mostraram-se inadequadas.

Já, no processo de ensino-aprendizagem dos cursos de graduação, os problemas são construídos preponderantemente para que os alunos encontrem respostas pré-existentes aos problemas para os quais já há hipóteses corroboradas – embora também seja possível a construção de novas hipóteses. Como diz Popper, não há oposição entre tradição e crítica; a tradição é condição para a crítica, a vida social exige tradição. (1981, 197-b). Nesse sentido, na área do Direito, a recuperação histórica das discussões, legislações, decisões e seus reflexos na vida social são de suma importância no processo de refutação.

O Método EARP, construído sobre a proposta popperiana, busca integrar momentos fundamentais, hoje dispersos no âmbito do processo de ensino-aprendizagem: o primeiro é a busca de solução de problemas, o segundo é a utilização de um instrumental crítico e racional, e o terceiro é a objetivação do conhecimento que ocorre durante o processo como um todo; objetivação essa que ocorre no processo de crítica recíproca na busca de resolução dos problemas. A objetividade do conhecimento é o resultado social do Debate Crítico Apreciativo (DCA). (Popper, 1978, p. 23).

CAPÍTULO 5

RECURSOS E MEIOS AUXILIARES – DOS AUDIOVISUAIS À INTERNET⁵⁹

Os recursos audiovisuais surgem fundamentalmente como estratégias e ferramentas auxiliares no modelo tradicional de ensino-aprendizagem, centrado no professor. Neste espaço, serão trabalhados todos eles, mesmo aqueles que estão gradativamente entrando em desuso – um importante lembrete para pensar as grandes mudanças ocorridas.

Já novas estratégias e ferramentas estão vinculadas à aplicação das novas tecnologias em sala de aula – física ou virtual. A inovação tecnológica também trouxe uma grande modernização no âmbito das próprias estratégias e ferramentas audiovisuais.

Esta seção busca, ainda, trazer algumas reflexões sobre o emprego de meios, tais como a literatura e o cinema, no âmbito do processo de ensino-aprendizagem, visando enriquecer as salas de aula ao oferecer um leque variado de possibilidades aos professores dos cursos de Direito.

5.1. RECURSOS AUDIOVISUAIS

É comum, nas aulas expositivas, a utilização de recursos audiovisuais. Nada impede, entretanto, que esses recursos também sejam utilizados em metodologias ativas. A seguir serão listados e analisados os mais comuns.

5.1.1. QUADRO

É o recurso audiovisual mais simples e acessível. Seu manuseio é prático, versátil, não inibe a participação dos alunos e nem desvia a sua atenção.

A utilização do quadro deve ser planejada considerando a quantidade de conteúdo e o seu tamanho. Ele deve ser usado em uma sequência coerente, preferencialmente de cima para baixo, da esquerda para a direita, de maneira a otimizar e organizar o espaço e facilitar a visualização e o entendimento por parte do aluno. Quando o quadro for grande é recomendável dividi-lo em dois, três ou quatro setores distintos, a serem utilizados na mesma sequência já referida.

Quanto à postura, o professor, sempre que possível, deve falar enquanto escreve, bem como não deve ficar totalmente de costas para o grupo – deve escrever um pouco de lado, falando e olhando para a turma em pequenos intervalos.

59 Este capítulo tem como ponto de partida a parte final do artigo *Estratégias didáticas na educação jurídica: alternativas para o processo de ensino-aprendizagem nos cursos de Direito* (RODRIGUES, 2014), com ele não se confundindo em razão da atualização e grande ampliação de que foi objeto.

Deve lembrar de levar o material necessário para a utilização do quadro na forma planejada – giz, caneta ou pincel apropriado e apagador.

Ao terminar a aula, não deve deixar o quadro com informações, pois na sequência outro professor irá utilizá-lo. Se isso não for feito, a primeira coisa que o professor que entrar na sequência terá de fazer é limpar o quadro. Esta limpeza será primordial para evitar que eventuais informações que nele estejam presentes possam distrair os alunos no início da nova aula que se inicia.

Essas observações não devem ser vistas, entretanto, como absolutas. A subjetividade de cada professor, a realidade de cada situação ou turma específica, o espaço físico disponível, entre outras questões, devem ser consideradas.

5.1.2. ÁLBUM SERIADO E *FLIP CHART*

Tanto o álbum seriado quanto o *flip chart* caracterizam-se por serem constituídos por um bloco grande de papel, sustentado por um cavalete.

A diferença é que, no primeiro caso, o bloco de papel é constituído por uma coleção de folhas previamente preparadas – textos, imagens, gráficos, esquemas, ou outras informações. Já, no segundo caso, o bloco de papel está em branco, sendo utilizado para escrever durante a aula – como se fosse o quadro, com a vantagem de não precisar apagar e poder rever o seu conteúdo a qualquer momento.

Os textos e imagens, quando utilizados, devem ser em tamanho que possam ser lidos e visualizados por todos os alunos da sala.

A aplicação mais comum de álbum seriado e *flip chart* é em espaços menores e com grupos reduzidos de alunos. Sua utilização também é frequente em reuniões institucionais e de trabalho, em espaços onde não haja *datashows* disponíveis

Repetem-se aqui as observações efetuadas ao final do item anterior, relativamente a considerar a subjetividade de cada professor, a realidade de cada situação ou turma específica, o espaço físico disponível, entre outras questões.

5.1.3. RETROPROJETOR

Decidiu-se manter, neste livro, a menção ao retroprojektor mais como registro histórico do que propriamente como indicação de ferramenta a ser utilizada. É ele um recurso audiovisual praticamente já erradicado das salas de aula contemporâneas.

Historicamente, foi o recurso mais simples e acessível, depois do quadro, embora sua utilização nem sempre tenha sido tão prática e versátil. Substitui o quadro, com vantagens, sempre que se necessita trabalhar com gráficos, esquemas, quadros e outros materiais cuja elaboração é mais complexa e demorada.

Relativamente aos cuidados que o retroprojektor exige, caso alguém ainda o utilize, cabe destacar que as transparências⁶⁰ a serem utilizadas não devem conter longos textos a serem lidos pelo professor. Devem ser sucintas, utilizar letras grandes (tamanho 20 ou superior), poucas linhas (o ideal é não ultrapassar 12) e ganham em visibilidade quando são utilizadas na horizontal (orientação paisagem).

Em referência à postura do professor, deve ele permanecer em posição que lhe permita manter contato visual com os alunos – preferencialmente de frente para eles, ao lado do retroprojektor. A mesa onde ele for colocado deve possuir tamanho suficiente para a distribuição de dois grupos de transparências: as já utilizadas e as que serão utilizadas.

Quando o professor desejar destacar algum ponto do texto ou imagem, poderá fazê-lo diretamente na transparência, sobre o retroprojektor, com a utilização de um ponteiro de abrir – semelhantes a uma antena – ou mesmo de uma caneta ou lápis. Embora os manuais de didática não recomendem, é possível também utilizar um ponteiro laser, apontado para a projeção. Utilizando o laser, deve o professor ter o cuidado de não ficar de costas para a turma.

Cabem aqui, também, as observações finais dos itens anteriores relativamente à necessidade de se considerar a subjetividade de cada professor, a realidade de cada situação ou turma específica, o espaço físico disponível, entre outras questões.

Com o surgimento dos projetores multimídia – *datashows* – os retroprojetores caíram em esquecimento, da mesma forma que ocorreu com as máquinas de escrever à medida que se popularizou a utilização dos computadores pessoais e, mais recentemente, dos *notebooks* e *tablets*.

5.1.4. VÍDEO PROJETORES

A utilização dos vídeos projetores – *blu-ray*, *dvd*, videocassete, dentre outros – é mais restrita, pois são instrumentos com objetivo bem definido: a projeção de vídeos. Além disso, contemporaneamente têm sido gradativamente substituídos, com vantagens, pelos *datashows*.

Sua utilização só adquire sentido dentro de um plano de ensino e de componente curricular onde esse tipo de atividade seja pedagogicamente útil, pois sua finalidade no processo de ensino-aprendizagem não é de entretenimento. Alguns cuidados devem ser considerados quando de seu uso:

- a) os vídeos utilizados deverão estar relacionados com o conteúdo e os objetivos do componente curricular; isso tem de ser evidenciado previamente

60 As transparências podem ser confeccionadas à mão (com canetas especiais), mediante cópia (o que requer lâminas específicas) ou em programas de computador, quando são impressas (o que também requer lâminas específicas).

aos alunos, motivando-os para a atividade;

- b) os vídeos utilizados deverão ser, preferencialmente, curtos; mas isto não significa que não possam ser de maior duração – como filmes, por exemplo; apenas não são pedagogicamente os mais recomendados para o espaço de sala de aula; filmes longos são mais utilizados em atividades de extensão, seguidos de debates com especialistas;
- c) as projeções deverão ser acompanhadas e complementadas pela fala do professor;
- d) as projeções deverão ser seguidas de uma discussão com os alunos – uma mesa-redonda, por exemplo.

Repetem-se aqui as observações finais efetuadas nos itens anteriores, relativamente a considerar a subjetividade de cada professor, a realidade de cada situação ou turma específica, o espaço físico disponível, entre outras questões.

5.1.5. PROJETOR MULTIMÍDIA – DATASHOW

É o recurso audiovisual mais avançado dentre os atualmente disponíveis. Sua utilização pode ocorrer em praticamente todas as situações em que seria possível utilizar os demais recursos audiovisuais, motivo pelo qual tem um poder de sedução muito elevado, que acaba criando, em diversas situações, uma necessidade inexistente.

O risco de seu uso excessivo é o surgimento do professor *datashow*⁶¹. No passado, criticava-se o professor que ministrava suas aulas utilizando fichas-resumo, muitas vezes já envelhecidas e amareladas. Era sinônimo de desatualização.

Depois veio o retroprojektor e as velhas fichas foram substituídas pelas lâminas, muitas vezes mal preparadas e que se mantinham semestre após semestre, numa encenação de modernidade. Agora é a vez do *pen drive*. Com ele o professor é contemporâneo, jovial, atualizado; é um professor que conhece e utiliza as novas metodologias e tecnologias.

Sinceramente, não há muita diferença. Agora os professores confeccionam, ou, o que mais acontece, mandam confeccionar *slides* em *power point*, colocam-nos em um *pen drive* ou na *nuvem* e utilizam-nos repetidamente, semestre após semestre, eventualmente com alguns ajustes.

Relativamente ao *datashow*, assim se manifesta Inácio Feitosa (2006):

61 Em textos mais antigos o coautor Horácio Wanderlei Rodrigues indicava sua preferência pela denominação *professor pen drive*. Mas esta está rapidamente se tornando obsoleta frente ao *professor sky*. Agora o maior grau de modernidade não é trazer um dispositivo móvel com os slides a serem utilizados, mas sim disponibilizá-los *nas nuvens*, podendo acessá-los de qualquer lugar onde exista acesso à rede. Para os adeptos do modelo *nas nuvens*, recomenda-se sempre levarem consigo os arquivos em mídia móvel; sempre pode acontecer da rede não estar acessível no momento em que ela for necessária. Também é recomendável sempre ter a mão uma versão impressa dos slides; há situações em que os equipamentos – computador, *datashow* – e as próprias mídias móveis também não estão disponíveis, falham ou indicam erros.

Voltando ao datashow, queria registrar que esse equipamento é fantástico. Ele dá qualidade à aula quando projeta no telão a síntese dos pontos do conteúdo a ser ministrado; quando projeta filmes; exhibe a internet; usa figuras, sons, imagens etc. É um grande instrumento a serviço das práticas pedagógicas, sem dúvida.

A utilização desse equipamento na educação merece questionamentos, pois ao mesmo tempo em que representa modernidade, pode causar o grande transtorno na relação aluno x professor. Enumero a seguir o que nunca deve ser feito no uso desse equipamento:

1. o datashow não substitui o docente;
2. ele deve ser utilizado como um instrumento auxiliar de interação entre o professor e o aluno na sala de aula;
3. as aulas somente com datashow cansam os alunos, diminuindo o rendimento do conteúdo ministrado;
4. o datashow não deve ser utilizado como um projetor de textos. Para isso temos os retroprojetores tradicionais, a um custo bem menor;
5. é um crime acadêmico utilizar o datashow para exibir textos pesados, e o pior são os casos em que o professor ainda fica sentado ao lado da máquina lendo o que está escrito;
6. deixar a máquina ligada por mais de duas horas seguidas; ou ficar ligando e desligando o equipamento. Esse material é sensível e sua lâmpada tem um custo muito alto.

As situações acima são um pequeno alerta do que deve ser evitado no dia-a-dia da sala de aula. Conheço professores que usam o equipamento e não ministram mais a aula se ele não estiver presente ao seu lado. [...].

O mau uso desse equipamento em sala de aula tem causado um enorme prejuízo didático aos alunos. O professor não é um transmissor de informações, um 'repassador' de conteúdos, ou algo semelhante. A relação professor x aluno tem que ser humanizada.

Estamos vendo surgir a cada dia um novo tipo de docente, o que chamo de 'Professor datashow'. Para mim, esse perfil de profissional que enumerei, está com os dias contados nas instituições de ensino. Educar é uma arte, do contrário contrataríamos robôs, ou melhor 'data-shows'. Vejam que as vantagens em contratar esse equipamento seriam muitas: não teríamos salários, décimo terceiro, FGTS, aviso prévio, etc.

[...].

É preciso que fique claro que a responsabilidade do docente em sala de aula é enorme. Mais uma vez registro que ensinar é uma arte, é para poucos. Quem não tiver competência para tal mister deve escolher outra profissão, ou ir pescar com os filhos.

Deve-se, portanto, privilegiar a utilização desse recurso – *datashow* – apenas quando as imagens, gráficos, esquemas, quadros e outros materiais forem complexos e, em especial, quando os objetos a serem projetados incluam mo-

vimento ou sons.

O material para ser usado em projetor multimídia deve ser desenvolvido em programas especiais, que permitam o aproveitamento de toda a sua potencialidade. Utilizar esse recurso audiovisual apenas para projetar textos fixos é um desperdício *ambiental* – consome energia elétrica e seu desgaste e manutenção geram lixo tóxico.

A melhor aplicação desse equipamento dá-se quando utilizado para a interação com o que existe disponível no mundo virtual, via internet, de forma complementar à aula. Nessas situações, ele será empregado para visualizar vídeos, documentos, informações complementares e mesmo realizar pesquisas em tempo real sobre o tema da aula.

5.2. BLOGS – UMA OPÇÃO PARA ATIVIDADES EXTRACLASSE

Os *blogs* são um fenômeno contemporâneo, utilizados com as mais diversas finalidades. No âmbito educacional, constituem-se em interessante ferramenta, tanto no ensino presencial quanto no não presencial.

Segundo Lilian Burgardt, em seu texto *professor blogueiro*:

Desde que surgiram no mundo virtual, os blogs deixaram de ser apenas diários on-line para assumir funções muito mais significativas no processo de comunicação. [...]. Justamente o seu dinamismo e a possibilidade de ampliar a difusão de ideias é que faz do blog um aliado para quem procura e, também, produz conhecimento. É aí que, na opinião de especialistas, a ferramenta traduz-se em uma grande aliada dos professores no processo de ensino/aprendizagem. O uso do blog em sala de aula pode trazer mais dinamismo para a realização e apresentação de trabalhos, facilitar o dia-a-dia de professores e estudantes que têm no ambiente virtual uma espécie de arquivo de documentos, além de aproximar os alunos, que podem discutir ideias e opiniões sem que estejam no mesmo espaço físico e ao mesmo tempo. 'É uma ferramenta incrível que auxilia os professores em suas atividades em sala, além de permitir uma maior exposição de seus conhecimentos para o público', ressalta a autora e docente [...] Betina Von Staa. [...]. Segundo Betina, com o hábito de escrever e ter seu texto lido e comentado, não é preciso dizer que se cria um excelente canal de comunicação com os alunos, tantas vezes tão distantes. Além de trocar ideias com a turma, no blog, o professor faz isso em um meio conhecido por eles, pois muitos costumam se comunicar por meio de seus blogs pessoais. 'O professor 'blogueiro' certamente se torna um ser mais próximo deles. Talvez, digital, o professor pareça até mais humano', reflete. O aspecto mais saudável do blog, na opinião de Betina, é que os posts sempre podem ser comentados. Com isso, o professor, como qualquer 'blogueiro', tem inúmeras oportunidades de refletir sobre as suas colocações, o que só lhe trará crescimento pessoal e profissional. 'Este docente certamente começa a refletir mais sobre suas próprias opiniões, o que é uma das práticas mais desejáveis para um mestre em tempos em que se acredita que a constru-

ção do conhecimento se dá pelo diálogo', defende. Não é preciso dizer que, com tanta conexão possibilitada por um blog, o professor consegue ampliar sua aula. Alunos interessados podem aproveitar a oportunidade para pensar mais um pouco sobre o tema, o que nunca faz mal a ninguém. Além disso, o blog permite que os próprios alunos vejam os trabalhos dos colegas e consigam fazer uma comparação das ideias resultantes de cada trabalho, o que é saudável para o aprendizado. (2007).

Na web, há diversas alternativas para a criação e manutenção gratuita de blogs. Destacam-se algumas plataformas⁶² consideradas de interação mais facilitada para os usuários: *Blogger*, *Jimdo*, *Tumblr*, *Wordpress* e *Google*.

Serão aqui sugeridas duas opções de *blogs* para utilização em componentes curriculares no âmbito da educação superior. Entretanto, antes de passar a elas, é necessário lembrar, como feito no texto sobre o *datashow*, que a tecnologia não substitui o professor; os *blogs* podem ser uma ferramenta extremamente útil e proveitosa, mas pressupõem professores e alunos, em outras palavras, interação.

5.2.1. BLOGS INFORMATIVOS

Nessa opção, o *blog* é utilizado fundamentalmente como instrumento através do qual o professor informa seus alunos sobre o componente curricular, durante o período de seu oferecimento.

Nele serão disponibilizados os programas de ensino, as indicações de textos, documentos e vídeos, as tarefas a serem realizadas, as datas de avaliações, dentre outras informações pertinentes. Deve ser mantido atualizado para que os alunos possam, através dele, ter acesso a todas as informações necessárias relativamente ao componente curricular específico.

Os alunos terão frente a ele uma atitude bastante passiva, sendo-lhes permitido, no máximo, utilizar os espaços de comentários – quando disponíveis –, solicitar informações ou realizar breves observações.

5.2.2. BLOGS INTERATIVOS

Essa opção é pedagogicamente bem mais interessante; também exige muito mais disponibilidade e trabalho por parte do professor, através de postagens, leituras e comentários. Será necessário um acompanhamento diário.

No *blog* interativo, todos os alunos do componente curricular devem ser cadastrados como autores, podendo postar em igualdade de condições com o professor – entretanto é recomendável que apenas ele se mantenha como administrador, com o objetivo de preservar o próprio *blog*.

Podendo postar, todos os alunos terão, em igualdade de condições, pos-

62 Para conhecer um pouco mais sobre as plataformas, acesse os respectivos sites: www.blogger.com / www.jimdo.com / www.tumblr.com / www.wordpress.com / www.blog.google.

sibilidades de escrever e colar textos, postar documentos e vídeos, de se manifestarem e participarem de diálogos e discussões.

Tal estratégia pode se mostrar extremamente produtiva quando houver a participação efetiva dos alunos. Não ocorrendo a participação de forma espontânea, a partir da motivação ocorrida nas próprias aulas, deve o professor postar textos e comentários seus que motivem os alunos a participarem.

Essa espécie de *blog* também permite a utilização das atividades nele desenvolvidas como elemento de avaliação, em especial no que se refere à participação e às atividades extraclasse.

5.3. RECURSOS COM TECNOLOGIAS DIGITAIS

Na sequência, serão apresentadas e comentadas algumas das ferramentas digitais atualmente disponíveis na *web* para utilização no processo de ensino-aprendizagem. Foram aqui privilegiadas as ferramentas de uso gratuito

5.3.1. FERRAMENTAS *GOOGLE*

O primeiro grupo de ferramentas a ser apresentado é o que é disponibilizado pelo Google. Sua utilização é aberta a todos, bastando criar uma conta Google.

5.3.1.1. *Google classroom*

O recurso da sala de aula *Google* é gratuito e pode ser utilizado por qualquer docente, independentemente de sua instituição ser contratante dos serviços *Google for education*.

Com a sala de aula *Google*, é possível criar roteiros de estudos, perguntas, listas de exercícios, fóruns e até mesmo criar uma linha do tempo que imita uma rede social de postagens para abordar os conteúdos com seus alunos.

Para utilizar, o docente e seus alunos precisam ter uma conta no *Google*, desse modo o professor irá matriculá-los na sala de aula criada. É possível acessar os comandos e interações tanto do computador quanto do smartphone.

Conheça mais detalhes e tutoriais sobre o *Google Classroom*:



<https://teachercenter.withgoogle.com/first-day-trainings/welcome-to-classroom>

5.3.1.2. Formulários *Google*

Com os formulários da *Google*, o docente pode aplicar questionários com respostas longas, curtas e de múltipla escolha. É possível também gerar perguntas de múltipla escolha e coletar os dados imediatamente em sala de aula, gerando gráficos e mostrando o percentual de acertos para os acadêmicos dentro da própria aula, já que outras ferramentas de apoio, como planilhas e apresentações da *Google*, geram as imagens de análise para exibição. Acessando o link do formulário, os alunos podem responder com o próprio *smartphone*.

Para mais informações sobre Formulários *Google*, acesse:



<https://www.google.com/intl/pt-BR/forms/about/>

5.3.1.3. *Google sites*

É uma ferramenta gratuita de criação de páginas para a web. Muito semelhante ao blog, mas com uma interface mais simplificada e interoperável. Com esse recurso é possível que o professor crie seus próprios sites, organize a criação de páginas com o apoio coletivo dos alunos, dividindo-os em equipes, ou dando como desafio e avaliação a construção de um site pelos próprios acadêmicos, para abordar determinado tema ou conteúdo, uma vez que a ferramenta oferece suporte de colaboração entre diferentes editores.

Assista tutorial sobre a ferramenta *Google Sites*:



<https://www.youtube.com/watch?v=VI2wsahS6RU>

5.3.1.4. *Expedition*

É um novo lançamento da *Google for education*. Esse recurso, disponível gratuitamente, deve ser utilizado com realidade virtual (RV) e realidade aumentada (RA). Assim, o docente pode levar os alunos a explorarem o mundo de forma virtual usando coleções de cenas em 360° e objetos em 3D, destacando os itens e lugares interessantes presentes nos *tours*. Também é possível que o professor crie o seu próprio cenário e expedição, inserindo apenas as informações relevantes para a aula.

Como a proposta utiliza realidade virtual e aumentada, é fundamental que o professor e alunos – podem ser alguns e não todos – tenham o aplicativo instalado em seus smartphones para o uso de RA e, opcionalmente, para o uso de RV. No caso da RV, é necessário possuir os óculos – visor – 3D que proporcionam a visão dos ambientes de visitas virtuais.

Para mais informações sobre o *Google Expedições*, acesse:



https://edu.google.com/intl/pt-BR/products/vr-ar/expeditions/?modal_active=none

5.3.2. *QR CODES*

O código QR é um código de barras bidimensional que permite a facilidade de escaneamento utilizando a câmera de smartphones. Alguns realizam a leitura automaticamente e outros precisam do aplicativo de leitura instalado.

O código QR pode ser gerado para converter endereços de sites, notícias, vídeos, fotos, contatos, localização, etc. Para realizar a geração do código, basta que o professor copie a mensagem que deseja codificar e adicioná-la em um conversor para QR.

Acesse sites para geração gratuita de QR codes:



<https://www.qrcodefacil.com/>
<https://criar.io/br>
<https://br.qr-code-generator.com/>

5.3.3. RECURSOS PARA PARTICIPAÇÃO INTERATIVA EM APRESENTAÇÕES E VERIFICAÇÃO DE RESULTADOS EM TEMPO REAL

Geralmente as salas de aula possuem equipamentos e telas para projeção. Mais do que simplesmente apresentar textos, figuras e vídeos, uma tela pode ser um instrumento de engajamento e interação dos alunos com os conteúdos que estão sendo vistos pelo professor.

Ao apresentar um caso ou uma questão na tela, o professor pode utilizar ferramentas para coletar as percepções e respostas dos alunos de forma imediata e mostrar o resumo ou os resultados com visibilidade para toda a turma, prosseguindo com discussões e correções de percepções equivocadas de forma conjunta e colaborativa.

Ao longo desta obra, em diversas estratégias, ferramentas de participação interativas são indicadas. Por isso, nos próximos itens, serão apresentados aplicativos e sites para que o docente aproveite o smartphone e a conexão em rede, fortalecendo a interação dos acadêmicos durante os momentos de exposição com uso de telas de projeção em sala de aula.

5.3.3.1. *Poll Everywhere*

Essa ferramenta tem funcionalidades gratuitas limitadas, mas permite fazer questões – múltipla escolha, certo ou errado ou abertas – e colocá-las para que os alunos respondam em tempo real, com código de acesso através de seus smartphones.

Com a coleta de respostas, imediatamente os resultados são apresentados ao público em apresentação *power point* ou em outros formatos.

A versão paga possui mais algumas funcionalidades adicionais, como a possibilidade de correlacionar dados, gerar relatório e atribuir notas, mostrando a resposta correta.

Para realizar o cadastro no *Polleverywhere*, acesse:



<https://www.polleverywhere.com/>

5.3.3.2. *Mentimeter*

É um recurso de versão gratuita ou paga para interações em tempo real nas aulas, através de enquetes, nuvens de palavras ou coleta de perguntas, gerando de forma imediata a projeção dos resultados para o público, desde que a página do *Mentimeter* esteja aberta em projeção.

Para usar os recursos *Mentimeter*, basta criar uma conta na plataforma, elaborar questões, solicitar o acesso dos participantes e colocar o código de acesso às perguntas. Os respondentes podem usar o próprio smartphone para responder. É possível gerar a coleta de respostas com gráficos e nuvens de palavras.

A conta gratuita limita o número de perguntas por evento e o tempo prévio de manutenção do código de acesso na nuvem. Por isso, o professor deve elaborar as perguntas na plataforma com antecedência máxima de duas horas da apresentação.

Para mais informações sobre o *Mentimeter*, acesse:



<https://www.mentimeter.com/>

5.3.3.3. *Plickers*

É um recurso gratuito que possibilita ao professor realizar atividades avaliativas e obter os resultados em tempo real. Para isso, o professor cria as

perguntas de múltipla escolha no site do *Plickers*, cadastra um cartão para cada estudante ou para cada grupo de estudante – no limite de 60 cartões –, realiza a distribuição dos cartões em aula, lança a questão aos estudantes, e lê as respostas dos cartões por meio do aplicativo instalado em seu próprio smartphone.

Os resultados são obtidos em tempo real na tela do celular do professor e também ficam registrados no site, em forma de relatório.

O *Plickers* é uma boa solução para os casos em que os alunos não tenham smartphone ou acesso à internet, já que os cartões são impressos. Apenas o professor precisa estar com acesso à internet por meio do aplicativo do smartphone, podendo espelhá-lo⁶³ no computador para projetá-lo na tela.

Para se cadastrar no *Plickers*, acesse:



<https://get.plickers.com/>

5.3.3.4. Kahoot

O *Kahoot* é um recurso para estratégias de gamificação com versões gratuitas e pagas. Através de um jogo, que permite identificação imediata ao acesso de cada aluno jogador, o professor pode aplicar questões de múltipla escolha para uma determinada turma.

É possível adicionar imagens ou vídeos às perguntas, incentivando um envolvimento mais participativo. A pergunta e as alternativas são exibidas na tela do projetor e os alunos precisam escolher a resposta correta em seus celulares, *tablets* ou computadores – pode ser realizado em laboratórios de informática ou em espaços específicos.

O professor pode enviar suas próprias perguntas ou utilizar listas de questionários que já estão prontas no site – para esta última opção é preciso pagar assinatura.

Com a estratégia de gamificação, os resultados e os rankings são mostrados logo após a finalização das respostas, sendo possível temporizar os segun-

⁶³ O espelhamento é um recurso interessante quando se deseja mostrar a tela do smartphone na projeção, ou seja, a tela do celular será espelhada no computador que está conectado no *datashow*. O mecanismo é simples e o docente só precisa de um aplicativo específico como o *ScrenMirror* (www.screnmirrorapp.com) e o *Apowermirror* (<https://www.apowersoft.com.br/phone-mirror>)

dos de respostas, bem como usar sinalizadores de tempo e de som.

O professor também pode solicitar que os alunos elaborem perguntas e as enviem previamente para que, de forma criteriosa, o docente selecione as mais adequadas para realizar a atividade.

O *Kahoot* é um recurso que permite grande engajamento dos acadêmicos, seja como estratégia de feedback de aprendizagem ou de revisão de conteúdo.

Para criar uma conta no *Kahoot*, acesse:



<https://kahoot.com/>

5.3.3.5. *Padlet*

O *Padlet* é um recurso digital gratuito utilizado para elaboração de murais e painéis virtuais. Pode ser empregado para sistematizar e organizar conteúdo colaborativo. Sua lógica lembra a de um mural de recados e avisos, com organização de caixas que se moldam ao conteúdo postado.

Para que o professor crie um mural, é necessário cadastrar-se utilizando uma conta de e-mail ou de uma rede social. A conta gratuita possui limitação de três *padlets* e a versão paga possui quantidade ilimitada.

Aos alunos que queiram colaborar, não é preciso qualquer cadastro: o *link* de acesso leva os alunos automaticamente ao mural digital o qual pode ser acessado diretamente dos seus *smartphones*. Nesse mural é viável postar qualquer conteúdo: fotos, vídeos, links, notícias e textos.

Para criar uma conta no *Padlet*, acesse:



<https://padlet.com>

5.3.4. FLUXOGRAMAS E MAPAS MENTAIS DIGITAIS

Construir um mapa conceitual ou um fluxograma demanda um estudo estruturado e orientado do professor ou dos alunos. Desse modo, ajudar os alunos a elaborarem seus próprios materiais de estudo, através da criação de mapas mentais, sem que copiem indistintamente da internet, pode ser uma ferramenta alternativa de aprendizado.

Um mapa mental pode ser desenhado diretamente em papel com indicações de marcadores e canetas coloridas. No entanto, também pode ter um formato digital, através de aplicativos e sites que possibilitam a criação facilitada com inclusão de recuos, imagens e links quando necessários.

Para geração de mapas mentais,
indica-se os seguintes aplicativos para *download*:





<http://www.xmind.net/download/win>
http://freeplane.sourceforge.net/wiki/index.php/Main_Page
<http://coggle.it>

5.3.5. RECURSOS PARA VIDEOAULAS E PODCASTS

Conforme já abordado neste livro, o ensino híbrido e suas estratégias recebem cada vez mais espaço no curso de Direito. Uma das competências importantes para o professor, que deseja adequar-se a essas tendências, é a de criar gravações de mídias em vídeo ou áudio.

Apresenta-se, a seguir, algumas indicações de aplicativos e plataformas que permitem criar e gerenciar conteúdo para os alunos ou mesmo indicar as ferramentas para que eles possam criar mídias digitais audiovisuais sobre os conteúdos trabalhados nos componentes curriculares.

5.3.5.1. *Active presenter*

É uma ferramenta de gravação de vídeo, áudio e *screencasting* – captura de tela do computador – que oferece várias opções de exportação: imagens JPEG e PNG, apresentações de slide HTML, PDFs, apresentações do *Microsoft Office* (*Word*, *Excel* ou *Power Point*), simulações interativas e uma escolha de

opções de exportação de vídeo (AVI, MP4, WMV e WebM).

Com essa ferramenta, é possível gravar e editar por telas de apresentação em *power point*, ou seja, a edição posteriormente é simplificada, uma vez que o programa permite dividir as sessões do vídeo por slides, caso o professor deseje usar alguma apresentação ou demonstração de tela. É de fácil edição, pois basta excluir o slide indesejado e regravá-lo novamente, além da possibilidade de edição em linha contínua na barra de tarefas.

Para gravar aulas com esse programa, basta instalá-lo no computador, possuir uma webcam e microfone para captura de áudio.

Para fazer download do Active Presenter, acesse:



<https://activepresenter.br.uptodown.com/windows>

5.3.5.2. *Loom*

É um recurso de extensão para o Google Chrome que permite gravar com a câmera o rosto do professor e a tela do computador. É de simples manuseio e não demanda instalação ou *downloads* de *softwares* adicionais. Permite o armazenamento e compartilhamento de vídeos na nuvem, sem ser necessário baixar os vídeos ou fazer uploads em outros canais.

Há versão gratuita que limita o número de vídeos e o recurso de *web* conferências, e pacotes pagos com diferentes formatos. Para usá-lo, basta um computador com acesso à internet, uma câmera e um microfone.

Para criar uma conta no Loom, acesse:



<https://www.loom.com>

5.3.6. APLICATIVOS PARA TRANSMISSÕES AO VIVO

As transmissões ao vivo podem ser amplamente usadas como recurso do processo de ensino e podem ser usadas em diferentes situações, sejam elas para promover seu *webinário*, compartilhar conhecimentos, revisar conteúdos, manter seus alunos atualizados ou até mesmo para trazer algum tema do cotidiano do professor.

Embora seja possível transmitir *lives* diretamente do *Facebook*, *Instagram*, *Linkedin* ou canal do *Youtube*, usar aplicativos para fazer *lives* pode ser uma boa solução, já que eles contam com mais funcionalidades e recursos.

A seguir, são indicados alguns aplicativos com baixo ou nenhum custo e que capturam câmera, áudio e telas e conectam-se diretamente com suas redes, transmitindo ao vivo sua produção e gerando interação imediata com o público através de *likes* e comentários.

Links para acessar sites e aplicativos de transmissão:



<https://streamyard.com>
<https://belive.tv/packages>
<https://liveleap.com>

5.4. UTILIZANDO A ARTE NO ENSINO DO DIREITO

A arte é cada vez mais utilizada como instrumento pedagógico nos mais variados níveis e espécies de educação. Neste espaço, destacar-se-ão, de forma breve, duas manifestações artísticas que podem ser usadas especificamente no âmbito da educação jurídica: a literatura e o cinema.⁶⁴

5.4.1. O CINEMA EM SALA DE AULA

Relativamente ao cinema cabe evidenciar sua grande aderência ao Método do Caso, embora possa também ser utilizado para ilustrar ou exemplificar.

⁶⁴ É importante destacar a existência de trabalhos abordando outras manifestações artísticas no âmbito do processo educacional. No caso específico da Educação Jurídica, é possível localizar, por exemplo, trabalhos relacionados à utilização de imagens e à utilização da música.

Comparativamente com a literatura, que será vista na próxima seção, o emprego de histórias sob a forma de filmes e não de texto escrito possuem um elemento mais forte que se manifesta pelo seu apelo visual e pelo menor tempo que é necessário para que os alunos conheçam integralmente o enredo. Pode-se dizer que o cinema torna mais objetivo e sintético o conteúdo; pode pecar, por outro lado, por omitir detalhes significativos quando utilizado no Método do Caso, detalhes que estão presentes no texto escrito, porém são omitidos na transposição para as telas de cinema; detalhes que podem fazer diferença em termos dos resultados esperados quando da escolha de uma determinada história a ser utilizada como caso de ensino.

Segundo Nielson Ribeiro Modro (2006, p. 10-12), a utilização cada vez mais frequente do cinema em sala de aula é uma verdade que não pode ser ignorada. Entretanto, é preciso analisar se a sua utilização ocorre de forma eficiente. Segundo ele, há algumas formas equivocadas de uso, sendo que os erros mais comuns na utilização de filmes sem critérios são:

Via de regra, há o vídeo tapa-buraco, utilizado em qualquer escola na eventual falta de um professor. Não foram poucas as vezes em que foi vivenciada esta situação. Muito comum quando ocorre a falta do professor da disciplina solicitar-se a um outro qualquer, que esteja sem aula, que vá tomar conta da turma passando um vídeo para ocupar o tempo. Agrava-se o fato se for considerado que também como regra há uma parca videoteca, que já foi exaustivamente utilizada em outras inúmeras situações idênticas, ou seja, o filme, invariavelmente foi visto (mais de uma vez, diga-se de passagem) pelos alunos que, mais que certo, não querem revê-lo apenas para poder preencher o tempo.

Há também a situação em que se passa o filme sem que haja objetivo algum que não o da diversão. Também são incontáveis as vezes em que foram pedidas sugestões de filmes para serem utilizados em alguma semana disso ou daquilo, evento esse ou aquele, e cujo propósito é apenas o de 'passar um filme legal para os alunos se divertirem'. Cai-se no vazio e perde-se uma excelente oportunidade de utilizar um tempo, sempre valioso, com um filme divertido, que preencha o tempo, sirva como distração, entre na programação do evento, mas que também venha a ser posteriormente discutido, tendo alguma finalidade didaticamente interessante.

Outra situação é a do professor que quer ser o inovador, o verdadeiro show, e descobre que os filmes são um recurso atrativo e geralmente muito bem aceito pelos alunos. O gosto da novidade, da inovação em relação às aulas cuspe-e-giz, faz com que esse professor utilize o recurso em excesso. Da mesma forma que age uma criança que ganha um brinquedo novo e não quer largá-lo nem para comer ou dormir, é esse professor que passa a utilizar os filmes (ou qualquer outro recurso) a todo o momento. Assim como tudo na vida, o excesso também não é bom. A novidade perde o sabor muito rápido caso seja utilizada em excesso e, principalmente, se for sem critérios.

Muito próximo disso é o professor que utiliza o vídeo como substituto de

suas aulas. Em vez de dar a aula, coloca o vídeo e espera que o mesmo dê conta do conteúdo sozinho. Acredita que o vídeo fale por si mesmo e que não é necessário mais nada. Sua função passa a ser um mero passador de vídeos. Aqui tem o conteúdo necessário e basta, acredita ele.

Também há aquelas situações comuns em final de bimestre, por exemplo. Acabaram-se os conteúdos, ainda há uma carga horária a ser cumprida, e fica a pergunta do professor: o que fazer? A saída (como dito acima, é interessante, inovadora, agradável e que serve para ocupar este espaço) geralmente é programar um filme. Usa-se o popular ‘encher-linguiça’. Passa-se o filme e não se tem qualquer objetivo que não seja o de ocupar as aulas finais com alguma coisa interessante e que mantenha os alunos calmos o suficiente para que a sala continue intacta.

Por fim, há aqueles professores que não utilizam o vídeo como um recurso auxiliar por encontrar defeitos em todo e qualquer vídeo. Um é falho enquanto conteúdo, outro enquanto aspecto visual, outro enquanto técnica, outro enquanto aprofundamento de temas, enfim, há uma ressalva, ou mais, em relação a qualquer vídeo que se deseje utilizar. É o professor que espera o dia em que tenha o vídeo perfeito, irreparável. Geralmente, trata-se de um subterfúgio para esconder a própria inépcia ou falta de vontade de utilizar os vídeos como complementação.

É também Modro (2006, p. 12-14) quem elenca os principais cuidados que devem ser considerados quando da utilização de filmes em sala de aula. Ele os apresenta da seguinte forma:

Quando se trata de escolher um filme, deve-se considerar que qualquer filme pode ser utilizado com a finalidade de uma posterior discussão, porém há filmes mais adequados e mais indicados para públicos específicos.

Um dos maiores problemas na escolha de um filme é diretamente relacionado à censura do mesmo. Por vezes alguma cena que contenha nudez (ainda que muito sutil), violência (mesmo que menor que o que vemos nos jornais diários), palavras de baixo calão (até aquelas que sejam conhecidas e utilizadas por todos que estejam vendo ao filme) e coisas do gênero podem gerar transtornos significativos caso não haja um trabalho adequado de preparo em relação ao filme. Acredite, uma cena dessas, ainda que contenha apenas um minuto, pode ser a que mais será lembrada em um filme de 150 minutos. Assim, é necessário, sempre, assistir anteriormente ao filme, selecionar o que será trabalhado, e, previamente alertar e preparar o público para o que será assistido. Portanto a regra é: adequar filmes a espectadores que tenham o discernimento e maturidade adequada aos mesmos. Desta forma serão evitados maiores inconvenientes posteriores.

Outro cuidado que deve existir é com relação à veracidade das obras. Todos os filmes são apenas uma representação do real, trata-se da realidade transposta para a imagem pelo ponto de vista de algumas pessoas que o realizam, e mesmo os filmes que se propõem a realizar um resgate histórico fiel, caso dos documentários, possuem sempre uma visão segmentada. Assim, os filmes são uma base representativa para poder ser analisada a realidade, e nunca devem ser vistos como representantes fiéis de fatos e

acontecimentos, por mais verossímeis que sejam.

Uma pergunta que sempre é feita, constantemente, diz respeito quanto ao uso dos filmes utilizando-os em sua forma integral ou selecionando alguns trechos e passando apenas o que foi previamente selecionado. Trata-se de uma questão complexa por vários motivos, entre eles qual seu objetivo final e qual sua disponibilidade de tempo. Particularmente fica a defesa quanto a passar a versão integral do filme, já que se forem utilizados apenas trechos, por mais significativos que sejam, acaba-se por perder muito enquanto contexto.

A questão de tempo é também fator preponderante. Um curta-metragem pode ser utilizado/visto a qualquer momento e sem maiores transtornos, enquanto que um filme de longa metragem, por vezes, fica inviabilizado por não se ter tempo disponível para o mesmo. Planejar adequadamente o que será trabalhado, e qual o tempo disponível é essencial para uma atividade produtiva. Se necessário, estabelecer parcerias com outros professores, ou solicitar que o filme seja assistido em outra oportunidade, dando uns dias para que isso seja providenciado, também pode ser uma solução.

Independentemente de como será assistido o filme, deve-se sempre considerar que há a necessidade, sempre, de adequá-lo à proposta desejada. Também se deve expor quais os objetivos desejados e como se espera alcançá-los. Sempre considerando a cultura cinematográfica dos alunos/espectadores, que é um fator que também deve ser levado em conta, já que filmes mais complexos exigem um raciocínio mais desenvolvido para que se possa extrair o máximo dos mesmos. Assim como livros mais complexos exigem um leitor preparado, filmes mais complexos exigem um leitor da linguagem cinematográfica também devidamente preparado. Aliás, no caso de adaptações literárias para o cinema, deve-se lembrar sempre que filmes servem como elemento complementar, com uma outra linguagem, e algumas possíveis limitações, mas nunca como substituto.

Ter uma videoteca razoavelmente rica também é essencial para não correr o risco de acabar repetindo filmes desnecessariamente, assim como deve-se ter um ambiente confortável e agradável para que sejam passados os filmes escolhidos.

Deve-se cuidar na escolha dos filmes, principalmente em relação a temas polêmicos que possam gerar controvérsias graves, como valores culturais, morais e religiosos. Discuti-los não implica em defender um ou outro ponto de vista específico, mas sim expor diferentes formas de pensamento, escutar outras formas de pensar e respeitar a todas, sem gerar conflitos.

Os objetivos ao trabalhar com os filmes devem ser bem claros, e sempre voltados para a apresentação ou complementação de conteúdos. Se possível utilizar os temas de forma interdisciplinar, interligando com outras disciplinas e buscando a horizontalização na discussão dos assuntos abordados. Para isso, pode-se utilizar o conteúdo (enredo/narrativa), a linguagem (verbal/visual/sonora), os aspectos técnicos, os temas e desdobramentos temáticos possíveis.

Pode-se acrescentar às observações de Modro, as seguintes exigências di-

dático-pedagógicas:

- a) que a história e sua problemática tenham relação efetiva com o conteúdo estudado;
- a) que o professor tenha o pleno domínio do conteúdo da obra cinematográfica a ser assistida;
- a) que o professor tenha domínio metodológico que lhe permita articular o conteúdo do componente curricular com o conteúdo do filme.

Cabem, ainda, relativamente a essa matéria, também as demais observações já elencadas quanto à utilização de vídeos em sala de aula na seção específica.

5.4.2. A LITERATURA NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

A literatura, como instrumento pedagógico, já é bastante difundida na área do Direito, com publicações e eventos destinados ao tema. Sobre sua utilização, o que se deseja evidenciar neste breve espaço é sua grande aderência ao método do caso. No âmbito dessa estratégia específica, é possível utilizar romances e contos como casos a serem trabalhados.

Mas também é possível sua utilização em qualquer outra estratégia didática, como elemento ilustrativo ou exemplificativo. Ela configura, com os devidos cuidados, uma opção viável para a construção de pontes entre a teoria e a prática do Direito.

É importante destacar que a literatura, como ferramenta pedagógica, serve não apenas para a compreensão do Direito e de seus instrumentos. Serve também como instrumento de conscientização relativamente à existência e ao exercício do direito e também à sua sonegação.

A literatura permite ao leitor incorporar os personagens, seus sonhos e desejos, desilusões e frustrações, vivendo simbolicamente sua realidade. Nesse sentido, molda-se para ensinar o Direito e também para educar em Direitos. A literatura pode dizer muito sobre o Direito – e principalmente muito sobre o mundo, a sociedade e os que nela vivem.

Quando da utilização da literatura em sala de aula, é primordial considerar que há diferentes níveis de leitura: há a leitura realizada pelo aluno, que está construindo sua interpretação a partir de uma primeira e única leitura do texto, e há a leitura do professor, que considera fatores mais complexos como o conhecimento de dados biográficos do autor da obra e também sobre o contexto histórico em que a mesma foi escrita.

O professor, ao fazer a escolha do texto, deve considerar a situação específica dos alunos e não a sua, que é privilegiada. É necessário saber se os alunos conseguirão atingir os objetivos de ensino, considerando a sua realidade e não

a do docente.

Nesse sentido, é preciso saber se o aluno tem condições de ler e compreender as entrelinhas, de estabelecer a relação entre o texto e o contexto – em especial o contexto do componente curricular e dos conteúdos no qual está sendo trabalhado. Muitas vezes o aluno não é capaz de perceber que a obra literária é produto de um contexto amplo – visões, valores, cultura e costumes de época, uma época específica – e que sua utilização pedagógica impõe uma releitura e recontextualização.

Alguns cuidados podem ser úteis para que a utilização de obras literárias em sala de aula tenha um efetivo ganho para o aluno no âmbito do processo de ensino aprendizagem:

- a) escolher obras cujo enredo tenha aderência com os conteúdos estudados no componente curricular;
- b) escolher obras cujo tamanho do texto seja compatível com a disponibilidade de tempo dos alunos e com a duração do componente curricular;
- c) escolher obras cuja linguagem seja acessível aos alunos e cujo conteúdo seja compatível com o momento do curso em que eles se encontram;
- d) articular a leitura do aluno – sistemática, crítica e interpretativa – com problemas de ensino relativos ao conteúdo do componente curricular;
- e) propiciar uma leitura interdisciplinar da obra literária, propondo problemas de ensino que envolvam além do Direito aspectos culturais, sociais, políticos, econômicos e históricos.

Relativamente à preparação do docente, é necessário que tenha o pleno domínio do conteúdo da obra literária a ser apreciada e o domínio metodológico que lhe permita articular o conteúdo do componente curricular com o conteúdo da obra literária.

Cabem, inclusive, as demais observações já elencadas relativamente ao *estudo de texto* na seção específica. Finalmente, no que couber, também se deve considerar, na utilização da literatura no processo didático-pedagógico, todas as questões referidas anteriormente relativamente à utilização dos filmes.

CAPÍTULO 6

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM – O *FEEDBACK* DO PROCESSO⁶⁵

As práticas pedagógicas atuais estão, em grande parte, estruturadas em função da avaliação. A ênfase atualmente dada a este elemento é tão expressiva que a prática educativa passou a ser conduzida por uma pedagogia da avaliação. Pais, alunos, professores e instituições de ensino focalizam suas atenções no processo de promoção – provas, exames, resultados – , privilegiando-o.

Isso faz com que a avaliação mantenha um lugar de destaque no âmbito educativo, levando a distorções no processo de ensino-aprendizagem, servindo muitas vezes como instrumento de coerção, manipulação e controle. Não se pode negar, de outro lado, sua importância e necessidade no contexto do processo de ensino-aprendizagem: de nada adiantaria criar um sistema de ensino destituído de avaliação, se a sociedade avalia diariamente cada um de seus membros. Comparar, classificar, escalonar são práticas sociais reais.

Por certo, a avaliação pode possuir um papel político e social, colaborando com o processo de reprodução cultural. Exatamente por isso a opção não deve ser simplesmente questionar a sua necessidade, mas sim buscar compreendê-la, para então poder utilizá-la de forma adequada dentro do processo de ensino-aprendizagem.

Esta seção do livro busca oferecer elementos que auxiliem na compreensão do processo de avaliação como momento do processo de ensino-aprendizagem. Ademais, indica os principais instrumentos existentes – uma descrição sucinta, seguida, em determinadas situações, de observações críticas à medida que os mesmos são apresentados – , quer sejam os tradicionais, quer sejam os mais recentes e inovadores.

6.1. PARA QUE SERVE A AVALIAÇÃO

Diversos instrumentos de avaliação podem ser utilizados, dependendo da visão que se tenha do processo de ensino-aprendizagem. Recomenda-se a aplicação, em conjunto, de diferentes mecanismos, como forma de conseguir o máximo de aproximação possível com a realidade.

O adequado conhecimento dos diversos instrumentos de avaliação permitirá ao docente utilizá-los de forma pedagógica, como elementos que in-

65 Esta seção tem como ponto de partida o artigo intitulado *Avaliação da aprendizagem nos Cursos de Direito: velhas e novas possibilidades* (RODRIGUES, 2014), com ele não se confundindo em razão da atualização e ampliação de que foi objeto.

tegram o processo de ensino-aprendizagem. Assim, será possível colocar a avaliação em seu lugar correto, empregando-a como uma ferramenta desse processo, e não o inverso, como muito se vê hoje, em situações nas quais é o processo de ensino-aprendizagem que existe para a avaliação. Como destaca Antonio Carlos Gil (1997), deve-se considerar atualmente como fundamentos de uma avaliação adequada ao ensino superior:

- a) que a avaliação seja vista como integrante do processo de ensino-aprendizagem;
- b) que a avaliação esteja vinculada diretamente aos objetivos do processo de ensino-aprendizagem;
- c) que a avaliação seja contínua;
- d) que a avaliação seja objetiva;
- e) que a avaliação abranja os diversos domínios a serem trabalhados no processo de ensino-aprendizagem;
- f) que a avaliação envolva também o julgamento dos avaliados.

A partir desses fundamentos, pode-se propor uma classificação das funções da avaliação (LIBÂNEO, 1993, p. 196-197):

- a) didático-pedagógica;
- b) diagnóstico;
- c) controle.

A função didático-pedagógica da avaliação é aquela exercida dentro do processo de ensino-aprendizagem, como elemento que contribui para a aquisição de conteúdos, o desenvolvimento de competências e a produção de conhecimento.

Já, ao avaliar gradativamente os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem para verificar se este processo está cumprindo seus objetivos e permitindo, dessa forma, a atualização gradativa do planejamento inicial e a correção dos erros e equívocos verificados, utiliza-se a avaliação como instrumento de diagnóstico.

A utilização da avaliação como instrumento de controle é a mais conhecida. Com ela se identifica quem já assimilou os conteúdos e desenvolveu as competências de uma determinada etapa do processo de ensino-aprendizagem e está apto a prosseguir e passar para a etapa seguinte.

Em um processo pedagógico adequado, a avaliação deve cumprir concomitantemente as suas três funções básicas. O principal problema que se percebe nos Cursos de Direito é que ela é, em regra, utilizada apenas como instrumento de controle; quando isto ocorre, ela deixa de ser um momento fundamental do processo de ensino-aprendizagem para se transformar unicamente em um momento de exercício de poder.

6.2. OBJETOS DA AVALIAÇÃO ESCOLAR

A avaliação, vista em seu sentido pleno, como elemento integrante do processo pedagógico e que cumpre, nesse contexto, todas as suas funções, possui objetos sobre os quais incide. Estes objetos são os conteúdos e as competências.

Os conteúdos são os conhecimentos que devem ser aprendidos e apreendidos pelos sujeitos envolvidos no processo. São os problemas, teorias, classificações, categorias e conceitos que formam uma determinada área ou subárea do conhecimento, um determinado conteúdo.

As competências dizem respeito à utilização dos conteúdos, quer no plano mais abstrato do raciocínio, quer no plano mais prático da execução. Tradicionalmente, utilizava-se a expressão competência para a primeira situação e a expressão habilidade para a segunda.

Adotou-se, nesta obra, a unificação terminológica na expressão competências nos termos adotados pelas DCNs do Curso de Direito: competências cognitivas (competências em sentido estrito), competências instrumentais (habilidades) e competências interpessoais (comportamentos e atitudes). Não há, entretanto, na literatura especializada uma unanimidade sobre essa ou outra classificação, ora utilizando-se as expressões competências e habilidades como sinônimas, ora atribuindo-lhes significados distintos.

As competências interpessoais – comportamentos – também podem ser objeto de avaliação. Essa situação é bem mais comum na educação infantil e fundamental, diminuindo gradativamente no ensino médio. No ensino superior, sua presença já se faz menos presente. Isso ocorre porque grande parte dos comportamentos necessários à vida do ser humano em sociedade precisam ser aprendidos durante a infância, para que ele conviva adequadamente no grupo familiar e social do qual faz parte. Isso não significa, entretanto, que não existam comportamentos que possam e devam ser avaliados mesmo na educação superior. Exemplo de momento pedagógico do ensino universitário, em que os comportamentos vão necessariamente ser avaliados, são os estágios.

6.3. REFERENCIAIS DA AVALIAÇÃO

Todo planejamento educacional inclui conteúdos e competências. Igualmente especifica objetivos a serem alcançados e adota determinadas metodologias e estratégias.

Esses elementos são referências necessárias para a adequada proposição e realização do processo de avaliação. Quando se avalia, avalia-se se os conteúdos propostos foram aprendidos e apreendidos, se as competências foram adquiridas, estando os alunos capacitados a utilizá-las adequadamente.

Os objetivos traçados no projeto pedagógico do curso, nos programas e planos de ensino, devem balizar todo o processo de avaliação. Se há objetivos a serem atingidos, é fundamental que a avaliação permita saber se eles os foram. E, se não foram atingidos, por que isso não ocorreu? A correção dos problemas ocorridos durante o processo de ensino-aprendizagem depende diretamente da correta utilização dos instrumentos de avaliação.

Além disso, toda avaliação deve ser pensada dentro do contexto geral do processo de ensino-aprendizagem proposto. A escolha das metodologias e estratégias a serem utilizadas vincula, pelo menos em parte, também as metodologias e estratégias de avaliação. Um componente curricular estudado basicamente com atividades centradas nos alunos não é, por exemplo, compatível com instrumentos de avaliação totalmente centrados no professor.

6.4. INSTRUMENTOS UTILIZÁVEIS NA AVALIAÇÃO

Na avaliação da aprendizagem, são diversos os instrumentos que podem ser usados, dependendo da visão que se tenha do processo de ensino-aprendizagem. Recomenda-se a utilização conjunta de diferentes instrumentos, como forma de conseguir o máximo de aproximação possível com a realidade. Considerando-se as especificidades da área do Direito, apresentar-se-á neste texto as seguintes estratégias de avaliação:

- a) provas discursivas;
- b) provas objetivas;
- c) provas práticas;
- d) provas orais;
- e) exercícios de retenção e questionários;
- f) fichas de leitura e resenhas;
- g) relatórios e *papers*;
- h) portfólio;
- i) gincana;
- j) participação;
- k) autoavaliação.

Esses instrumentos aqui enumerados e estudados não esgotam as estratégias que podem ser utilizadas na avaliação da aprendizagem. Em cada situação específica – instituição, curso, realidade social, perfil de aluno –, a escolha deve levar em consideração o contexto em que se realiza o processo de ensino-aprendizagem.

Relativamente às avaliações realizadas através de trabalhos e atividades extraclasse – exercícios, questionários, fichamentos, resenhas, relatórios, *papers*, dentre outros –, sua utilização é importante como instrumento de reforço dos conteúdos ministrados em sala de aula.

Mas seu uso como principal instrumento deve ser cercado de um conjunto de cuidados, pois neste caso a avaliação será realizada com base em materiais produzidos fora da sala de aula, estando mais sujeita a interferências externas e mesmo à fraude do que aquelas realizadas em classe.⁶⁶

6.4.1. PROVAS DISCURSIVAS

As provas discursivas têm como ponto forte o fato de permitirem a avaliação da expressão escrita e do raciocínio do aluno, e como ponto fraco a sua subjetividade. De qualquer forma, elas constituem o conjunto de alternativas mais utilizado na avaliação da aprendizagem nos Cursos de Direito. Podem e devem ser aplicadas, mas é necessário muito cuidado na sua elaboração, buscando evitar ao máximo o grau de subjetividade na sua correção.

6.4.1.1. Dissertações

O professor indica um tema para ser desenvolvido pelos alunos, que deve ser bem delimitado, de forma a evitar duplamente a subjetividade: do aluno, ao redigir, e do docente, ao corrigir.

Serve para avaliar o raciocínio lógico, a capacidade de organização das ideias, de análise e de síntese, e a forma e qualidade da expressão escrita.

Seus maiores defeitos residem em duas realidades: a facilidade de sua preparação favorece a improvisação por parte do professor e sua flexibilidade permite um grau muito grande de subjetividade na correção.

6.4.1.2. Interpretação de textos

O professor apresenta um texto, preferencialmente curto, e um conjunto de perguntas que devem ser respondidas a partir da sua leitura. Serve, em especial, para avaliar a capacidade de compreensão e interpretação de textos.

Na sua utilização, deve-se escolher um texto que seja adequado ao conteúdo do componente curricular e à capacidade de compreensão média dos alunos.

Além disso, é necessário, quando da elaboração das perguntas, formulá-las adequadamente, para que possam ser efetivamente respondidas a partir da leitura do texto dado.

6.4.1.3. Questões com respostas curtas

O professor expõe um conjunto de perguntas para serem respondidas pelos alunos. A redação das questões deve sempre iniciar por um verbo, indican-

66 Recomenda-se que os trabalhos sejam recebidos em arquivos, via e-mail, permitindo dessa forma a utilização de programas, como o *farejador de plágios* – <http://www.plagiarismcombat.com> –, que permitem verificar se o texto entregue está disponível na internet, tendo simplesmente baixado e entregue – mesmo que com modificações.

do o que se deseja na resposta.

Se as perguntas forem mais abertas, será um instrumento com praticamente os mesmos defeitos e qualidades das dissertações, apenas com a vantagem de permitir uma avaliação, no aspecto quantitativo, mais adequada ao conteúdo, tendo em vista que o número de questões será maior.

Se as perguntas forem mais fechadas (diretas, objetivas), haverá uma redução da subjetividade, mas corre-se o risco de transformá-la fundamentalmente em um instrumento de teste de memória.

6.4.1.4. Questões problemas

O professor elabora um problema ou conjunto de problemas para serem resolvidos pelos alunos. É, em realidade, uma variante das questões com respostas curtas, com a peculiaridade de que, aqui, os objetos das perguntas são situações, para as quais o aluno deve apresentar soluções.

As questões podem ser elaboradas utilizando um texto como ponto de partida, seguindo-se os problemas para serem resolvidos a partir da sua leitura, situação que está mais próxima das questões de interpretação de texto.

6.4.2. PROVAS OBJETIVAS

As provas objetivas caracterizam-se por serem compostas por questões que admitem apenas uma resposta correta. Na área de Direito, são comuns no Exame de Ordem e em todos os concursos públicos, em suas primeiras etapas (regra geral, eliminatórias).

Apresentam como pontos fortes a própria objetividade e a capacidade de abrangência quantitativa em relação ao conteúdo, tendo em vista que as provas elaboradas com esse tipo de questões podem ser bastante longas. Seu principal ponto fraco é o de não permitir a avaliação da expressão escrita, habilidade que é fundamental na área jurídica.

O principal cuidado na sua elaboração é o de não redigir questões com mais de uma resposta – ou seja, não se deve utilizá-las para conteúdos sobre os quais haja divergência, situação esta que torna a sua utilização limitada na área do Direito.

6.4.2.1. Questões de certo e errado – C ou E

O professor apresenta um conjunto de frases, preferencialmente afirmativas, devendo o aluno, no espaço apropriado, indicar se estão corretas (C) ou erradas (E). Na redação das questões, deve-se ter o cuidado de apresentar as proposições de forma clara, para que o aluno possa realizar adequadamente o seu julgamento.

6.4.2.2. Questões de lacunas para completar

O professor disponibiliza um conjunto de frases com espaços em branco, devendo o aluno completar as lacunas com as expressões adequadas. As questões podem ser acompanhadas de uma lista de palavras, situação na qual o aluno deverá escolher dentre as listadas, aquelas que utilizará para preencher os espaços.

6.4.2.3. Questões de correspondência ou de associação

O professor apresenta duas colunas com informações, devendo o aluno realizar associações entre elas. Regra geral, as informações de uma coluna são numeradas, sendo as da outra precedidas – ou seguidas – de espaço para colocação do número do elemento da primeira coluna que se associa a ele.

6.4.2.4. Questões de ordenação

O professor elenca um conjunto de elementos ou informações, devendo o aluno ordená-los segundo o critério estabelecido na questão. Sua limitação decorre do fato que só pode ser utilizada com conteúdos que sejam passíveis de ordenação lógica.

6.4.2.5. Questões de asserção / razão

O professor apresenta questões compostas por duas proposições, devendo o aluno analisá-las em dois momentos: a correção de cada uma delas e a relação entre ambas.

Esse tipo de questão exige do aluno domínio do conteúdo (para julgar a correção de cada proposição) e raciocínio lógico (para analisar a pertinência das relações apresentadas entre as proposições).

Na elaboração das questões, deve-se ter o cuidado de redigir ambas as proposições de forma clara, para que o aluno possa realizar adequadamente o seu julgamento.

6.4.2.6. Questões de múltipla escolha – simples ou complexas

O professor expõe uma pergunta ou enunciado incompleto, para o qual é apresentado um conjunto de alternativas, devendo o aluno optar por uma delas.

A questão é de múltipla escolha simples, quando é oferecido ao aluno um único conjunto de alternativas, devendo ele escolher apenas uma; e é de múltipla escolha complexa, quando são submetidos ao aluno dois conjuntos de alternativas, sendo que o segundo aponta diferentes composições entre as alternativas que compõem o primeiro conjunto.

Na sua elaboração, não devem ser utilizadas opções do tipo todas as al-

ternativas estão erradas ou todas as alternativas estão corretas.

6.4.3. PROVAS PRÁTICAS

As provas práticas caracterizam-se pela apresentação de situações reais ou fictícias, para as quais o aluno deve apresentar a solução ou soluções cabíveis. Na área do Direito, o estudo de caso e a elaboração de pareceres, petições, sentenças e outras peças jurídicas são exemplos de sua aplicação.

O ponto forte dessa espécie de prova é avaliar a capacidade do aluno de relacionar teoria e prática. Já o seu ponto fraco é a subjetividade, no caso, inerente ao próprio Direito.

Recomenda-se que, quando da sua elaboração, tenha-se o cuidado de fornecer ao aluno todas as informações necessárias, bem como que se aceite como corretas todas as respostas que sejam juridicamente possíveis. É recomendável, também, que se permita ao aluno a utilização da legislação pertinente no momento da prova.

6.4.4. PROVAS ORAIS

As provas orais podem ser utilizadas nas mais variadas situações. Servem para avaliar profundidade e extensão de conhecimentos, opiniões, atitudes e, em especial, as competências de argumentação e de expressão oral, fundamentais na área do Direito.

Seus pontos fracos residem no fato de tomarem muito tempo (é necessário avaliar os alunos individualmente, por um certo período de tempo) e serem extremamente subjetivas (o aluno responde e o professor atribui, a seu critério, a nota, sem documento escrito). Seu ponto forte está exatamente no fato de avaliar competências que as demais espécies de provas não avaliam.

Sugere-se, quando de sua utilização, que o professor esteja acompanhado de outro colega da área e, se possível, que as provas sejam gravadas, garantindo-se, dessa forma, mecanismos de revisão da nota atribuída, em caso de recurso por parte do aluno.

6.4.5. EXERCÍCIOS DE RETENÇÃO E QUESTIONÁRIOS

Os exercícios de retenção e os questionários são instrumentos de avaliação para serem utilizados, regra geral, como atividades extraclasse a serem computadas no cálculo das notas dos alunos.

6.4.5.1. Exercícios de retenção

Emprega-se a expressão exercícios de retenção para indicar as atividades que o aluno deverá realizar com objetivo de fixar determinados conteúdos e

competências.

A utilização de exercícios busca sempre, ao lado da fixação de conteúdos, também o desenvolvimento e aprimoramento de competências.

Os exercícios de retenção, na área do Direito, podem envolver resolução de problemas, estudos de casos, projetos de pesquisa, dentre outras possibilidades.

6.4.5.2. Questionários

Os questionários têm um objetivo mais limitado que os exercícios de retenção. Seu objetivo central está na fixação de conteúdos, tais como teorias, classificações e conceitos.

São importantes naquelas situações em que a compreensão e mesmo a memorização de determinados conteúdos são fundamentais para o prosseguimento do processo de ensino-aprendizagem e o desenvolvimento posterior de determinadas competências.

6.4.6. FICHAMENTOS E RESENHAS

Tanto os fichamentos quanto as resenhas caracterizam-se por serem, comumente, registros de informações escritas; quando se referem a informações não escritas, devem dizer respeito a informações que estão armazenadas em alguma mídia que permita a conferência de sua fidelidade.

As resenhas são textos destinados a comunicar as informações a terceiros e, portanto, devem ser adequadamente articulados. O que diferencia as resenhas é exatamente essa exigência de articulação do texto; os fichamentos, ao contrário, visam fundamentalmente registrar, armazenar informações para utilização posterior, sem necessidade de estabelecer sequência lógica, articulação entre seus parágrafos e trechos, redigir uma introdução e uma conclusão.

6.4.6.1. Fichamentos

O objetivo original dos fichamentos⁶⁷, quer seja por obra ou por tema, é o de armazenar informações para posterior utilização, por aquele que os elaborou, em futuros trabalhos. Entretanto, a sua utilização nos cursos de pós-graduação *stricto-sensu* tem feito com que os professores egressos desses cursos passem a exigí-los como trabalho para avaliação também na graduação.

Essa exigência, regra geral, dá-se de forma inadequada. Na pós-graduação, o fichamento é trabalhado em especial como instrumento de armazena-

67 Alguns autores preferem, hoje, chamá-los simplesmente de registro de informações, devido ao fato de que atualmente não é comum que ainda se utilizem fichas para registrar as informações, que são agora digitadas e impressas em papel de uso comum. A utilização da expressão ficha de leitura deriva do fato que antes do advento do computador o registro de informações era realizado em fichas especiais de cartolina, existentes à época em vários tamanhos, fichas essas que eram guardadas em arquivos especiais, para serem consultadas quando necessário.

mento de informações para a posterior construção da dissertação ou da tese. E, quando exigido em um componente curricular, tem por objetivo que o aluno tenha em mãos as informações necessárias em ocasião dos seminários⁶⁸, permitindo sua adequada participação.

Não existindo o seminário, a leitura e o fichamento só passam a ter sentido quando é seguido de um estudo do texto lido, em sala de aula – e isto raramente ocorre. Na maioria das vezes, o texto não é discutido e a ficha de leitura sequer é lida pelo docente.

Por todas essas observações, entende-se, aqui, não serem os fichamentos um elemento adequado para avaliação da aprendizagem nos cursos de graduação, lembrando ainda que hoje é extremamente fácil, em segundos, obter na internet resumos e comentários de praticamente todas as obras. Ou seja, além de ser questionável a sua pertinência no processo de ensino-aprendizagem, é ainda um mecanismo que exige do professor disponibilidade de tempo para realizar a conferência na rede de todos os textos recebidos, se não quiser ser enganado.

Não se quer negar, aqui, a importância da exigência de leitura e da compreensão de textos no processo de ensino-aprendizagem; o que se está questionando é a pertinência da utilização dos fichamentos como instrumentos de avaliação. Desejando-se usar instrumentos que permitam avaliar a leitura e compreensão de textos, parece mais adequado a utilização de resenhas, ou então de provas práticas onde os conhecimentos sejam exigidos em situações-problema.

6.4.6.2. Resenhas

A resenha constitui-se em uma síntese ou em uma análise resumida de um texto (um único texto, artigo ou livro) ou conjunto de textos (vários textos ou mesmo a obra inteira de um mesmo autor), possuindo por objeto apenas o texto, tema/autor ou obra/autor resenhados, sem a análise com base em outros textos ou autores. Dentre as diversas espécies de resenha, duas em especial podem ser aplicadas como instrumentos de avaliação:

- a) **informativa** – busca dispensar a leitura do trabalho original, pois contém a descrição pormenorizada do texto ou conjunto de textos resenhados; é ela um resumo sistematizado da(s) obra(s), elaborado de forma a conter suas principais informações;
- b) **crítica** – que contém uma apreciação, uma interpretação, uma avaliação do texto ou conjunto de textos resenhados; é apresentada formulando um julgamento, um posicionamento pessoal do seu autor sobre o texto ou conjunto de textos resenhados.
- c) Na resenha, é necessário estabelecer sequência lógica, articulação entre seus parágrafos e trechos, redigir uma introdução e uma conclusão, e não

⁶⁸ Entende-se que o seminário é uma estratégia inadequada para os cursos de graduação, em especial pelo número de alunos existentes nas salas de aula.

apenas registrar informações para utilização posterior, o que permite avaliar competências dificilmente avaliáveis através de fichamentos.

A espécie de resenha a ser solicitada em um determinado processo de ensino-aprendizagem depende dos objetivos do próprio processo, das competências que se busca verificar e se foram desenvolvidas. A resenha informativa permite avaliar a capacidade de ler, compreender, resumir e sistematizar, dentre outras; a resenha crítica demonstra, por exemplo, a capacidade de compreender, analisar e criticar.

6.4.7. RELATÓRIOS E PAPERS

Para avaliações parciais ou finais de componentes curriculares, quando couber, pode-se utilizar trabalhos um pouco mais extensos, tais como os relatórios e *papers*.

6.4.7.1. Relatórios

Relatórios podem ser feitos, relativamente, dos mais variados objetos, desde uma leitura ou uma palestra, de uma atividade de entrevista ou observação, até de uma pesquisa ou mesmo das atividades desenvolvidas em determinada aula ou componente curricular. O relatório será o instrumento através do qual o aluno demonstrará ao avaliador o aprendizado ocorrido.

As situações específicas de relatórios das entrevistas e das observações são menos comuns na área do Direito, mas perfeitamente possíveis. Por exemplo, pode-se utilizar a entrevista para provocar no aluno o contato direto com a realidade dos diversos profissionais da área. O resultado que ele trazer desse contato permitirá avaliar tanto o conteúdo como as competências exigidas para a realização dessa espécie de atividade. Já no que diz respeito à observação, a sua aplicação nos Cursos de Direito pode ocorrer em especial nos Núcleos de Práticas Jurídicas. Nestes, os alunos poderão elaborar relatórios de atividades, tais como: audiências e sessões assistidas e visitas a cartórios, tribunais e presídios.

É apropriado como instrumento de avaliação das formas mais variadas, dependendo dos objetivos do componente curricular e dos conteúdos e competências que se busca avaliar.

6.4.7.2. Papers

São trabalhos escritos, comumente empregados na conclusão de componentes curriculares de cursos de pós-graduação. Neles o professor solicita, regra geral, a sistematização, o estudo ou a análise de um tema, de uma obra específica, ou a resolução de um problema ou caso.

Sua exigência é adequada quando se deseja que o aluno compreenda, sistematize e analise um objeto, mesmo que de forma breve, utilizando para isso

outras fontes além das que compõem o objeto em si.

Pode-se destacar como principais modalidades de *papers* solicitados como instrumentos de avaliação:

- a) ***paper* temático** – esta espécie de trabalho destina-se a estudar um tema específico, de acordo com o recorte definido pelo professor ou pelo próprio aluno;
- b) ***paper* resolução de problema** ou **estudo de caso** – nesta, analisa-se um problema ou caso e apresenta-se a sua solução;
- c) ***paper* autor** – esta atividade destina-se a examinar, de forma geral, a produção – o conjunto de sua obra – de um determinado autor;
- d) ***paper* autor-obra** – neste trabalho, estuda-se uma obra – um texto – específica de um autor;
- e) ***paper* autor-tema** – este tipo de trabalho conduz ao estudo de um tema específico dentro da obra completa – o conjunto de sua produção – de um determinado autor.

Nos cursos de graduação e mesmo nos de pós-graduação, sua utilização deve considerar a disponibilidade de tempo dos alunos para cumprirem a tarefa e do professor para corrigir; também exige disponibilidade do professor para verificar se o trabalho não foi simplesmente copiado de sites da internet.

Em termos pedagógicos, o ideal é que ele seja exigido como conclusão do componente curricular, sendo então o espaço de sistematização dos conteúdos trabalhados e demonstração da aquisição das competências esperadas.

6.4.8. PORTFÓLIO⁶⁹

O portfólio é uma lista de trabalhos realizados por uma pessoa, no caso específico, o estudante. É a coleção, de forma organizada, de todo o material relacionado com a atividade desenvolvida em um determinado componente curricular ou mesmo de um curso. Inclui os trabalhos já desenvolvidos e também aqueles em andamento.

O portfólio pode ser físico ou virtual, mas deve em qualquer situação consolidar todo o material utilizado e produzido. Sua apresentação física poderá ser em forma de pastas, arquivos ou livro; na forma virtual, pode ser em arquivo ou mesmo através de um blog ou página da internet.

6.4.9. GINCANA

A gincana é um instrumento que pode tanto avaliar conteúdos como avaliar competências. Pode ser tradicional, em que o aluno ou equipe que soma mais pontos vence, ou colaborativa, em que cada aluno ou equipe soma pontos

⁶⁹ A expressão comumente utilizada é *portifólio*; entretanto a grafia correta é *portfólio*, ou mesmo *porta-fólio*.

para os demais concorrentes.

A gincana deve incluir situações preparadas para que os alunos demonstrem o domínio dos conteúdos e as competências esperados, considerando os objetivos definidos para o componente curricular e o curso. Deve haver uma banca que acompanhe o desempenho dos alunos com base em um fluxograma preparado para cada uma das situações.

6.4.10. PARTICIPAÇÃO

A utilização da participação dos alunos como elemento da avaliação pressupõe alguns elementos, dentre os quais cumpre destacar:

- a) o grupo de alunos não pode ser muito grande, permitindo a participação de todos;
- b) a metodologia utilizada deve permitir a todos iguais condições de participação;
- c) o professor precisa conhecer todos os alunos, sendo capaz de identificá-los;
- d) o participação deve ser avaliada pela sua qualidade e aderência ao objeto estudado, e não pela quantidade de manifestações.

Avaliar a participação é uma forma de incentivar os alunos a colaborarem com o grupo. Mas também pode levar à exacerbação das individualidades, criando um clima de concorrência destrutiva.

Também é necessário destacar que avaliar a participação é avaliar, de forma continuada e progressiva, cada aluno durante todo o processo de ensino-aprendizagem. Isso exige a definição de critérios objetivos e a elaboração de uma planilha para cada aluno, através da qual se realiza a sua avaliação.

6.4.11. AUTOAVALIAÇÃO

A autoavaliação caracteriza-se pelo fato de que nela é o próprio aluno que se atribui uma nota ou conceito. Sua utilização deve ser precedida de uma discussão sobre a ética e o papel da avaliação no processo de ensino aprendizagem.

É recomendável que ela seja dirigida, a partir de um formulário elaborado pelo professor, onde a atribuição da nota ou conceito pelo aluno seja precedida de um conjunto de questões que o mesmo tenha de responder, tais como: *Estive presente às aulas? Fui pontual? Participei das aulas? Realizei as leituras indicadas?*

Nessa situação, quando chegar ao final do questionário, o aluno deverá atribuir-se a nota ou conceito considerando a sua realidade, o que, em regra, inibirá uma autoavaliação que seja muito desproporcional em relação às informações prestadas.

De qualquer forma, essa espécie de avaliação deve ser apenas complementar em relação aos demais instrumentos, tendo em vista que não há como

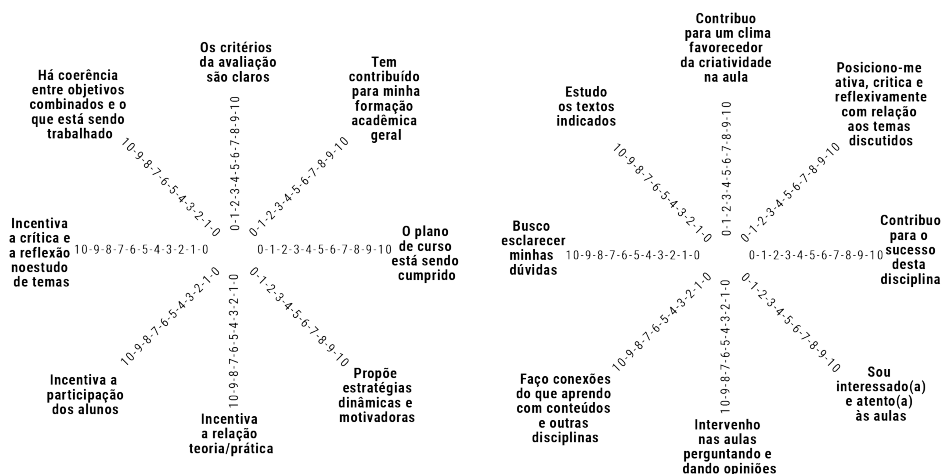
se ter, relativamente a ela, nenhum controle mais efetivo.

6.4.11.1. Radar de avaliação

O radar de avaliação é uma proposta que se aplica para a autoavaliação dos alunos quanto ao desempenho durante o componente curricular ou mesmo para a avaliação do próprio curso ou aulas. Pode-se utilizar essa estratégia em momentos variados do período letivo. Desse modo, é possível analisar os preenchimentos realizados pelos alunos e, se necessário, reestruturar o planejamento e abordagens para mobilizar o desenvolvimento de competências.

FIGURA 24

EXEMPLOS DE RADARES DE AVALIAÇÃO DA DISCIPLINA E AUTOAVALIAÇÃO DO ALUNO



Fonte: MIRANDA, 2016, p. 78-80.

REFERÊNCIAS

- ABEDi – Associação Brasileira de Ensino do Direito. **Anuário ABEDi**. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2003-2006. [v. I a IV]. Disponível em: <http://abedi.com.br/category/publicacoes/anuario-abedi/>. Acesso em: 14 jan. 2020.
- AGUIAR, Roberto A. R. de. **Habilidades**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.
- ALBANESE, Mark A.; MITCHELL, Susan. Problem-based learning: a review of literature on its outcomes and implementation issues. **Academic Medicine**, v. 68, n. 1, jan. 1993, p. 52-81. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/8447896>. Acesso em: 14 jan. 2020.
- ALVES, Lynn Rosalina Gama; MINHO, Marcelle Rose da Silva; DINIZ, Marcelo Vera Cruz. Gamificação: diálogos com a educação. In: FADEL, Luciane Maria et al. (org). **Gamificação da educação**. São Paulo: Pimenta Cultural. 2014. p. 74-97. Disponível em: <https://www.pimentacultural.com/gamificacao-na-educacao>. Acesso em: 14 jan. 2020.
- ANPAD – Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Administração. **Orientação para elaboração de casos para ensino**. 2012. Disponível em: http://www.anpad.org.br/diversos/regras_casos_ensino2011.pdf. Acesso em: 14 jan. 2020.
- ARGÜIS, Ricardo et al. **Tutoria**: com a palavra, o aluno. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- ARRUDA JR., Edmundo Lima de. **Ensino jurídico e sociedade**: formação, trabalho e ação social. São Paulo: Acadêmica, 1989.
- AUSUBEL, David. Paul. **Educational psychology**: a cognitive view. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1968.
- BERBEL, Neusi Aparecida Navas. Metodologia da problematização: uma alternativa metodológica apropriada para o ensino superior. **Semina – Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, UEL, v. 16, n. 2, Ed. Especial, out. 1995, p. 9-19. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/seminasoc/article/view/9458>. Acesso em: 14 jan. 2020.
- BASTOS, Aurélio Wander. Ensino jurídico: tópicos para estudo e análise. **Sequência**, Florianópolis, UFSC, n. 4, p. 59-72, dez. 1981.
- BASTOS, Aurélio Wander. **O ensino jurídico no Brasil**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2019.
- BERBEL, Neusi Aparecida Navas. A problematização e a aprendizagem baseada em problemas: diferentes termos ou diferentes caminhos? **Interface — Comunicação, Saúde, Educação**, Londrina, UEL, v.2, n.2, fev. 1998, p. 139-154. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/icse/v2n2/08>. Acesso em: 14 jan. 2020.
- BONWELL, C.; EISON, J. **Active learning: creating excitement in the classroom**. 1991. Disponível em: https://www.asec.purdue.edu/lct/HBCU/documents/Active_Learning_Creating_Excitement_in_the_Classroom.pdf. Acesso em: 14 jan. 2020.
- BORDENAVE, Juan Díaz; PEREIRA, Adair Martins. **Estratégias de ensino-aprendizagem**. Petrópolis: Vozes, 1985.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: F. Alves, 1982.
- BRASIL. Assembleia Nacional Constituinte. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 14 jan. 2020.
- BRASIL. **Lei de 11 de agosto de 1827**. Cria dois cursos de Ciências Jurídicas e Sociais, um na cidade de São Paulo e outro na de Olinda. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM-11-08-1827.htm. Acesso em: 14 jan. 2020.
- BRASIL. **Estatutos do Visconde da Cachoeira**. Regulamenta o funcionamento dos primeiros Cur-

sos Jurídicos do Brasil. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM.-11-08-1827.htm. Acesso em 14 jan. 2020.

BRASIL. **Lei n.º 9.394**, de 20 de dezembro de 1996 (LDB). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 14 jan. 2020.

BRASIL. **Lei n.º 10.861**, de 14 de abril de 2004 (SINAES). Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Lei/L10.861.htm. Acesso em: 14 jan. 2020.

BRASIL. Conselho Federal de Educação (CFE). **Resolução n.º 20**, de 26 de dezembro de 1977. Fixa normas para a indicação do corpo docente das Instituições de Ensino Superior. [cópia impressa].

BRASIL. Conselho Federal de Educação (CFE). **Resolução n.º 12**, de 6 de outubro de 1983. Fixa condições de validade dos certificados de cursos de aperfeiçoamento e especialização para o Magistério Superior, no Sistema Federal. [cópia impressa].

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Ensino Superior (CES). **Parecer CES/CNE n.º 1.070**, de 23 de novembro de 1999. Critérios para autorização e reconhecimento de cursos de Instituições de Ensino Superior. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1999/pces1070_99.pdf. Acesso em: 14 jan. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). **Resolução CNE/CES n.º 3**, de 5 de outubro de 1999. Fixa condições de validade dos certificados de cursos presenciais de especialização. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces03_99.pdf. Acesso em: 14 jan. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). **Resolução CNE/CES n.º 1**, de 3 de abril de 2001. Estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces01_01.pdf. Acesso em: 14 jan. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). **Resolução CNE/CES n.º 1**, de 8 de junho de 2007. Estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação *lato sensu*, em nível de especialização. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces001_07.pdf. Acesso em: 14 jan. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). **Resolução CNE/CES n.º 5**, de 25 de setembro de 2008. Estabelece normas para o credenciamento especial de Instituições não Educacionais para oferta de cursos de especialização. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/rces005_08.pdf. Acesso em: 14 jan. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). **Resolução CNE/CES n.º 7**, de 8 de setembro de 2011. Dispõe sobre a revogação das normas para o credenciamento especial de instituições não educacionais... Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7644-rceb001-11-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 14 jan. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). **Resolução CNE/CES n.º 1**, de 6 de abril de 2017. Estabelece diretrizes e normas para a oferta dos cursos de pós-graduação *lato sensu* denominados cursos de especialização... Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/abril-2018-pdf/85591-rces001-18/file>. 14 jan. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Superior (CES). **Parecer CNE/CES n.º 635/2018**. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=100131-pces635-18&category_slug=outubro-2018-pdf-1&Itemid=30192. Acesso em: 14 jan. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Superior (CES). **Resolução CNE/CES n.º 5**, de 17 de dezembro de 2018. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito e dá outras providências. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=104251-rces007-18&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 14 jan. 2020.

BROWN, Juanita; ISAACS, David. O World Café. São Paulo: Cultrix, 2007.

BRESSAN, Luiza Liene; MENDES, Marioly Oze. O cinema como ferramenta no ensino da argumentação. **Unisul de Fato e de Direito**, UNISUL, a. III, v. 3, n. 6, jan.-jun. 2013, p. 186-195.

- Disponível em: http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/U_Fato_Direito/article/view/1469. Acesso em: 14 jan. 2020.
- BURGARDT, Lilian. Professor “blogueiro”. In: **Portal Universia**. Disponível em: <http://noticias.universia.com.br/destaque/noticia/2007/08/03/423861/rofessor-blogueiro.html#>. Acesso em: 14 jan. 2020.
- CAMARGO, Fausto; DAROS, Thuinie. A sala de aula inovadora: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo. Porto Alegre: Penso, 2018.
- CARLINI, Angélica Luciá. O professor de Direito: perspectivas para a construção de uma identidade docente. In: CERQUEIRA, Daniel Torres de. CARLINI, Angélica. ALMEIDA FILHO, José Carlos de Araújo (org.). **180 anos do ensino jurídico no Brasil**. Campinas: Millenium Editora, 2007. p. 321-341.
- CADERNOS da PUC. **A reforma do ensino jurídico**. Rio de Janeiro: PUC, n. 17, 1974.
- CARLINI, Angélica Luciá. **Aprendizagem baseada e problemas aplicada ao ensino de Direito**: projeto exploratório na área de relações de consumo. São Paulo: PUC-SP, 2006. [Tese de Doutorado em Educação]. Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/9965>. Acesso em: 14 jan. 2020.
- CARVALHO, Valeria de Sousa; COSTA, Rodrigo Vieira. O cinema como ferramenta do ensino jurídico. In: **VI ENECULT – Encontro de Estudos Multidisciplinares em Cultura**. Salvador: UFBA/FaCom, 25-27 maio 2010. Disponível em: <http://www.cult.ufba.br/wordpress/24760.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2020.
- COSTA, Bárbara Silva; ROCHA, Leonel Severo. **Educação jurídica e a formação de profissionais do futuro**. Curitiba: Appris, 2018.
- CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. Campinas: Papirus, 1996.
- CYRINO, Eliana Goldfarb; TORALLES-PEREIRA, Maria Lúcia. Trabalhando com estratégias de ensino-aprendizado por descoberta na área da saúde: a problematização e a aprendizagem baseada em problemas. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, n. 20, v. 3, mai-jun, 2004, p. 780-788. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/csp/v20n3/15>. Acesso em: 14 jan. 2020.
- DANTAS, San Tiago. A educação jurídica e a crise brasileira. In: ENCONTROS da UnB. **Ensino jurídico**. Brasília, UnB, 1978-9. p. 47-54.
- DEMO, Pedro. **Universidade, aprendizagem e avaliação**: horizontes reconstrutivos. Porto Alegre: Mediação, 2004.
- DEMO, Pedro. **Mitologias da avaliação**: de como ignorar, em vez de enfrentar problemas. Campinas: autores Associados, 1999.
- DOSSIÊ ensino jurídico. In: **Plúrima – Revista da Faculdade de Direito da UFF**. Porto Alegre: Síntese, 2000. v. 4, p. 7-210. (Coleção Acadêmica de Direito, v. 18).
- DODGE, Bernie. **WebQuests**: a technique for Internet – based Learning. The distance educator, v.1, n 2, 1995.
- DODGE, Bernie. **WebQuest**: uma técnica de aprendizado na rede de internet. v.1, n 2, 2006.
- DURAN, David; VIDAL, Vinyet. **Tutoria**: aprendizagem entre iguais. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- DWORKIN, Ronald. De que maneira o Direito se assemelha à Literatura. In: DWORKIN, Ronald. **Uma questão de princípio**. São Paulo: Martins Fontes, 2000. p. 217-249.
- ENCONTROS da UnB. **Ensino jurídico**. Brasília: UnB, 1978-9.
- ENRICONE, Dêlcia; GRILLO, Marlene (org). **Avaliação**: uma discussão em aberto. 2. ed. rev. ampl. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.
- ENRICONE, Dêlcia (org.). **Ser professor**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.
- ESCRIVÃO FILHO, Edmundo. RIBEIRO, Luis Roberto de Camargo. **Aprendendo com PBL – Aprendizagem Baseada em Problemas**: Relato de uma experiência em cursos de Engenharia da EESC-USP, 2013. Disponível em: http://educ.fc.ul.pt/docentes/ichagas/observatorio/Teste/PBL_Filho_Ribeiro.pdf. Acesso em: 14 jan. 2020.

FACHIN, Melina Girardi; CORRÊA, Rafael. **Direito & literatura**: o discurso literário como proposta pedagógica do saber jurídico. Disponível em: <http://grupodeestudosfdb.blogspot.com.br/2008/07/direito-literatura-o-discurso-literario.html>. Acesso em: 14 jan. 2020.

FALCÃO, Joaquim de Arruda. O método e a reforma do ensino jurídico. **Contradogmáticas**, Santa Cruz do Sul; FISC, ALMED; v. I, n. 2/3, 1983, p. 9-20.

FAVA, Rui. Trabalho, educação e inteligência artificial: a era do indivíduo versátil. Porto Alegre: Penso. 2018.

FEFERBAUM, Marina; GHIRARDI, José Garcez (org.). **Ensino do direito para um mundo em transformação**. São Paulo: GV Direito, 2012. Disponível em: http://direitogv.fgv.br/sites/direitogv.fgv.br/files/arquivos/anexos/ensino_do_direito_para_um_mundo_em_transformacao.pdf. Acesso em: 14 jan. 2020.

FEITOSA, Inácio. O professor “data-show”. In: **Gestão Universitária**. Disponível em: <http://gestaouniversitaria.com.br/artigos/o-professor-data-show>. Acesso em: 14 jan. 2020.

FERREIRA SOBRINHO, José Wilson. **Metodologia do ensino jurídico e avaliação em Direito**. Porto Alegre: Fabris, 1997.

FERREIRA SOBRINHO, José Wilson. **Didática e aula em Direito**. Porto Alegre: S. Fabris, 2000.

FILATRO, Andrea; CAVALCANTI, Carolina Costa. **Metodologias inovativas na educação presencial, a distância e corporativa**. São Paulo: Saraiva, 2018.

FINK, L. Dee. **Creating significant learning experience**, 2003. Disponível em: http://faculty.wiu.edu/JP-Stierman/Information_Literacy/articles/Creating%20Significant%20Learning%20Fink.pdf. Acesso em: 14 jan. 2020.

FRAGELLI, Ricardo. Método trezentos: aprendizagem ativa e colaborativa para além do conteúdo. Porto Alegre: Penso, 2019.

FRANCISCHETTO, Gislene Passon P. (org.). **Um diálogo entre ensino jurídico e pedagogia**. Curitiba: CRV, 2011.

FRANCISCHETTO, Gislene Passon P. (org.). **Os desafios para uma formação humanística nos cursos de Direito**. Florianópolis: Habitus, 2017.

GIACOMONI, Tiago João. **As mudanças na legislação da Pós-Graduação lato sensu no Brasil**. Disponível em: <http://gestaouniversitaria.com.br/artigos/as-mudancas-na-legislacao-da-pos-graduacao-lato-sensu-no-brasil>—2. Acesso em: 14 jan. 2020.

GHIRARDI, José Garcez. **Observatório do Ensino do Direito**: relatório outubro 2013 – Quem é o professor de Direito no Brasil? São Paulo: GV Direito – Núcleo de Metodologia de Ensino, 2013. Disponível em: http://direitogv.fgv.br/sites/direitogv.fgv.br/files/arquivos/anexos/oed_-_relatorio_01_-_quem_e_o_professor_de_direito_no_brasil.pdf. Acesso em: 14 jan. 2020.

GHIRARDI, José Garcez. **O instante do encontro**: questões fundamentais para o ensino jurídico. São Paulo: GV Direito, 2012. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/10303/O%20instante%20do%20encontro.pdf?sequence=1>. Acesso em: 14 jan. 2020.

GHIRARDI, José Garcez; FEFERBAUM, Marina (org.). **Ensino do direito em debate**: reflexões a partir do 1º seminário ensino jurídico e formação docente. São Paulo: GV Direito, 2013. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/11274/Ensino%20do%20direito%20em%20debate.pdf?sequence=1>. Acesso em: 14 jan. 2020.

GHIRARDI, José Garcez; VANZELLA, Rafael Domingos Faiardo (org.). **Ensino jurídico participativo**: construção de programas, experiências didáticas. São Paulo: Saraiva, Direito GV; 2008.

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

GIL, Antonio Carlos. **Didática do ensino superior**. São Paulo: Atlas, 2012.

GIL, Antonio Carlos. Elaboração de casos para o ensino da administração. **Contextus**: Revista Contemporânea de Economia e Gestão, Fortaleza, v. 2, n. 2, p.06-17, dez. 2004. Disponível em:

www.spell.org.br/documentos/download/21236. Acesso em: 14 jan. 2020.

GIL, Antonio Carlos. **Metodologia do ensino superior**. São Paulo: Atlas, 1994.

GODOY, Arnaldo Sampaio de Moraes. Direito e literatura. Os pais fundadores: John Wigmore, Benjamin Natahn Cardozo e Lon Fuller. **Jus Navigandi**, Teresina, a. 12, n. 1438, 9 jun. 2007. Disponível em: <http://www.egov.ufsc.br/portal/conteudo/direito-e-literatura-os-pais-fundadores-john-henry-wigmore-benjamin-nathan-cardozo-e-lon-fu>. Acesso em: 14 jan. 2020.

GRAHAM, Andrew. **Como escrever e usar estudos de caso para ensino e aprendizagem no setor público**. Brasília: ENAP, 2010. Disponível em: https://repositorio.enap.gov.br/bitstream/1/515/1/estudos_de_caso.pdf. Acesso em: 14 jan. 2020.

GRUBBA, Leilane Serratine. As novas Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Direito e as atividades culturais, transdisciplinares e inovadoras: o *cinelaw* como estudo de caso. In: RODRIGUES, Horácio Wanderlei (org.). **Educação Jurídica no Século XXI: novas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Direito – limites e possibilidades**. 2. ed. Florianópolis, SC: Habitus, 2020. p. 339-365.

GUIRALDELLI JR., Paulo. A teoria educacional no ocidente: entre modernidade e pós-modernidade. **São Paulo em Perspectiva**, v. 14, n. 2, abr./jun. 2000, p. 32-36. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/spp/v14n2/9785.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2020.

HEIDERSCHIEDT, Iôni. Educação jurídica para a cultura de paz e as novas diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em direito no brasil. In: RODRIGUES, Horácio Wanderlei (org.). **Educação Jurídica no Século XXI: novas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Direito – limites e possibilidades**. 2. ed. Florianópolis, SC: Habitus, 2020. p. 307-322.

HEIDERSCHIEDT, Iôni. **Educação Jurídica para a Cultura de Paz nos Cursos de Direito no Brasil Contemporâneo**. 2018. Tese (Doutorado em Direito) – Centro de Ciências Jurídicas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC.

HORN, Michael B.; STAKER, Heather. **Blended: usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.

JUNQUEIRA, Eliane Botelho. **Faculdades de Direito ou fábricas de ilusão?** Rio de Janeiro: IDES, Letra Capital; 1999.

KOTZIAS, Patrícia. A contribuição da literatura no ensino jurídico. **Cadernos de Direito**, Piracicaba, v. 13, n. 25, jul./dez. 2013, p. 83-102. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/cd/article/view/1809>. Acesso em: 14 jan. 2020.

KREPSKY, Giselle Maire. **A Resolução de Problemas e o Ensino de Direito: apropriando-se da teoria pela prática relacionada**. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/FURB_bd0ca2f36dfe76b7d59d24fdd8ed4b7c. Acesso em: 14 jan. 2020.

LABORATÓRIO de Estudos Jurídicos e Sociais. **A crise do ensino jurídico: diagnóstico e perspectivas**. Rio de Janeiro: UFRJ, jul. 1993.

LACERDA, Gabriel; FALCÃO, Joaquim; RANGEL, Tânia. **Aventura e legado no ensino jurídico**. Rio de Janeiro: FGV Direito Rio, 2012. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/handle/10438/10690>. Acesso em: 14 jan. 2020.

LAPA, Fernanda Brandão. **Clínica de Direitos Humanos: uma proposta metodológica para a educação jurídica no Brasil**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2014.

LAPA, Fernanda Brandão; MESQUITA, Valena Jacob Chaves. Clínicas de Direitos Humanos: formando defensores de direitos humanos no Brasil. **Revista Aracê**, São Paulo, v. 2, n. 2, 2015, p. 21-34. Disponível em: <http://arace.emnuvens.com.br/arace/article/view/23/21>. Acesso em: 14 jan. 2020.

LEAL DA SILVA, Rosane. Educação no ciberespaço: a experiência do *blog* Aprender Direito. In: **14ª Jornada Nacional da Educação: a educação na sociedade dos meios virtuais**. Santa Maria: UNIFRA, 7-10 out. 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1993.

LIMA, Alexandre Costa. Direito e Cinema: a dialética da Ética e da Arte. **Revista da Faculdade de Direito de Caruaru/Asces**, v. 42, n. 1, 2010. p. Disponível em: <http://www.asces.edu.br/publica>

coes/revistadireito/edicoes/2010-1/direito_e_arte.pdf. Acesso em: 14 jan. 2020.

LÔBO, Paulo Luiz Neto et. al. Uma cartografia dos problemas. In: Ordem dos Advogados do Brasil (OAB). Comissão de Ensino Jurídico (CEJ). **Ensino jurídico**: diagnóstico, perspectivas e propostas. Brasília: OAB, 1992. p. 11-37.

LUCKESI, Cipriano et al. **Fazer Universidade**: uma proposta metodológica. São Paulo: Cortez, 1991.

LYRA FILHO, Roberto. **O Direito que se ensina errado**. Brasília: Centro Acadêmico de Direito da UnB, 1980.

MACHADO, Antônio Alberto. **Ensino jurídico e mudança social**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MACHADO, Ana Mara França; ALVES, Rafael Francisco. Programas de clínicas nas escolas de direito de universidades norte-americanas. São Paulo, FGV/EDESP, **Cadernos Direito GV** – Relatório de Pesquisa n.º 13, v. 2, n. 5, set. 2006. 61. p. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/handle/10438/2824>. Acesso em: 14 jan. 2020.

MACHADO, Glaucio José Couri. **Educação e ciberespaço**: estudos, propostas e desafios. Aracaju: Virtus, 2010. Disponível em: <http://bibliodigital.unijui.edu.br:8080/xmlui/handle/123456789/1798>. Acesso em: 14 jan. 2020.

MAMEDE, Sílvia; PENAFORTE, Júlio (org.). **Aprendizagem baseada em problemas**: anatomia de uma nova abordagem educacional. São Paulo: Hucitec; Fortaleza: ESP; HUCITEC, 2001.

MAROCCO, Andréa de Almeida Leite. As metodologias ativas e as novas diretrizes curriculares dos cursos de direito. In: RODRIGUES, Horácio Wanderlei (org.). **Educação Jurídica no Século XXI**: novas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Direito – limites e possibilidades. 2. ed. Florianópolis, SC: Habitus, 2020. p. 75-104.

MAROCCO, Andréa de Almeida Leite. **Problem Based Learning na educação jurídica**: desenvolvimento de habilidades e competências. 2016. 240 p. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências Jurídicas, Programa de Pós-Graduação em Direito, Florianópolis, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/194089>.

Masetto, Marcos Tarciso. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

MATOS, Marcus Vinicius A. B. de. Direito e Cinema: os limites da técnica e da estética nas teorias jurídicas contemporâneas. **Revista da Faculdade de Direito UFMG**, Belo Horizonte, n. 60, p. 231-267, jan./jun. 2012. Disponível em: <http://www.direito.ufmg.br/revista/index.php/revista/article/viewFile/P.0304-2340.2012v60p231/167>. Acesso em: 14 jan. 2020.

MAZUR, Eric. **Peer Instruction**: a revolução da aprendizagem ativa. São Paulo: Penso, 2015.

MEIRIEU, Philippe. **Aprender... sim, mas como?** 7. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

MELO FILHO, Álvaro. **Metodologia do ensino jurídico**. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense, 1984.

MENEZES, Maria Arlinda de Assis. Do método do caso ao case: a trajetória de uma ferramenta pedagógica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 1, p. 129-143. Jan./abr. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v35n1/a09v35n1.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2020.

MIAILLE, Michel. **Uma introdução crítica ao Direito**. Lisboa: Moraes, 1979.

MIGUEL, Paula Castello; OLIVEIRA, Juliana Ferrari de (org.). **Estratégias pedagógicas inovadoras no ensino jurídico**. Vitória, Acesso; Rio de Janeiro, Lumen Juris; 2012

MIRANDA, Simão de. **Estratégias didáticas para aulas criativas**. Campinas: Papirus, 2016.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo: E.P.U., 1986.

MODRO, Nielson Ribeiro. **O mundo jurídico no cinema**. Blumenau: Nova Letra, 2009. Disponível em: http://www.modro.com.br/cinema/Livros/mundo_juridico.pdf. Acesso em: 14 jan. 2020.

MODRO, Nielson Ribeiro. **Artigos esparsos**. Blumenau: Nova Letra, 2010. Disponível em: <http://www.modro.com.br/cinema/Livros/ArtigosEsparsos.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2020.

- MODRO, Nielson Ribeiro. **Cineducação 2**. Joinville: UNIVILLE, 2006. Disponível em: <http://www.modro.com.br/cinema/Livros/cineducacao2.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2020.
- MODRO, Nielson Ribeiro. **Nas entrelinhas do cinema**. Joinville: UNIVILLE, 2008. Disponível em: <http://www.modro.com.br/cinema/Livros/LVentrelinhas.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2020.
- MODRO, Nielson Ribeiro; KIELWAGEN, Paulo. **Cineducação em quadrinhos**. Joinville: UNIVILLE, 2008. Disponível em: <http://www.modro.com.br/cinema/Livros/quadrinhos.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2020.
- MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. São Paulo: Papirus, 2006.
- MORAN, José. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: MORAN, José.; BACICH, Lilian. (orgs.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**. Porto Alegre: Pensos. 2018. p. 1-25.
- MORENO, J. L. **Quem sobreviverá?** Fundamentos da sociometria, psicoterapia de grupo e sociodrama. Goiânia: Dimensão, 1992 a. V.1
- MORICCHI, Luiz; GONÇALVES, José Sidnei. **Teoria do desenvolvimento econômico de Schumpeter**: uma revisão crítica. Disponível em: <http://www.iea.sp.gov.br/ftp/iea/tec3-0894.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2020.
- MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília: Unesco; 2000.
- MOURA, Adriana Borges Ferro. **Docência superior**: o desenvolvimento profissional do professor Bacharel em Direito. Teresina: EDUFPI/ICF, 2011.
- NOBRE, Marcos et. al. **O que é pesquisa em Direito?** São Paulo: Quartier Latin, 2005.
- NUNES, Edson; NOGUEIRA, André Magalhães; RIBEIRO, Leandro Molhano. **Futuros possíveis, passados indesejáveis**: selo da OAB, provão e avaliação do ensino superior. Rio de Janeiro: Garamond, 2001.
- O ENSINO jurídico no Brasil. **Revista da OAB**, Brasília, OAB, v. XIV, n. 29, set./dez. 1981.
- OLIVEIRA, Amanda Muniz. Direito e literatura: possibilidades de se articular atividades complementares de ensino, pesquisa e extensão a partir do movimento estadunidense. In: RODRIGUES, Horácio Wanderlei (org.). **Educação Jurídica no Século XXI**: novas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Direito – limites e possibilidades. 2. ed. Florianópolis, SC: Habitus, 2020. p. 59-73..
- OLIVEIRA, Amanda Muniz. **“Law and literature” e “direito e literatura”**: estudo comparativo entre a produção acadêmica do movimento nos Estados Unidos e no Brasil. 2019. Tese (Doutorado em Direito) – Centro de Ciências Jurídicas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC.
- OLIVEIRA, André Macedo de. **Ensino jurídico**: diálogo entre teoria e prática. Porto Alegre: S. Fabris, 2004.
- ORDEM dos Advogados do Brasil (OAB). Conselho Federal. Comissão de Ensino Jurídico (CEJ). **Ensino jurídico**: diagnóstico, perspectivas e propostas. Brasília: OAB, 1992.
- ORDEM dos Advogados do Brasil (OAB). Conselho Federal. Comissão de Ensino Jurídico (CEJ). **Ensino jurídico**: parâmetros para elevação de qualidade e avaliação. Brasília: OAB, 1993.
- ORDEM dos Advogados do Brasil (OAB). Conselho Federal. Comissão de Ensino Jurídico (CEJ). **Ensino jurídico**: novas diretrizes curriculares. Brasília: OAB, 1996.
- ORDEM dos Advogados do Brasil (OAB). Conselho Federal. Comissão de Ensino Jurídico (CEJ). **170 anos de cursos jurídicos no Brasil**. Brasília: OAB, 1997.
- ORDEM dos Advogados do Brasil (OAB). Conselho Federal. Comissão de Ensino Jurídico (CEJ). **OAB ensino jurídico**: balanço de uma experiência. Brasília: OAB, 2000.
- ORDEM dos Advogados do Brasil (OAB). Conselho Federal. Comissão de Ensino Jurídico (CEJ). **OAB recomenda**: um retrato dos cursos jurídicos. Brasília: OAB: 2001.
- ORDEM dos Advogados do Brasil (OAB). Conselho Federal (CF). Comissão de Nacional de Ensino Jurídico (CNEJ) – Gestão 2013-2016. **Principais propostas para aprimoramento do marco re-**

glatório do Ensino Jurídico. Brasília: CNEJ/OAB, 2013. Disponível em: <http://www.migalhas.com.br/arquivos/2014/2/art20140218-04.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2020.

ORDEM dos Advogados do Brasil (OAB). Seção de Santa Catarina (SC). Comissão de Educação Jurídica (CEJ) – Gestão 2016-2018. Educação jurídica e formação profissional no Brasil: tópicos para pensar o profissional do Direito na Era do Conhecimento. **Revista Digital da Comissões da OAB/SC.** Disponível em: http://www.oab-sc.org.br/arquivo/update/331_58_5ba513fdcd31e. PDF. Acesso em: 14 jan. 2020.

OST, François. El reflejo del derecho en la literatura. **Doxa – Cuadernos de Filosofía del Derecho.** Alicante, Marcial Pons, n. 29, 2006, p. 333-348. Disponível em: <http://www.cervantesvirtual.com/obra/el-reflejo-del-derecho-en-la-literatura-0/>. Acesso em: 14 jan. 2020.

OWEN, Harrison. **Opening space for emerging order.** 1997. Disponível em: https://www.diane-gibeault.com/Article_HO_OS_to_Emerging_Order_EN.pdf. Acesso em 14 jan. 2020.

PEIXOTO, Fabiano Hartmann; MARTINS DA SILVA, Roberta Zumblick. **Inteligência artificial e Direito.** Curitiba: Alteridade, 2019.

PEREIRA, Thomas Henrique Junqueira de Andrade. Problem-Based Learnign (PBL). In: GHI-RADI, José Garcez (org.). **Métodos de Ensino em Direito: conceitos para um debate.** São Paulo: Saraiva, 2009. p. 61-71.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

PERRENOUD, Philippe. **10 novas competências para ensinar.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

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

PERRENOUD, Philippe et al. **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** São Paulo: Cortez, 2005.

PINHO, Ana Carla de Oliveira Mello Costa; DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. O cinema como prática didático-pedagógica no ensino jurídico. **Revista Pedagógica, UNOCHAPECÓ,** a. 17, n. 30, v. 1, jan./jun. 2013, p. 561-594. Disponível em: <http://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/viewFile/1581/886>. Acesso em: 14 jan. 2020.

POPPER, Karl. **Em busca de um mundo melhor.** São Paulo: Martins Fontes, 2006.

POPPER, Karl. **O conhecimento e o problema corpo-mente.** Lisboa: Edições 70, 2002.

POPPER, Karl. **A vida é aprendizagem.** Epistemologia evolutiva e sociedade aberta. Lisboa: Edições 70, 2001.

POPPER, Karl. **A sociedade aberta e seus inimigos.** Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: EDUSP; 1998. v 2, p. 267-289.

POPPER, Karl. **Sociedade aberta, universo aberto.** Lisboa: Dom Quixote, 1995.

POPPER, Karl. **O racionalismo crítico na política.** Brasília: UnB, 1981.

POPPER, Karl. **A miséria do historicismo.** São Paulo: Cultrix; EDUSP, 1980.

POPPER, Karl. **A lógica da investigação científica.** Três concepções acerca do conhecimento humano. São Paulo: Abril, 1980. (Os Pensadores).

POPPER, Karl. A ciência normal e seus perigos. In: LAKATOS, Imre; MUSGRAVE, Alan (org.). **A crítica e o desenvolvimento do conhecimento.** São Paulo: Cultrix; EDUSP, 1979. p. 63-71.

POPPER, Karl. **A lógica das ciências sociais.** Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro; Brasília: UnB; 1978.

POPPER, Karl. **Conhecimento objetivo.** Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: EDUSP; 1975.

POPPER, Karl. **A lógica da pesquisa científica.** São Paulo: Cultrix, 1972.

POPPER, Karl. **Conjecturas e refutações.** Brasília: UnB, 197-b.

- POPPER, Karl; LORENZ, Konrad. **O futuro está aberto**. Lisboa: Editorial fragmentos. 19—.
- PÔRTO, Inês da Fonseca. **Ensino jurídico, diálogos com a imaginação**: construção do projeto didático no ensino jurídico. Porto Alegre: S. Fabris, 2000.
- POURTOIS, Jean-Pierre; DESMET, Huguette. **A educação pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 1999.
- PREVE, Daniel Ribeiro; SOUZA, Fábio Jeremias de; SOUZA, Ismael Francisco de (orgs.). **O ensino jurídico no Brasil**: perspectivas em debate. Curitiba: Multideia, 2017
- RAMOS, Luciana de Oliveira; SCHORSCHER, Vivian Cristina. Método do caso. In: GHIRADI, José Garcez. (org.). **Métodos de Ensino em Direito**: conceitos para um debate. São Paulo: Saraiva, 2009. p. 49-60.
- ROCHA, Adriana de Lacerda. **O professor reflexivo e o professor de direito**: uma pesquisa de caráter etnográfico. Curitiba: CRV, 2012.
- ROCHA, Adriana de Lacerda. O pacto de mediocridade, a pesquisa em direito e o ciclo da *práxis* pedagógica reflexiva. In: RODRIGUES, Horácio Wanderlei (coord.). **Conhecer Direito III**: Anais do I Encontro Brasileiro de Pesquisa e Epistemologia Jurídica. Florianópolis: CAD, 2015. p. 269-285. Disponível em: http://funjab.ufsc.br/wp/?page_id=1819. Acesso em: 14 jan. 2020.
- ROCHA, Ronai. **Quando ninguém educa**: questionando Paulo Freire. São Paulo: Contexto, 2017.
- RODRIGUES, Horácio Wanderlei. **Cursos de Direito no Brasil**: diretrizes curriculares e projeto pedagógico. Florianópolis: Habitus, 2020.
- RODRIGUES, Horácio Wanderlei. O Direito Educacional brasileiro e a liberdade institucional de ensinar. In: COSTA, Fabrício Veiga; MOTTA, Ivan Dias da; FREITAS, Sérgio Henriques Zandoná (orgs.). **Educação, Ensino Jurídico e inclusão no Estado Democrático de Direito**. Maringá, PR: IDDM, 2017. p. 16-60. (Coleção Caminhos Metodológicos do Direito). Disponível em: http://www.uit.br/mestrado/images/publicacoes/E_BOOK_Coletanea_Educacao_Ensino_Juridico_e_Inclusao_14.pdf. Acesso em: 14 jan. 2020.
- RODRIGUES, Horácio Wanderlei. O Direito Educacional brasileiro e a liberdade docente de ensinar. In: COSTA, Fabrício Veiga; MOTTA, Ivan Dias da; FREITAS, Sérgio Henriques Zandoná (orgs.). **Educação, Ensino Jurídico e inclusão no Estado Democrático de Direito**. Maringá, PR: IDDM, 2017. p. 19-68. (Coleção Caminhos Metodológicos do Direito). Disponível em: http://www.uit.br/mestrado/images/publicacoes/E_BOOK_Educacao_Ensino_Juridico_Incluso_Estado_Democratico_Direito_19.pdf. Acesso em: 14 jan. 2020.
- RODRIGUES, Horácio Wanderlei. Construindo projetos de pesquisa na área do Direito. In: PIRES, Cecília Maria Pinto; PAFFARINI, Jacopo; CELLA, José Renato Gaziero (org.). **Direito, Democracia e Sustentabilidade**: programa de pós-graduação stricto sensu em Direito da Faculdade Meridional. Erechim, RS: Deviant, 2017. p. 73-105.
- RODRIGUES, Horácio Wanderlei. O Direito Educacional brasileiro e a educação como direito fundamental. In: COSTA, Fabrício Veiga; MOTTA, Ivan Dias da; FREITAS, Sérgio Henriques Zandoná. (orgs.). **Educação Jurídica como fonte e locus de construção da cidadania**. Maringá, PR: IDDM, 2017. p. 164-197. (Coleção Caminhos Metodológicos do Direito). Disponível em http://www.uit.br/mestrado/images/publicacoes/E_BOOK_Coletanea_Educacao_Juridica_como_fonte_e_locus_17.pdf. Acesso em: 14 jan. 2020.
- RODRIGUES, Horácio Wanderlei. O Direito Educacional brasileiro e o exercício do magistério superior. In: COSTA, Fabrício Veiga; MOTTA, Ivan Dias da; FREITAS, Sérgio Henriques Zandoná (orgs.). **Proposições crítico-reflexivas sobre o direito à educação na sociedade contemporânea**. Maringá, PR: IDDM, 2017. p. 349-366. (Coleção Caminhos Metodológicos do Direito). Disponível em: http://www.uit.br/mestrado/images/publicacoes/E_BOOK_Coletanea_Proposicoes_critico_reflexivas_sobre_o_direito_18.pdf. Acesso em: 14 jan. 2020.
- RODRIGUES, Horácio Wanderlei. Ensino-aprendizagem pela resolução de problemas. In: RODRIGUES, Horácio Wanderlei; MAROCCO, Andréa de Almeida Leite (orgs.). **Conhecer Direito IV**: Anais do II Encontro Brasileiro de Pesquisa, Educação e Epistemologia Jurídica. Chapecó, SC: Argos/Unochapecó, 2017. v. 2, p. 135-144. Disponível em: <https://arquivosbrasil.blob.core.windows.net/insulas/anexos/livro-2-438281.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2020.
- RODRIGUES, Horácio Wanderlei. Planejando atividades de ensino-aprendizagem para Cursos

de Direito. In: RODRIGUES, Horácio Wanderlei; Edmundo Lima de Arruda Júnior (org.). **Educação jurídica**. 3ª ed. corrigida. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2014. p. 253-268. Disponível em: http://funjab.ufsc.br/wp/?page_id=1819. Acesso em: 14 jan. 2020.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. Avaliação da aprendizagem nos Cursos de Direito: velhas e novas possibilidades. In: RODRIGUES, Horácio Wanderlei; Edmundo Lima de Arruda Júnior (org.). **Educação jurídica**. 3ª ed. corrigida. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2014. p. 179-198. Disponível em: http://funjab.ufsc.br/wp/?page_id=1819. Acesso em: 14 jan. 2020.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. Prática jurídica e estágio nos Cursos de Direito. In: SILVEIRA, Vladimir Oliveira da; SANCHES, Samyra Haydêe Dal Farra Napolini; COUTO, Mônica Bonetti (orgs.). **Educação jurídica**. São Paulo: Saraiva, 2013. p. 215-227.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. Estratégias didáticas na educação jurídica: alternativas para o processo de ensino-aprendizagem nos Cursos de Direito. In: LIMA, Gretha Leite Maia Correia; TEIXEIRA, Zaneir Gonçalves. **Ensino jurídico: os desafios da compreensão do Direito**. Fortaleza: Faculdade Christus, 2012. p. 323-354.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. Popper e o processo de ensino-aprendizagem pela resolução de problemas. **Revista Direito GV**, São Paulo, FGV, v. 6, n.1, jan.-jun. 2010, p.39-57. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1808-24322010000100003>. Acesso em: 14 jan. 2020.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. O direito educacional brasileiro e o alcance da garantia constitucional da liberdade de ensinar. In: FERREIRA, Dâmares (coord.). **Direito Educacional: temas educacionais contemporâneos**. Curitiba: CRV, 2012. p. 135-148.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. **Pensando o Ensino do Direito no Século XXI**: diretrizes curriculares, projeto pedagógico e outras questões pertinentes. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2005.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. A educação ambiental no âmbito do ensino superior brasileiro. In: LEITE, José Rubens Morato; BELLO FILHO, Ney de Barros. (org.). **Direito Ambiental Contemporâneo**. Barueri: Manole, 2004. p. 395-409.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. **Novo currículo mínimo dos cursos jurídicos**. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1995.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. **Ensino jurídico e direito alternativo**. São Paulo: Acadêmica, 1993.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. **Ensino jurídico: saber e poder**. São Paulo: Acadêmica, 1988.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei (org.). **Educação Jurídica no Século XXI**: novas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Direito – limites e possibilidades. 2. ed. Florianópolis, SC: Habitus, 2020.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei (org.). **Ensino jurídico para que(m)?** Florianópolis: Fundação Boiteux, 2000.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei; BORGES, Marcus Vinícius Motter. O Método do caso na educação jurídica: a elaboração e aplicação de casos no processo de ensino aprendizagem em Cursos de Direito. **Quaestio Iuris**, Rio de Janeiro, UERJ, v. 9, n. 3, 2016. p. 1363-1388. Disponível em: <http://www.e-publicacoes.uerj.br/ojs/index.php/quaestioiuris/article/view/19979>. Acesso em: 14 jan. 2020.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei; DERANI, Cristiane (org.). **Educação ambiental**. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2011. Disponível em: http://funjab.ufsc.br/wp/?page_id=1819. Acesso em: 14 jan. 2020.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei; GRUBBA, Leilane Serratine. **Conhecer Direito I: a teoria do conhecimento no século XX e a Ciência do Direito**. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2012. 278 p. Disponível em: http://funjab.ufsc.br/wp/?page_id=1819. Acesso em: 14 jan. 2020.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei; GRUBBA, Leilane Serratine; HEINEN, Luana Renostro. **Conhecer Direito II: a epistemologia jurídica no Brasil**. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2014. 384 p. Disponível em: http://funjab.ufsc.br/wp/?page_id=1819. Acesso em: 14 jan. 2020.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei; JUNQUEIRA, Eliane Botelho. **Ensino do Direito no Brasil**:

- diretrizes curriculares e avaliação das condições de ensino. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2002.
- RODRIGUES, Horácio Wanderlei; LAPA, Fernanda Brandão. Educação em Direitos Humanos: marcos legais e (in)efetividade. In: COSTA, Fabrício Veiga; MOTTA, Ivan Dias da; FREITAS, Sérgio Henriques Zandoná (orgs.). **Conjecturas e proposições críticas sobre a educação e o ensino jurídico no Brasil**. Maringá, PR: IDDM, 2018. p. 105-162. (Coleção Caminhos Metodológicos do Direito). Disponível em: http://www.uit.br/mestrado/images/publicacoes/E_BOOK_Conjecturas_Proposicoes_Educacao_Ensino_Juridico_Brasil_24.pdf. Acesso em: 14 jan. 2020.
- RODRIGUES, Horácio Wanderlei; MAROCCO, Andréa de Almeida Leite. Da liberdade de cátedra à liberdade acadêmica: alcance e limites da liberdade docente na Constituição Federal de 1988. In: CAÚLA, Bleine Queiroz et al. (org.). **Diálogo ambiental, constitucional e internacional**. Fortaleza: Premius, 2014. v. 2. p. 213-238. Disponível em: <http://www.dialogoaci.com/wp-content/uploads/2017/02/Dia%C3%81logo-ambiental-constitucional-e-internacional-Vol.2.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2020.
- RODRIGUES, Horácio Wanderlei; MAROCCO, Andréa de Almeida Leite. Formação profissional, Núcleo de Prática Jurídica e método *EARP* como alternativa para as práticas simuladas. In: RODRIGUES, Horácio Wanderlei; SANCHES, Samyra Haydée Dal Farra Napolini; VERONESE AGUIAR, Alexandre Kehrig. **Direito, Educação, Ensino e Metodologia Jurídicos**. Florianópolis: CONPEDI, 2014. p. 352-381. Disponível em: <http://www.publicadireito.com.br/artigos/?cod=02923027376e61c1>. Acesso em: 14 jan. 2020.
- RODRIGUES, Horácio Wanderlei; MEIRA, Danilo Christiano Antunes. O método *EARP* como possibilidade para uma educação jurídica crítica. In: MEZZARROBA, Ordes; TAVARES NETO, José Querino; VASCONCELOS, Silvia Andréia. **Direito, Educação, Ensino e Metodologia Jurídicos**. Florianópolis: CONPEDI, Fundação Boiteux, 2013. p. 290-308. Disponível em: <http://www.publicadireito.com.br/artigos/?cod=e2e1cbe72ab1192e>. Acesso em: 14 jan. 2020.
- RODRIGUES, Horácio Wanderlei; ROCHA, Adriana de Lacerda. Ciclo da Prática Pedagógica Reflexiva e planejamento educacional. **Revista de Pesquisa e Educação Jurídica**, v. 3, n. 1, jan./jun. 2017. p. 120-145. Disponível em: <http://www.indexlaw.org/index.php/rpej/article/view/2066/pdf>. Acesso em: 14 jan. 2020.
- RODRIGUES, Horácio Wanderlei; ARRUDA JÚNIOR, Edmundo Lima (org.). **Educação jurídica**. 3ª ed. corrigida. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2014. Disponível em: http://funjab.ufsc.br/wp/?page_id=1819. Acesso em: 14 jan. 2020.
- ROESCH, Sylvia Maria Azevedo. Notas sobre a construção de casos para ensino. **Revista de Administração Contemporânea**. [on-line]. 2007, vol.11, n.2, pp. 213-234 Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rac/v11n2/a12v11n2.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2020.
- ROESCH, Sylvia Maria Azevedo. Como narrar um caso para ensino. **GV Casos – Rev. Bras. de Casos de Ensino em Administração**, 2011. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/gvcasos/article/download/3710/2328>. Acesso em: 14 jan. 2020.
- SANCHO, Juana Maria. Das tecnologias da informação e comunicação a recursos educativos. In: SANCHO, Juana Maria et al. **Tecnologias para transformar a educação**. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 15-41
- SANT'ANNA, Flávia Maria et al. **Planejamento de ensino e avaliação**. Porto Alegre: Sagra Luzzatto, 200-.
- SANTOS, Roberto Vatan dos. Abordagens do processo de ensino-aprendizagem. **Integração**, a. XI, n. 40, p. 19-31, jan./mar. 2005. Disponível em: ftp://www.usjt.br/pub/revint/19_40.pdf. Acesso em: 14 jan. 2020.
- SANTINELLO, Jamile. A tríade educação, tecnologia, comunicação: interlocuções dos sujeitos e desafios na contemporaneidade mediante mundo digital. In: SANTINELLO, Jamile.; VERSUTI, Andrea.; MIER, Catalina. (orgs). **Comunicação, educação e a construção do conhecimento**. Aveiro: Ria editorial, 2019. p. 23-46. Disponível em: <http://www.rieditorial.com/index.php/comunicacao-educacao-e-a-construcao-do-conhecimento/>. Acesso em: 14 jan. 2020.
- SAUL, Ana Maria. **Avaliação emancipatória: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo**. São Paulo: Cortez Editora, 2006.

SEBASTIANY, Giana Diesel; BASTOS, Marília Dornelles. **Curso de Medicina da UNISC: a aprendizagem baseada em problemas (ABP)**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2011.

SIEMENS, G. **Knowing knowledge**. Mountain View, CA: Creative Commons, 2006.

SILVA, Everton Rodrigues da; MARINHO, Yan. **Caso de ensino: o que é e como ele pode auxiliar o ensino da Administração no Brasil**. IX SEGeT, 2012. Disponível em: <http://www.aedb.br/seget/arquivos/artigos12/21316352.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2020.

SILVA, Ivanda Maria Martins. Literatura em sala de aula: da teoria literária à prática escolar. PPGL/UFPE, **Anais do Evento PG Letras 30 Anos**, v. I, n. 1, p. 514-527, 2006. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/147890971/SILVA-I-M-M-Literatura-Em-Sala-de-Aula>. Acesso em: 14 jan. 2020.

SIMÕES, Helena Cristina; MALUSÁ, Silvana. **Educação jurídica: docência com profissionalismo**. Rio de Janeiro, Autografia; Macapá, UNIFAP, 2015.

SOUSA, Ana Maria Viola de; NASCIMENTO, Grasielle Augusta Ferreira. Direito e Cinema – uma visão interdisciplinar. In: XIX ENCONTRO NACIONAL DO CONPEDI, 9-12 jun. 2010, Fortaleza. **Anais** Florianópolis: Fundação Boiteux, 2010. Disponível em: <http://www.publicadireito.com.br/conpedi/manuel/arquivos/anais/fortaleza/3049.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2020.

SOUSA, Clarilza Prado de (org.). **Avaliação do rendimento escolar**. Campinas: Papirus, 1997.

TAGLIAVINI, João Virgílio. **Aprender e ensinar direito: para além do direito que se ensina errado**. São Carlos: Edição do Autor, 2013. Disponível em: <http://www.educardireito.com.br/>. Acesso em: 14 jan. 2020.

TALBERT, Robert. **Guia para utilização da aprendizagem invertida no ensino superior**. Porrt Alegre: Penso, 2019.

THOMAS, Gary; PRING, Richard. **Educação baseada em evidências: a utilização dos achados científicos para a qualificação da prática pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

TRINDADE, André K.; GUBERT, Roberta M.; NETO, Alfredo C. (orgs). **Direito & literatura: reflexões teóricas**. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2008.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA (UEL). Centro de Ciências da Saúde. Curso de Medicina. **Problem Based Learning**. Originalmente disponível em: <http://www.uel.br/ccs/pbl>. Acesso em: 21 ago. 2005.

VALENTE, José Armando. Mudanças na sociedade, mudanças na educação: o fazer e o compreender. In: VALENTE, José Armando (org.). **O computador na sociedade do conhecimento**. Campinas: Unicamp/ Nied, 1999. p. 29-48.

VEIGA, Ilma P. Alencastro (org.). **Técnicas de ensino: por que não?** Campinas: Papirus, 1996.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; CASTANHO, Maria Eugênia L. M. (org.). **Pedagogia universitária: a aula em foco**. Campinas: Papirus, 2000.

VENÂNCIO FILHO, Alberto. **Das arcadas ao bacharelismo: 150 anos de ensino jurídico no Brasil**. São Paulo: Perspectiva, 1982.

VENTURA, Deisy. **Ensinar direito**. Barueri: Manole, 2004.

VILLELA, João Baptista. Ensino do Direito: equívocos e deformações. **Educação**, Brasília, MEC, v. 3, n. 12, p. 40-8, abr./jun. 1974.

WARAT, Luis Alberto; CUNHA, Rosa Maria Cardoso da. **Ensino e saber jurídico**. Rio de Janeiro: Eldorado Tijuca, 1977.

WITKER V., Jorge. **Metodología de la enseñanza del derecho**. Bogotá: Temis, 1987.

WIGGINS, Grant; MCTIGUE, Jay. **Planejamento para a compreensão: alinhando currículo, avaliação e ensino por meio do planejamento reverso**. Porto Alegre: Penso, 2019.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

ZITSCHER, Harriet Christiane. **Metodologia do ensino jurídico com casos – teoria & prática**. Belo Horizonte: Del Rey, 1999.

Educação Jurídica Ativa retoma um elemento do processo educacional que foi relegado a um segundo plano nas últimas décadas do século XX, mas que voltou a recuperar importância neste início de século XXI: os métodos, metodologias, técnicas e estratégias do processo de ensino-aprendizagem.

Vista por alguns como elemento formal, de menor importância, a didática perdeu espaço nas discussões sobre educação em geral e não apenas na Educação Jurídica. Entretanto, experiências altamente positivas da área de saúde, com a Aprendizagem Baseada em Problemas, e a implantação do Curso de Direito da Fundação Getúlio Vargas, que utiliza o Método do Caso, jogaram novas luzes sobre essa matéria.

O texto está dividido em seis capítulos, abrangendo: formação docente, planejamento educacional, metodologias de ensino-aprendizagem tradicionais e ativas, metodologias ativas que trabalham especificamente com casos e problemas, recursos e meios auxiliares que podem ser utilizados pelos docentes em suas atividades de ensino-aprendizagem e estratégias de avaliação.

No campo específico das metodologias de ensino-aprendizagem, o livro trabalha de forma mais aprofundada as estratégias ativas, com destaque, entre as mais tradicionais, para os Métodos do Caso e de Ensino-Aprendizagem pela Resolução de Problemas (Método EARP), bem como para a apresentação de uma série de novas possibilidades que tem surgido contemporaneamente. Já o capítulo destinado às técnicas de avaliação traz um conjunto de novas possibilidades que inclui alternativas hoje pouco utilizadas no âmbito dos Cursos de Direito.