

Aulas de direito para estudantes ativos¹

Carlos Bernal

Professor associado da Macquarie Law School. Bacharel em Direito (Universidad Externado de Colombia, 1996), Doutor em Direito (Universidad de Salamanca, 2001), Master em Filosofia (Universidad de la Florida, 2008) e Doutor em Filosofia (Universidad de la Florida, 2011).

[carlos.bernal-pulido@mq.edu.au]

Tradução

Graça Maria Borges de Freitas

Juíza do Trabalho do TRT da 3ª Região

Mestre em Direito pela UFMG, e Doutoranda em Direito pela Universidad Externado de Colombia

¹ Publicado originalmente como: “Clases de derecho para estudiantes activos”, *Academia*, (21) 2013, 15-42. O autor agradece a Graça Maria Borges de Freitas, Juíza do Trabalho do TRT da 3ª Região, Mestre em Direito pela UFMG e Doutoranda em Direito pela Universidad Externado de Colombia, pela estupenda tradução deste texto ao português e por sugestões e comentários de fundo que enriqueceram esta versão muito mais que a original.

RESUMO

Dois propósitos do ensino para estudantes de Direito são a retenção de informações para além da realização dos exames e o desenvolvimento das habilidades profissionais dos bacharéis em Direito. Estes objetivos se cumprem melhor quando os estudantes de Direito desempenham um papel ativo durante as aulas. Sem embargo, a tradicional divisão que existe em muitos países entre, de um lado, as aulas expositivas massivas e, de outro lado, as tutorias em grupos pequenos restringe o papel ativo dos estudantes a estas últimas. O objetivo deste artigo é desafiar esta prática comum. Para isso, proporei e explicarei uma técnica para ministrar aulas expositivas de Direito que, de acordo com Cavanagh (2011), chamarei “aula prática” (“*lectorial*” é a expressão original em inglês). A aula prática é uma mistura de uma aula expositiva (“*lectures*”) e uma tutoria (“*tutorial*”). Combina, assim, a apresentação de informação de fundo com algumas atividades práticas desenhadas para estimular os estudantes a refletir sobre situações hipotéticas, responder perguntas concretas e compartilhar suas opiniões com o resto de seus companheiros e com o professor. Nesse sentido, a aula prática encoraja a interlocução. Trata-se de um tipo de aproximação ao ensino centrado no estudante, cujos fundamentos pedagógicos se encontram nos princípios do construtivismo. Argumentarei que a “aula prática” oferece vantagens sobre o tradicional enfoque dogmático próprio das aulas expositivas e, em consequência, deveria ser preferida a dito enfoque.

PALAVRAS-CHAVE

Estudantes ativos; pedagogia da aprendizagem; docência; construtivismo; ensino do Direito

1 - Introdução

Dois propósitos do ensino para estudantes de direito são a retenção da informação para além dos exames e o desenvolvimento das habilidades profissionais dos bacharéis em Direito. Estes objetivos se cumprem melhor quando os estudantes desempenham um papel ativo durante as aulas e não, ao contrário, quando os estudantes são passivos. Sem embargo, a tradicional divisão entre aulas magistrais massivas (que no mundo anglo-saxão se denominam “lectures”) e tutorias em grupos pequenos (que no mundo anglo-saxão se chamam “tutorials”) leva a centrar nestas últimas quase todas as probabilidades de lograr ditos objetivos: neste sentido, só nas tutorias se costuma demandar aos estudantes que desempenhem um papel ativo.

Do mesmo modo, é comum que as aulas de Direito sejam ministradas mediante a técnica tradicional, na qual tudo se reduz a uma explicação do conhecimento por parte do professor. Isso se deve a que, em geral, o ensino do Direito implica a exposição, ante um grande número de alunos, de informação jurídica complexa e abundante, marcada por uma linguagem altamente tecnicada, e que se refere, sobretudo, ao conteúdo das fontes do direito e à estrutura das instituições jurídicas. Portanto, é habitual que os professores de direito ministrem suas aulas de uma maneira muito tradicional, centrada no professor. Isso diminui as possibilidades de interlocução entre o professor e os estudantes, assim como o nível de compromisso destes últimos no que tange a desempenhar um papel ativo em classe. Isso contradiz certos princípios pedagógicos básicos. Tal como Elen (e outros) ressaltam, a interlocução é um aspecto central no ciclo de ensino e aprendizagem.² Com efeito, enquanto, por um lado, incrementa a retenção do conhecimento para o futuro, por outro, fortalece a comunicação oral e a capacidade de desenvolver o pensamento crítico, habilidades essenciais para os estudantes de Direito.

Esta prática comum de ministrar aulas deve ser desafiada. Tanto as pressões financeiras sobre as instituições de educação superior, como os avanços nas técnicas de ensino e aprendizagem mediante o uso da internet,

² Jan Elen, Geraldine Clarebout, Rebecca Leonard, e Joost Lowyck, ‘Student-centred and teacher-centred learning environments: What students think’ (2007) 12(1) *Teaching in Higher Education* 105.

conduziram a um menor contato face a face entre o professor e o estudante. Hoje, mais que nunca, é necessário otimizar este contato, com o fim de lograr os propósitos do ensino. As aulas magistrais podem, inclusive, ser ministradas de uma maneira que permita aos estudantes comprometer-se com o processo de ensino e de aprendizagem de uma forma ativa. A principal questão é: que tipo de enfoque deveria se adotar para alcançar tal fim?

O objetivo deste trabalho é oferecer uma resposta a esta pergunta. Para tal fim, este artigo começa com uma descrição crítica do enfoque tradicional de ministrar aulas e com a exposição de suas insuficiências. O artigo sustenta que este enfoque põe maior ênfase na exposição do conteúdo por parte do professor e na memorização por parte dos estudantes do que sobre o processo de aprendizagem em si mesmo. Isso resulta insuficiente para o desenvolvimento de habilidades de pensamento crítico de ordem superior, tal como o que a titulação em Direito exige. O artigo também ressalta como certas teorias pedagógicas atuais defendem a necessidade de revisar e transformar os inadequados enfoques tradicionais, como os que predominam nas aulas expositivas em Direito. Mediante a análise de tal marco teórico, discutiremos alguns princípios e estratégias desenhadas pelas teorias construtivistas da aprendizagem e pelas teorias que estudam as chamadas zonas de desenvolvimento próximo, assim como a literatura mais relevante que, ao responder a certas evidências empíricas, propõem uma visão “transacional” dos papéis que o professor e o aluno devem desempenhar dentro do ambiente de aprendizagem. A teoria construtivista indica que resulta mais simples reter o conhecimento e desenvolver as habilidades analíticas mediante uma aprendizagem baseada na indagação que por meio das estratégias tradicionais de docência baseadas em aulas expositivas. Finalmente, o artigo reconstruirá as ideias acerca de aula prática (“Lectorial”) de Cavanagh,³ com o propósito de delinear uma metodologia alternativa para as aulas magistrais de direito. As vantagens do modelo de aula prática se ilustram por meio de um exemplo acerca de seu uso em um curso específico.

Antes da primeira seção, sem embargo, é necessário esclarecer o conceito de aula prática. Com isso, nos referimos a uma técnica para ministrar

³ Michael Cavanagh, ‘Students’ experiences of active engagement through cooperative learning activities in lectures’ (2011) 12 (1) *Active Learning in Higher Education* 23.

aulas cujo propósito principal consiste, em primeiro lugar, na criação de uma interlocução entre o professor e o estudante e, como consequência disso, na criação das condições necessárias para que o estudante assuma uma posição ativa. Nesse sentido, é uma mistura entre uma classe expositiva e uma tutoria. A aula prática combina, então, a apresentação de informação de fundo com atividades práticas desenhadas para estimular nos estudantes a reflexão acerca de situações hipotéticas, a resolução de problemas concretos e o compartilhar de suas opiniões com o resto de seus companheiros e com o professor. Dessa maneira supõe um enfoque de ensino centrado no estudante.

2 - O enfoque tradicional: um terreno aprimorável

É bem sabido que o tipo tradicional de aula magistral é um pilar das instituições de ensino superior com 800 anos de tradição.⁴ Sem embargo, a miúdo se debate se tal permanência é atribuível simplesmente à inércia pedagógica,⁵ ou se, pelo contrário, há elementos da aula magistral tradicional que resultam indicativos de uma prática docente exitosa.

A etimologia de “aula expositiva”, originada do termo alemão *Vorlesung*, que significa “ler em voz alta” um texto, dá conta da natureza didática da aula expositiva tradicional.⁶ É este tipo de enfoque dogmático que precisa ser revisado. Assim como os livros já não estão “especificamente desenhados para caber no púlpito”,⁷ a tradicional aula expositiva já não resulta o desenho mais adequado para acomodar-se às avançadas circunstâncias pedagógicas do processo de ensino e aprendizagem.⁸

Sem embargo, muitos continuam aderindo a este modelo, tendo em

⁴ Diana Laurillard, *Rethinking university teaching: A framework for the effective use of educational technology* (Routledge, 2da ed, 2002).

⁵ Larry Cuban, ‘The durability of teacher lecturing and questioning: Historical inertia or creative adaptation?’ (2011) <<http://larrycuban.wordpress.com/2011/06/05/the-durability-of-teacher-lecturing-and-questioning-historical-inertia-or-creative-adaptation/>>.

⁶ Norm Friesen, ‘The lecture as a transmedial pedagogical form: A historical analysis’ (2011) 40(3) *Educational Researcher* 95.

⁷ Asa Briggs y Peter Burke, *A social history of the media: From Gutenberg to the Internet* (Cambridge, 3rd ed., 2009).

⁸ Alison King, ‘From sage on the stage to guide on the side’ (1993) 41 *College Teaching* 30.

vista que, como argumenta Lattas, gera a confiança de uma “implícita fidelidade” ao “formato de rotina”.⁹ Os argumentos que se aduzem para apoiar o uso deste método de ensino nas aulas de Direito são de dois tipos: o primeiro sustenta que o principal propósito de uma aula de Direito é prover os estudantes de conhecimentos básicos acerca de “o que o direito é” e como este se relaciona com a vida em sociedade, por exemplo, mediante a exposição do conteúdo das fontes do direito do sistema jurídico do país em que se ministra a classe (a constituição, as leis, os casos, as regulações, os contratos e os tratados internacionais). O segundo sustenta que existe uma assimetria entre o professor e o estudante, a qual gera dificuldades para que se desenvolva uma interlocução em igualdade de plano: assim, por um lado, enquanto o professor conhece o conteúdo das fontes do direito, o estudante ainda não as compreende; e, por outro, enquanto o professor já é capaz de pensar como um profissional do direito, o estudante ainda não está preparado para pensar desta maneira.

Como consequência, o docente que ministra uma aula magistral suporta toda a carga do processo de ensino e aprendizagem. O êxito da aula magistral passará a depender inteiramente da preparação e das habilidades expositivas do professor. Nesse modelo, um professor altamente qualificado, que possua um dom para a comunicação oral e que tenha um amplo e atualizado conhecimento sobre a matéria, é considerado uma garantia de êxito. Correlativamente, o papel do estudante é sempre passivo: deve entender as explicações do professor, compreender os conceitos e repeti-los ou aplicá-los de um modo contextualizado. Por suposto, os estudantes podem perguntar durante a classe, porém, no geral, suas perguntas estarão dirigidas a pedir esclarecimentos relativos aos conceitos expostos pelo professor e se moverão usualmente dentro do marco teórico que este traçou. Rara vez se estimula os estudantes a fazer perguntas que desafiem diretamente os pontos de vista apresentados durante a classe. Nesse sentido, o conhecimento do Direito que é transmitido se converte em dogmático; se apresenta como uma verdade que deve ser apreendida e não como um conjunto de proposições abertas à crítica ou ao debate. Isso resulta contrário ao princípio pedagógico, segundo o qual, o questionamento e a crítica são essenciais para a aprendizagem e para a compreensão, sobretudo no caso

⁹ Judy Lattas, ‘Inquiry based learning: A tertiary perspective’ (2009) 44(1) *Agora* 12.

do ensino do Direito. Tal como demonstraremos mais adiante, o modelo de aula prática fomenta nos estudantes o envolvimento ativo com o conteúdo do Direito, em lugar de pretender uma passiva retenção deste.

Para examinar as carências do enfoque clássico, é prudente olhar em direção ao contexto e aos antecedentes dos alunos a quem se ministram as aulas de Direito. Em muitos países existe certo grau de inconsistência entre o tipo de conhecimento ministrado nas escolas de ensino médio e as expectativas acerca das capacidades de raciocínio que se exige dos estudantes iniciantes em uma faculdade de Direito. É frequente que se espere que já no primeiro ano os estudantes tenham a capacidade de ler e compreender conceitos jurídicos desde uma perspectiva teórica. Esta suposição explica porque os professores costumam expor discussões complexas em torno às teorias do Direito. Não obstante, é pouco razoável presumir que os estudantes, sem um treinamento prévio nos específicos modos de pensamento da doutrina jurídica, sejam capazes de compreender em toda sua extensão e de aplicar essas asserções teóricas. Aqui não se sustenta que os estudantes de primeiro ano sejam incapazes de aproximar-se de maneira intuitiva a esta forma de raciocinar; pelo contrário, o certo é que tais estudantes ingressam à faculdade de Direito dotados de uma capacidade natural de raciocínio que deve ser moldada e desenvolvida mediante a interlocução nas aulas, e não ser simplesmente pressuposta.

É pouco provável que uma atitude passiva na aprendizagem facilite a familiarização dos estudantes de primeiro ano de direito com o conhecimento teórico básico. Certamente, no começo da carreira, para os estudantes pode resultar bastante difícil a otimização de suas capacidades analíticas, quando devem participar em uma estrutura “não interativa”,¹⁰ na qual os professores ministram um monólogo preparado para estudantes passivos.¹¹ Este tipo de “modelo de transmissão da educação” é, como afirma Laurillard, “uma muito pouco confiável maneira de transferir o conhecimento desde as fontes do professor até os apontamentos dos estudantes”.¹² Tal modelo é incapaz de alcançar os objetivos de retenção do conhe-

¹⁰ Laurillard, *Rethinking university teaching*, cf. n° 4.

¹¹ Joel Foreman, ‘Next-generation educational technology versus the lecture’ (2003) 38(4) *EDUCAUSE Review* 13; Laurillard, *Rethinking university teaching*, cf. n° 4.

¹² Laurillard, *Rethinking university teaching*, cf. n 4, 91, 94.

cimento jurídico a longo prazo, assim como do desenvolvimento daquelas habilidades jurídicas básicas, tais como o pensamento analítico e crítico ou a solução criativa de problemas jurídicos.

Sem embargo, estas insuficiências não falam contra as aulas magistrais em si mesmas senão, mais precisamente, contra as aulas magistrais de estilo tradicional. Larry Cuban argumenta que a persistência das aulas expositivas é diretamente atribuível à sua flexibilidade e adaptabilidade.¹³ A classe magistral é um conceito genérico sob o qual se agrupam as sucessivas evoluções do modelo original. A maneira em que essa história é contada deveria mudar com as épocas e as circunstâncias, e, de fato o faz. Como explica Cuban, a aula magistral pode tomar muitas formas. É capaz de incorporar as modernas concepções centradas no estudante, assim como também modelos inquisitivos de ordem superior, vinculados a uma concepção do estudante como um elemento ativo do processo educativo. No mesmo sentido, Friesen entende que em lugar de negar por inteiro a utilidade das aulas magistrais, estas deveriam evoluir junto com o emprego de, por exemplo, novas tecnologias da comunicação, a fim de “refletir e reforçar as perspectivas epistemológicas e gnosiológicas prevalecentes e apoiar sua propagação”.¹⁴ É uma responsabilidade das instituições de ensino assegurar que as aulas magistrais sejam constantemente avaliadas e reavaliadas, e propiciar aqueles modelos que promovam que os estudantes se envolvam plenamente com os conteúdos que devem estudar. Desta maneira se evitará aquela expressão de tédio dos estudantes refletida em seu “olhar vidrado”.¹⁵

Assim chegamos a um ponto crítico no qual se faz necessário interrogar-se se, tal como numerosos reformadores pedagógicos afirmaram, a tradicional classe magistral dogmática resulta já obsoleta, ou se, à luz dos dados empíricos, pode adaptar-se mediante a inclusão de práticas atuais tendentes a melhorar o processo de aprendizagem. Nas seguintes seções se

¹³ Cuban, cf. n° 5.

¹⁴ Friesen, cf. n 6; Sean Franzel, ‘The lecture: A case study in the intermediality of academic instruction’ en Norm Friesen & Richard Cavell (eds.), *Media Transatlantic: Media theory in North America and German-speaking Europe*. Conference held at University of British Columbia, Vancouver, 8-10 April, 2010 [Conference program] (pp. 35–36). Disponível na Internet em: http://www.mediatrans.ca/final_conference_program.pdf. (consultado em 13 de março de 2013).

¹⁵ Cuban, cf. n° 5.

sustentará, de forma contrária a aqueles que afirmam que se devem abolir as aulas magistrais (pensamos que se trata de uma parte do currículo firmemente estabelecida e de suma relevância para a docência dos conteúdos fundamentais da carreira de Direito), que tal estrutura necessita uma adaptação à luz dos modernos recursos e descobrimentos teóricos, a fim de maximizar os níveis de aprendizagem. Uma interlocução dinâmica e dialógica entre o estudante e o professor, que tenha em conta os problemas assinalados anteriormente e que supere os limites da aula magistral tradicional, resulta necessária ao fim de converter a faculdade de Direito em um foro prático, estimulante e pedagogicamente apropriado.

3 - A criatividade sufocada: a necessidade do “pensamento divergente”

Ao argumentar sobre a necessidade de um cambio a respeito do paradigma educativo, Sir Ken Robinson considera que a educação como tal não deveria “anestesiá” as habilidades dos estudantes senão, pelo contrário, deveria apontar para “despertar aquilo que os estudantes levam no interior de si mesmos”. Em seu livro, *The Element*, sustenta que o enfoque clássico em torno à educação resulta asfixiante para o desenvolvimento da capacidade criativa dos estudantes jovens. Com clareza, assinala: “A Educação é, supostamente, um sistema pensado para o desenvolvimento de nossas habilidades naturais e, desta maneira, permitir-nos forjar nosso caminho no mundo. Em lugar disso, o sistema educativo termina sufocando o talento e as habilidades individuais de muitíssimos estudantes e eliminando suas motivações de aprender”.¹⁶

No que concerne à educação jurídica, as aulas deveriam cultivar a criatividade e, ao mesmo tempo, fomentar o “pensamento divergente”. Robinson entende a criatividade como a habilidade de chegar a conceitos inovadores e significativos. Isto exige um prévio desenvolvimento do processo de pensamento divergente. Em poucas palavras, este processo se refere às habilidades de “visualizar o maior número de respostas possíveis aos problemas propostos” e o maior número de interpretações possíveis destes.

¹⁶ Sir Ken Robinson, *The Element: How Finding Your Passion Changes Everything* (Viking Books, 2009) 16.

O desenvolvimento desta habilidade resulta de suma importância dentro da disciplina jurídica, na qual os desacordos nas interpretações de normas e fatos se apresentam de maneira onipresente. Nesse sentido, o tradicional estilo de classe magistral, com sua transmissão unidirecional do conhecimento, dificulta o desenvolvimento daquela capacidade de desenvolver o pensamento divergente.

Em um agudo retrato da asfixia da criatividade, induzida pelo sistema educativo, Robinson aborda um estudo longitudinal¹⁷ levado a cabo nos Estados Unidos, no qual os estudantes tinham que propor a maior quantidade de usos possíveis para um “clip de papel”. Uma resposta dogmática afirmaria que a função de um “clip de papel” é manter um número de páginas juntas em um só ponto. Pelo contrário, uma resposta criativa, que evidencie uma capacidade de pensamento divergente, deve perguntar-se se: esse elemento tem que ser um “clip de papel” tal como o conhecemos? Dentro dos jardins infantis, 98% dos estudantes obtiveram qualificações de nível de gênio. Porém tão logo os estudos longitudinais foram progredindo, quer dizer, quando se avaliou a estes estudantes em etapas mais tardias da educação fundamental e superior, as pontuações se foram reduzindo notavelmente. Robinson sustenta que a conclusão é dupla: (1) por um lado, a capacidade para o pensamento divergente é inerente a todos os seres humanos, porém (2), por outro, esta se debilita pouco a pouco. Ao identificar o fator causal, Robinson sustenta que, tão logo os estudantes progridem nos seus estudos formais, passam a converter-se em estudantes “educados”, quer dizer, em estudantes que reduzem as possíveis respostas a uma única resposta correta e abandonam a possibilidade de respostas criativas adicionais.¹⁸

As instituições educativas devem reconhecer o problema e reagir ante esta necessidade de cambio de paradigma educativo, como resposta à crescente paralisia da criatividade estudantil. No que se refere ao ensino do Di-

¹⁷ George Land y Beth Jarman, *Breakpoint and Beyond: Mastering the future today* (HarperBusiness, 1993).

¹⁸ Sir Ken Robinson, ‘Changing Paradigms’ (Lecture delivered at the Royal Society of the Arts in London, 14 October 2010) <<http://www.thersa.org/events/video/archive/sir-ken-robinson>>. A conferência foi reproduzida na Royal Society of the Arts ‘RSA Animate – Changing Education Paradigms’ (14 October 2010) <<http://www.thersa.org/events/rसानimate/animate/rसानimate-changing-paradigms>>. (Veja-se em particular, na animação, a discussão em torno ao pensamento divergente a partir do minuto 7:40).

reito, podemos desafiar esta paralisia com o uso da aula prática. Como se delineará mais abaixo, a aula prática é capaz de fomentar o desenvolvimento do pensamento divergente e a criatividade, para prover novas soluções tanto para velhos como para novos problemas. Portanto, é uma alternativa plausível para exercitar aquelas habilidades básicas dos estudantes em torno ao pensamento analítico e crítico, assim como, para o desenvolvimento da capacidade de resolver problemas jurídicos.

4 - Fundamentos teóricos: alguns elementos construtivistas

Alguns elementos desenhados pela teoria epistemológica da aprendizagem construtivista pode fornecer fundamentos teóricos para a aula prática. O construtivismo afirma que a experiência é parte integral dos cimentos do conhecimento.¹⁹ Com efeito, a interação das ideias e das diferentes experiências é central para a aprendizagem e a retenção de conhecimentos. O enfoque construtivista da aprendizagem rechaça os absolutismos e a noção de verdade objetiva. Enfatiza que “não existe um significado correto pelo qual devemos nos esforçar”.²⁰ Conseqüentemente, as diferentes perspectivas que existam frente a certo problema teórico ou prático, incluindo a do estudante, são altamente importantes dentro do processo de ensino e aprendizagem.

Assim mesmo, o construtivismo assinala que certos atributos próprios dos estudantes resultam necessários para a experiência da aprendizagem. Assim, cada estudante aporta uma dimensão específica e distintiva a seu ambiente de estudos, incluindo seu conhecimento de fundo, suas ideias e intuições e sua visão do mundo.²¹ Este conjunto de influências individuais amalgamadas determina a maneira pela qual o estudante rece-

¹⁹ Donald J Cunningham, ‘Assessing Constructions and Constructing Assessments: A Dialogue’ em Thomas M. Duffy & David H. Jonassen (eds.), *Constructivism and the Technology of Instruction: A Conversation* (Lawrence Erlbaum Associates Inc, 1992) 36.

²⁰ Thomas M Duffy y David H Jonassen, (1992). Constructivism: New Implications for Instructional Technology. En Thomas M. Duffy y David H. Jonassen (eds.), *Constructivism and the Technology of Instruction: A Conversation* (Lawrence Erlbaum Associates Inc, 1992) 1.

²¹ John Seely Brown, Allan Collins and Paul Duguid, ‘Situated cognition and the culture of learning’ (1989) 18(1) *Educational Researcher* 32; Cunningham, cf.nº 19.

be, coteja e, posteriormente, avalia toda nova informação.²² Desta forma, o enfoque construtivista põe o foco sobre a capacidade do indivíduo de alcançar a sua própria verdade, como consequência do reconhecimento de sua individualidade.

Este último pressuposto nos oferece um forte argumento a favor da adequação da aula prática como forma de ministrar conhecimento jurídico. O discurso jurídico nunca se encontra estancado, portanto, não se pode pretender que os estudantes aprendam uma verdade predeterminada. Isto obstaculiza o desenvolvimento das capacidades de interação dos estudantes na discussão acerca das noções e princípios que formam a base do direito. A aula prática exige que os estudantes aportem seus pensamentos individuais ao discurso sobre o conhecimento do Direito. Deste modo, os situa como “pares”, em um sentido intelectual, com o professor e não como seres subordinados dentro do processo de aprendizagem.

O construtivismo também apoia o modelo da classe prática enquanto enfatiza que a capacidade de manter a motivação do estudante resulta um aspecto crucial da aprendizagem.²³ Os estudantes ganham em motivação se creem que são capazes de chegar a uma solução plausível para os problemas teóricos e práticos que se lhes propõem em classe. Esta fé no próprio potencial se desenvolve mediante a aquisição de experiência de primeira mão na solução de problemas.²⁴ Na medida em que o método da aula prática continuamente oferece aos estudantes a possibilidade de adquirir experiências de primeira mão, ao confrontá-los com situações contextualizadas, e ao exigir a avaliação de todas as possíveis respostas antes que a solução definitiva lhes seja dada, o desenvolvimento desse potencial (e em paralelo, da motivação para aprender) está garantido.

Finalmente, o construtivismo aduz que na relação entre o professor e o aluno deve haver uma aprendizagem recíproca. Ambos têm a mesma capacidade de aprender do outro.²⁵ Os pontos de vista subjetivos tanto do

²² James V Wertsch, *Vygotsky and the formation of the mind* (Cambridge, 1997).

²³ Ernst von Glasersfeld, ‘Cognition, construction of knowledge, and teaching’ (1989) 80(1) *Synthese* 121.

²⁴ Richard S Prawaty Robert E Floden, ‘Philosophical perspectives on constructivist views of learning’ (1994) 29(1) *Educational Psychologist* 37.

²⁵ Dan G Holt y Collen Willard-Holt, ‘Let’s get real – students solving authentic corporate problems’ (2000) 82(3) *Phi Delta Kappan* 243.

estudante como do professor se combinam dinamicamente para resolver os problemas teóricos e práticos que são trazidos à sala de aula. Neste modelo não pode haver uma resposta predeterminada, senão que ela depende do exercício de um intercâmbio autêntico de pontos de vista subjetivos.²⁶

Para resumir a importância do construtivismo como fundamento pedagógico para a defesa do modelo da aula prática, podemos concluir que aquele propõe entender a aprendizagem como um processo ativo. Tanto a necessidade de envolver diretamente o estudante no processo de construir conclusões e soluções aos problemas, como a abertura da aula a um modelo que permita o desenvolvimento da capacidade de reflexão do estudante, resultam de crucial importância.²⁷ Ao permitir a interlocução e ao exigir que os alunos exponham ativamente seus pontos de vista, a aula prática pode alcançar estes fins de uma melhor maneira, se a comparamos com a aula magistral tradicional.

5 - A aula prática

Cavanagh descreve o método da aula prática como uma combinação tanto do estilo de ensino da classe magistral como do estilo das tutorias.²⁸ Isto implica uma transmissão de conhecimento intercalada, que conta com a participação ativa dos estudantes. Assim, pese a que a apresentação do conteúdo se leva a cabo de maneira similar ao de uma classe magistral, as aulas práticas estão especificamente desenhadas para ter uma natureza interativa. Cavanagh aponta que as aulas práticas estão estruturadas de tal maneira que incluem diferentes tipos de atividades, as quais irão mudando a cada 10 ou 15 minutos. Isso permite mesclar atividades tanto de estilo interativo como de estilo tradicional. As tarefas interativas podem incluir discussões com toda a classe, atividades de experimentação, vídeos ou casos

²⁶ Mark McMahon, 'Social Constructivism and the World Wide Web - A Paradigm for Learning' (trabalho apresentado no congresso de: ASCILITE em Perth, Australia, December 1997); John R Savery, 'What is problem-based learning?' (Trabalho apresentado no congresso de professores de tecnologia e desenho educativo, Indiana State University, Bloomington, IN, mayo de 1994).

²⁷ Brown et al., cf. n 21; Edith K Ackerman, 'Perspective Taking and Object Construction: Two Keys to Learning' in Yasmin B Kafai & Mitchel Resnick (Eds.), *Constructionism in Practice: Designing, Thinking, and Learning in a Digital World* (Lawrence Earbaum Associates, 1996) 25.

²⁸ Cavanagh, cf.n° 3.

práticos. Cavanagh entende que este enfoque promove as oportunidades de uma “aprendizagem cooperativa” e permite a reflexão dos estudantes em torno às ideias do professor.

A reflexão acerca das propriedades essenciais da classe prática, tal como foi delineada por Cavanagh, nos conduz a afirmar que a classe prática pressupõe uma inovação em torno a três aspectos centrais do conceito de classe magistral tradicional em direito: a apresentação do conteúdo, os participantes da aula e o propósito desta. O conhecimento a ser trabalhado não é considerado como um conjunto de asserções dogmáticas, senão como um conjunto de proposições permanentemente abertas à crítica. Estas asserções podem e devem ser desafiadas. Assim mesmo, devem ser descartadas quando, frente à evidência proporcionada por um novo argumento, se prove que resultam errôneas. Desta forma, os estudantes aprendem o conteúdo básico necessário para sua formação como profissionais do direito, porém, ao mesmo tempo, se aceita que em ocasiões, há problemas teóricos ou práticos frente aos quais existe mais de uma solução plausível. Em consequência, todos os participantes da aula, tanto os alunos como o professor, são considerados como interlocutores situados em um mesmo nível. Sua capacidade inata de racionalização lhes fornece a mesma habilidade para entender, examinar e criticar a plausibilidade tanto do conhecimento ensinado na classe como dos argumentos nos quais este se sustenta. Como resultado disso, tanto os estudantes como os professores têm a competência de formular e responder perguntas, fazer afirmações, justificar suas afirmações com argumentos originais e desafiar as afirmações e argumentos apresentados por outros participantes do discurso. Nesse sentido, o objetivo das aulas práticas é estimular os estudantes a que contribuam na atividade de construir o conhecimento, avaliando-o e criticando-o; e, por meio de tal atividade, os estudantes incrementam sua própria capacidade de pensar como profissionais do direito e de resolver problemas jurídicos. Como consequência, segundo este enfoque, o professor não é quem leva a carga de toda a classe, sem prejuízo de que suas habilidades e conhecimentos joguem um papel importante na introdução e moderação do processo discursivo desenvolvido entre os membros do curso. Não obstante, os estudantes já não desempenham um papel passivo, uma vez que têm permitido, e são de fato estimulados a, pensar por eles

mesmos, desenvolver suas capacidades de pensar analítica e criticamente e aplicar essas reflexões para a solução de problemas jurídicos.

Neste ponto, pode notar-se como esses pressupostos da aula prática, que consideram vantajosa a abertura do discurso na aprendizagem, refletem uma concepção construtivista de fundo. Brown et al. sustentam que a afirmação de que “ao longo de suas vidas as pessoas aprendem e trabalham de forma coletiva e não individualmente” provê as bases para a construção de um marco teórico fundado nos princípios da cooperação e interação.²⁹ Os dados empíricos, citados por eles mostram que só 5% do conhecimento retido se descobre unilateralmente, enquanto que a aprendizagem por meio de materiais “audiovisuais”, “demonstrações” e aqueles obtidos por “discussão grupal” incrementam substancialmente os índices de retenção dos estudantes.³⁰ Neste sentido, a aula prática combina os mais efetivos métodos de aprendizagem para alcançar altos níveis de retenção do conhecimento.

6 - Envolver os estudantes aumenta a aprendizagem

Uma das propostas fundamentais da aula prática é o desenvolvimento da mente (indagação) antes que da memória de curto prazo (didática). A classe prática oferece um fórum que resulta mais idôneo para alcançar este objetivo. Ela se serve das vantagens que oferece o uso das tecnologias *online* (especialmente, vídeo-clips, imagens e gráficos), as quais ajudam os estudantes a apreender o conhecimento jurídico, e a exercitar suas habilida-

²⁹ Brown et al., cf. n° 21; veja-se também: Lauren Resnick, ‘Learning in school and out’ (1988) 16(9) *Educational Researcher* 13.

³⁰ Jacqueline Brooks y Martin G Brooks, *In Search of Understanding: The Case for Constructivist Classrooms* (Alexandria, VA: Association of Supervision and Curriculum Development, 1993). À continuação mostra-se uma lista dos diferentes métodos de aprendizagem. Os percentuais que se indicam representam a quantidade média de informação que se retém através desse método de aprendizagem particular. Tipo de retenção:

1. Classe magistral = 5%
2. Leitura = 10%
3. Audiovisual = 20%
4. Demonstração = 30%
5. Grupo de Discussão = 50%
6. Pratique fazendo = 75%
7. Ensinar a outros / uso imediato da aprendizagem = 90%

des para desenvolver o pensamento analítico e crítico. Ademais, na medida em que os estudantes desempenhem um papel ativo na aula prática, lhes será muito mais fácil recordar aquilo que aprenderam, da mesma maneira em que é mais fácil recordar as cores da Capela Sistina depois de havê-la visitado, em lugar de haver escutado meramente uma descrição desta.

É amplamente reconhecido, na literatura dedicada à Psicologia, que para aumentar a retenção do conhecimento é extremadamente relevante o modo de codificá-lo (de ingressar o conhecimento que logo será recordado pela memória). Em termos muito gerais, para consolidar a informação a efeito de poder recordá-la por um longo prazo na memória, o ingresso da informação deve fortalecer aquelas conexões sinápticas relevantes.³¹ Se a informação é particularmente relevante, ou se são utilizados vários sentidos para decodificá-la, e, desta maneira, se causam múltiplas associações, existe uma maior probabilidade de potencializar um conhecimento de longo prazo.³² Essencialmente, mediante este método a memória resulta fortalecida e o estudante pode recordar a informação discutida. Tal como se sugeriu com o exemplo da Capela Sistina, a aula prática se vale dos diferentes sentidos, deste modo outorga maior relevância à informação e torna, portanto, mais fácil a tarefa de recordá-la a longo prazo.

Como Cavanagh aponta, após sua análise dos resultados de um caso empírico, os estudantes indicaram que a estrutura da aula prática os fez “pensar acerca do que estava sendo ensinado”. Deste modo, puderam construir um entendimento muito mais profundo acerca do aprendido, em lugar de só receber informação de maneira passiva.³³ Neste sentido, um estudante afirmou: “eu tendo a recordar aquelas lições que propiciam a interação”. Igualmente, outro estudante assegurou haver sido capaz de refletir acerca dos benefícios da aula prática, assinalando que “suas atividades me ajudam a gerar minha compreensão e me fazem dar conta de quanto sei e quanto entendo”.³⁴

³¹ Kimberly Gerrowy Antoine Triller, ‘Synaptic stability and plasticity in a floating world’ (2010) 20(5) *Current Opinion in Neurobiology* 631.

³² Tracey J Shorsy Louis D Matzel, ‘Long-term potentiation: What’s learning got to do with it?’ (1997) 20 *Behavioral and Brain Sciences* 597.

³³ Cavanagh, cf. n°3, 27.

³⁴ Ibid.
196

7 - O ensino para grupos pequenos em grandes cenários

Como se mencionou anteriormente, um dos objetivos principais da aula prática é encorajar os estudantes a interagir com o conteúdo ensinado e, como consequência disso, alcançar o desenvolvimento de suas habilidades de raciocínio. Frequentemente se entende, em vários países, como Austrália e Estados Unidos, que no nível universitário isso é domínio exclusivo das tutorias, cuja duração é de 50 minutos e cuja composição é de 30 alunos. De fato, costuma considerar-se que a geração de um âmbito no qual os estudantes possam em realidade interagir de forma ativa com o material de trabalho deve lograr-se só nas tutorias. Sem embargo, esta concepção evidencia duas deficiências dentro do modelo tradicional de ensino do Direito.

Em primeiro lugar, as tutorias não parecem bastar para que os estudantes desenvolvam um compromisso com a matéria que se ensina. Elas só são um espaço reduzido de interação com o professor, que, às vezes, é monopolizado pelos estudantes mais loquazes.

Em segundo lugar, a interação e o compromisso com a aprendizagem deveriam ser estimulados em toda ocasião possível.

A aula prática tenta, neste sentido, corrigir ambas as insuficiências que *prima facie* se apresentam. Seu objetivo é proporcionar um espaço no qual os estudantes possam interagir com o conteúdo da disciplina mais além da leitura dos textos selecionados. A responsabilidade de fortalecer um pensamento de ordem superior (como a habilidade de transferir conhecimento com fluidez a diferentes situações ou contextos) já não resta, exclusivamente, relegada às tutorias.³⁵ A aula prática pretende alcançar este objetivo mediante a introdução daqueles elementos próprios das formas de ensinar em grupos pequenos a cenários de média ou grande escala. Desta forma, o material objeto da aprendizagem ganha vida mais além das páginas do texto e, por outro lado, tira os estudantes de sua posição passiva. Outorga-lhes a possibilidade de interagir em qualquer oportunidade. Os estudantes se percebem, em consequência, como contribuintes ativos do processo de aprendizagem. O processo de aprendizagem em si mesmo (a

³⁵ Izabel Soliman, *Teaching Small Groups, Introduction to University Teaching Series*, Teaching and Learning Centre (UNE Publication, 1999).

habilidade de compreender e responder), se converte, assim, em essencial para o êxito na retenção do conteúdo. Sob este enfoque, “o conhecimento acadêmico (...) se procura mediante uma interação discursiva entre o professor e o estudante”.³⁶

Desde a perspectiva do professor, este resulta beneficiado ao participar na interação bilateral descrita. Esta interação permite-lhe diagnosticar os problemas de aprendizagem e ajustar a aula na medida em que seja necessário. O êxito da classe já não está determinado somente pela eloquência que o professor tenha ao falar, ou sobre seu conhecimento sobre o tema; em lugar disso, este está determinado pelo nível de entendimento e de compromisso dos estudantes com a aprendizagem. Tal êxito só pode ser logrado se o professor está conectado com o curso. Assim como os estudantes devem estar comprometidos com o conteúdo do curso, os professores devem estar comprometidos com a dinâmica e o progresso do curso em si.

8 - Melhorar a motivação e o interesse dos estudantes

Soliman identifica a vantagem da chamada comunicação “de ida e volta” como algo essencial para o processo de ensino e aprendizagem.³⁷ Tal tipo de comunicação exige que os estudantes avaliem a informação recebida, a analisem e gerem uma resposta refletida. Desta forma, o compromisso destes se materializa de modo imediato, pois necessariamente devem intervir com “pensamentos próprios” e opiniões pessoais. Igualmente, se postula que, como consequência desta exigência de comunicação, se logrem bons níveis de compromisso pessoal com a disciplina por parte dos estudantes. Desta maneira, a aula prática pode gerar uma vantagem secundária, pois: “o compromisso pessoal (...) incrementa a motivação e o interesse pelo tema”. Apesar de que é reconhecido o fato de que os acadêmicos não costumam avaliar seu papel de “motivadores”, se reconhece que um professor efetivo é aquele que se preocupa pelo interesse dos estudantes no tema, assim como também por motivá-los em função de seus interesses genuínos e pela aplicação de métodos de ensino efetivos.

No caso estudado por Cavanagh, os estudantes comentaram que o

³⁶ Diana Laurillard, ‘Balancing the Media’ (1993) 19(2) *Journal of Educational Television* 81, 89.

³⁷ Soliman, cf. n° 35.

nível de compromisso exigido pelas aulas práticas os ajudou a focalizar-se e a permanecer atentos durante as aulas. Isso os motivou a participar. Assim o assinalou um aluno: “graças à participação, o compromisso e a obrigação de levar a cabo as atividades propostas, aprendi e me senti muito mais interessado naquilo que (o professor) tinha a dizer assim como nos comentários provenientes de outros estudantes.”³⁸

9 - A coerência no direito: uma ilustração

Sem embargo, apesar de que as postulações teóricas recém expostas dotam o método das aulas práticas de uma base sólida: isso necessariamente implica uma justificação suficiente para aceitar a aplicação de tal método em uma faculdade de Direito?; Pode o método das aulas práticas resultar exitoso na realidade de uma faculdade de Direito ou, melhor, é só uma construção elegante? Responderemos estas perguntas mediante um exemplo:

A partir da experiência do uso da classe prática com um grupo de 600 alunos da matéria Introdução ao Direito, buscaremos mostrar como esta técnica, em comparação com os métodos tradicionais utilizados pelos professores de Direito, resulta mais adequada para alcançar altos graus de eficiência no ensino dessa área.

Um dos temas do curso trata sobre as propriedades necessárias que um sistema jurídico deve satisfazer, se se têm em conta as exigências do princípio de legalidade (“*rule of law*”). Uma dessas propriedades é a coerência entre as suas normas. Neste sentido, um professor pode optar por ensinar a noção de “coerência” por meio de um método tradicional ou por meio do uso da classe prática.

Uma abordagem tradicional implicaria que o professor explicasse aos estudantes o conceito de “coerência” utilizando literatura de Filosofia Jurídica. Sem embargo, a maioria dos estudantes do primeiro ano da carreira de Direito usualmente não estão familiarizados com esse tipo de literatura. Para dar um exemplo, uma das melhores explicações referentes ao conceito de coerência no direito é aquela que elaborou Alexy e Peczenik.³⁹ Estes

³⁸ Cavanagh, cf.n° 3, 28.

³⁹ Robert Alexy y Aleksander Peczenik, “The concept of coherence and its significance for discursive
Libertas | Ouro Preto - MG | v.2 n.1 | jan./jun. 2016 199

autores afirmam que em um sistema normativo qualquer (o direito, enquanto conjunto de normas, é um sistema normativo) a coerência é aquele grau de aproximação a uma estrutura de apoio perfeita, exibida por um conjunto de proposições (pertencentes ao sistema relevante), que podem ser definidas por meio de dez critérios: (1) o número de relações de apoio; (2) a longitude das cadeias de apoio; (3) a força do apoio; (4) as conexões entre as diferentes cadeias de apoio; (5) a ordem de prioridade entre razões; (6) a justificação recíproca; (7) a generalidade; (8) as conexões conceituais cruzadas; (9) o número de casos que a teoria cobre e (10) a diversidade dos âmbitos da vida onde essa teoria resulta aplicável.⁴⁰

Desta maneira, quanto maiores sejam as relações de apoio entre normas, mais longa será a cadeia de apoio mútuo entre normas; quanto mais fortes resultem esses apoios, mais fortes serão as conexões dentro da cadeia de apoios entre normas; enquanto haja um maior número de prioridades entre as razões para as normas, mais recíprocas serão as justificações entre elas; enquanto as normas compartilham maiores conceitos gerais comuns, maiores serão as conexões conceituais cruzadas entre as normas; enquanto maior seja o número de casos que podem ser resolvidos por meio de uma exposição do sistema de normas e maiores os âmbitos onde dita exposição pode ser aplicada, mais coerente resultará o sistema.

No entanto, se você não é um experto em teoria jurídica, seguramente se sentirá, neste momento, da mesma maneira que costumam sentir-se os estudantes de Direito do primeiro ano da carreira que se enfrentam com explicações deste tipo. A exposição falha à hora de satisfazer as exigências da epistemologia construtivista, segundo a qual, o fato de situar a aprendizagem dentro de um contexto claro pode permitir que lhes aproveitem suas experiências e conhecimentos prévios para dotar de sentido à nova informação.

Uma estratégia alternativa para ministrar o mesmo conteúdo de uma maneira significativa, mediante as estratégias da aula prática, pode ser desenvolvida nos seguintes passos. Primeiro, se deve exibir aos estudantes a seguinte imagem (que pode ser encontrada em uma página web referida a sinais de trânsito confusos).

sive rationality' (1990) 3(S1) *Ratio Juris* 130.

⁴⁰ Ibid 144-145.



Segundo, os estudantes devem ser convidados a refletir por 30 segundos acerca de quais coisas não parecem ser corretas a respeito desse sinal de trânsito. Terceiro, deve incitar-se a que os estudantes compartilhem opiniões e discutam seus pontos de vista com seus companheiros de grupo por um minuto. Cada grupo estará composto por três pessoas. Finalmente, os estudantes devem compartilhar suas conclusões com toda a classe. Sempre que utilizei este exemplo, os estudantes foram capazes de identificar uma aparente falta de coerência nos sinais de trânsito. À primeira vista, os sinais parecem exigir aos condutores tanto que detenham como que não detenham seus veículos. Sem prejuízo de que hajam esclarecido porque as normas propostas não resultaram ser incoerentes, os estudantes se encontram em uma melhor posição para compreender porque as normas não devem ser incoerentes (pois, se o fossem não poderiam cumprir com seu propósito de guiar as condutas) e porque os Estados deveriam esforçar-se por criar um sistema jurídico que possua os maiores níveis de coerência possíveis. Sobre esta base, o professor também está em uma melhor posição para explicar o conceito filosófico-jurídico de “coerência” e os critérios de coerência propostos por Alexy e Peczenick. Ademais disso, os estudantes estarão melhor capacitados para acercar-se a esta exposição conceitual de uma maneira crítica.

^{41*} NdT: As placas estipulam as seguintes prescrições: 1ª placa: “pare”; 2ª placa: “não parar na avenida em nenhum momento”.

10 - Como levar adiante uma classe prática exitosa?

As reflexões feitas sobre as limitações e deficiências comuns dos tradicionais métodos de ensino, podem guiar-nos no diagnóstico dos elementos que deveriam ser evitados a fim de delinear uma classe prática exitosa.

Nesse sentido, ao exigir a participação dos estudantes, o professor deve acompanhar as dinâmicas dessas interações. Isso não só no aspecto relativo às interações entre os estudantes, senão também entre os estudantes e o professor. A confiança é um elemento importante que deve ser procurado na classe prática. Os estudantes devem estar seguros de que participam a salvo; quer dizer, em um ambiente no qual não serão julgados. Assim como as diferenças de opinião estão permitidas, e de fato encorajadas, a demonização daquelas visões alternativas é algo que deve ser evitado. Para lograr isso, é necessário precisar, em uma classe introdutória, aquelas regras de conduta e participação apropriadas de maneira clara. Em algumas ocasiões, também será necessário reiterar estas regras primárias. Isso pode incluir a tomada de consciência acerca de postulações do tipo “você não está obrigado a estar aqui”, “está bem cometer erros”, ou “se espera a participação”.⁴² A segurança dos participantes a respeito de potenciais ataques ou ridicularização deve ser monitorada constantemente. Por outra parte, também deve recordar-se insistentemente que não existe uma única resposta correta, pois a natureza da classe prática faz que esta esteja enfocada em direção a aqueles estudantes que se esforçam em incrementar seu conhecimento e sua compreensão, quem, por sua vez, deve aceitar a existência de outras respostas plausíveis, tão válidas como as suas.

Soliman esboça um conjunto de chaves para maximizar a participação dos estudantes, as quais podem e devem ser tidas em conta ao momento de desenvolver uma aula prática. É fundamental em tal processo utilizar técnicas apropriadas de “pergunta e escuta”. Por exemplo, se se propõe uma pergunta a todo o grupo, não deve permitir-se que o silêncio promova a resposta do professor. Pelo contrário, o professor deveria esperar as contribuições dos estudantes antes de oferecer-lhes a resposta. É possível que esta expectativa pela contribuição dos estudantes deva ser desenvolvida, já que difere do que normalmente se espera dos estudantes em uma classe tradi-

⁴² Soliman, cf. n° 35.

cional (tal desenvolvimento pode ser melhorado por meio de recursos de multimídia que estimulem o pensamento dos estudantes, e que sirvam de insumo para um debate posterior).

Ademais, é necessário ser consciente dos erros comuns ao momento de formular as perguntas aos estudantes. Soliman identifica alguns destes erros. Eles incluem (porém não se limitam a): perguntas que envolvem muitos assuntos, perguntar sempre no mesmo estilo ou, o que é mais importante, a impossibilidade de construir algo com base nas respostas dadas – a participação dos estudantes deve facilitar a classe prática, sobretudo no que se refere à pertinência dos temas a ter em conta, que não devem ser rechaçados pelo mero fato de diferir da planificação preparada pelo professor.

Isso leva a uma análise de como a classe prática pode maximizar a participação dos estudantes. O fato de propiciar que estes vejam como próprios os temas que são tratados na classe, tal como quando se permite a apresentação de perguntas e questionamentos para desenvolver uma discussão a partir deles, fomenta o interesse por parte dos alunos. Isso permite, por sua vez, que seu compromisso com o processo de aprendizagem se incremente. É mais, o professor deveria facilitar o exame das perguntas a debater antes de chegar a uma conclusão.⁴³ As conclusões não devem ser as opiniões dogmáticas do professor; pelo contrário, estas devem ser alcançadas a partir do próprio entendimento acerca da “resposta correta” por parte dos estudantes (isso no caso de que exista uma “única resposta correta”).

A construção de dita conclusão fomenta, essencialmente, o pensamento crítico, pois este só pode ser alcançado após “o exame de evidências, ideias e opiniões”.

Cavanagh conclui que, em termos gerais, a satisfação dos estudantes no caso em que baseou seus estudos empíricos (da Universidad Macquarie, curso EDUC258) foi alto. Os estudantes valorizaram gratamente a aprendizagem compartilhada e a participação ativa fomentada pela classe prática. Assim mesmo, “as atividades da classe prática foram vistas pelos estudantes como uma forma exemplar de ensino construtivista”, que gerou “um maior ímpeto dos estudantes à hora de participar”.⁴⁴ Como resultado,

⁴³ Ibid.

⁴⁴ Cavanagh, cf.n° 3, 29.

os estudantes se sentiram satisfeitos com aquilo que consideraram uma apropriada mescla entre o modo tradicional de apresentação de conteúdos e a participação ativa no processo de aprendizagem.

Sem prejuízo disso, Fullan assinala que, com o auge do construtivismo, os professores costumam ser cautelosos a respeito do seu papel em um programa que avança sobre a necessidade dos estudantes de ser participantes ativos.⁴⁵ Para não confundir estes papéis, uma transição de um modelo centrado no professor a um modelo centrado no estudante exige que ambas partes “entendam e acordem os fundamentos” desta mudança de ênfase nos papéis.⁴⁶ Ainda estamos parados sobre o modelo tradicional, e levará tempo um câmbio de concepção (tanto de professores como de alunos); isso deve ser reconhecido e tido em conta para a implementação do novo modelo.

11 - Economia de custos

Outra vantagem do modelo da aula prática é uma potencial economia de custos. Em 2010, o Royal Melbourne Institute of Technology University (RMIT) ensaiou um modelo similar ao da aula prática, desenhado para cursos amplos quanto à quantidade de alunos.⁴⁷ No relatório final, se reportou que, entre outras vantagens, este modelo reduziu significativamente os custos administrativos. Este resultado foi primariamente atribuído à redução das horas de ensino requeridas para os casos em que o tamanho da classe supere aos 40 participantes. Observou-se, assim mesmo, que a produtividade máxima foi alcançada em uma relação entre professor e aluno de 1:75 a mais por aula, acompanhada por uma maior capacidade de aprendizagem dos estudantes. Em essência, uma redução das horas de ensino se complementa com um aumento na qualidade dessas horas.

Ademais, se assinalou que nesse ensaio em particular se utilizaram

⁴⁵ Michael G Fullan, *The new meaning of educational change* (Teachers College Press, 3rd ed., 2001).

⁴⁶ Joost Lowyck, Jan Elen, and Geraldine Clarebout, ‘Instructional conceptions: A prospective analysis’ (2004) 41 *International Journal of Educational Research* 429.

⁴⁷ Barbara de la Harpe, Felicity Prentice, Scott Mayson, and Thembi Mason, *Final report for the ‘Lectorial’ Project: Trialling the use of ‘Lectorials’ to enhance learning and teaching in large classes* (2011) <<http://mams.rmit.edu.au/u9582m27wzeo1.pdf>>.

recursos *on line*, e se exigiu aos estudantes revisar o material especialmente desenhado. Nesse sentido, RMIT implementou, a fim de incrementar este processo de auto-aprendizagem *a priori* dos conteúdos, um “enfoque combinado”. Se trata de oferecer aos estudantes uma hora de exposição teórica *on line* desenhada como complemento para a posterior classe prática de duas horas. RMIT concluiu que este método aumenta a eficiência de custos devido a câmbios tanto quantitativos como qualitativos; assim, as reduções no tempo de contato pessoal (quantitativas) reduzem os custos, sem prejuízo de que provoquem um incremento notável quanto a horas de contato professor-estudante (qualitativa), o que aumenta a efetividade da aprendizagem, a incorporação de conceitos para a retenção a longo prazo e a análise.⁴⁸

Uma estrutura similar (no que tange a combinação de uma aproximação *a priori on line* e subsequentemente uma classe presencial) é atualmente ensaiada na Universidade Macquarie, especificamente na Faculdade de Ciências Humanas, na matéria Biopsicologia e Aprendizagem (PSY236). Desta maneira, a teoria, que é ministrada adequadamente por meio de conferências *on line*, o pensamento crítico e a análise contextual, que se logram mediante a interação na classe prática, se combinam para proporcionar complementarmente os métodos de ambos modelos de aprendizagem.

Conclusão

Manter o tradicional enfoque dogmático de ensino e de aprendizagem, seja por temor às mudanças ou por considerar que é uma deslealdade ao formato que desde anos se vem implementando, não nos permite alcançar alguns objetivos centrais da aprendizagem. Neste artigo buscou-se demonstrar que dito enfoque tradicional falha no que se refere ao logro de que os estudantes se comprometam como participantes ativos em seu próprio processo de aprendizagem. Ao colocar a ênfase na memorização dos conteúdos ministrados em classe, o enfoque tradicional se encontra incapacitado para fomentar o pensamento crítico, algo necessário para os estudantes de Direito. A teoria construtivista do ensino afirma que a ex-

⁴⁸ Ibid 29.

periência e a participação ativa resultam elementos fundamentais para o desenvolvimento da retenção do conhecimento. O pensamento criativo e divergente, assim como a motivação do estudante, se conseguem por meio da interação entre os estudantes e entre estes e o professor e são essenciais para o processo de ensino. Por isso, a teoria construtivista dá fundamento ao modelo da aula prática. A aula prática pode ser descrita como uma combinação entre uma aula magistral e uma tutoria interativa, toda vez que se conjuga a apresentação de uma informação de fundo com atividades práticas, com o fim de comprometer o estudante no exercício de compartilhar suas próprias opiniões, de responder perguntas concretas e de atuar em cenários hipotéticos para que mostrem o que é o que efetivamente aprenderam. Neste artigo se sustenta a tese de que a classe prática é superior ao enfoque dogmático tradicional de ensino. Isso porque tal enfoque centrado no estudante permite a estes o uso do conteúdo que aprenderam para o desenvolvimento de seu pensamento crítico. Isto, por sua vez, melhora a retenção dos conteúdos e os estimula a ser os motores ativos de sua própria aprendizagem.

Bibliografia

Ackermann, Edith K, 'Perspective Taking e Object Construction: Two Keys to Learning' en Yasmin B Kafai & Mitchel Resnick (eds.), *Constructionism in Practice: Designing, Thinking, and Learning in a Digital World* (Lawrence Earbaum Associates, 1996) 25

Alexy, Robert e AleksanderPeczenik, 'The concept of coherence and its significance for discursive rationality' (1990) 3(S1). *Ratio Juris* 130

Arnold, M, 'Using the Web to Augment Teaching and Learning' en R Kevill, R Oliver e R Phillips (eds). *What Works and Why* (Proceedings of the 14th Annual Conference of the Australian Society for Computers in Learning in Tertiary Education, Perth: Curtin University, 1997)

Briggs, Asa e Peter Burke, *A social history of the media: From Gutenberg to the Internet* (Cambridge, 3rd ed., 2009).

Brooks, Jacqueline e Martin Brooks, *In Search of Understanding: The Case for Constructivist Classrooms* (Alexandria, VA: Association of Supervision and Curriculum Development, 1993)

Brown, John Seely, Allan Collins e Paul Duguid, 'Situated cognition and the culture of learning' (1989) 18(1) *Educational Researcher* 32

Bruner, Jerome S, 'The art of discovery' (1961) 31(1) *Harvard Educational Review* 21

Cavanagh, Michael, 'Students' experiences of active engagement through cooperative learning activities in lectures' (2011) 12(1) *Active Learning in Higher Education* 23

Cuban, Larry, 'The durability of teacher lecturing and questioning: Historical inertia or creative adaptation?' (2011). Disponível em: <<http://larrycuban.wordpress.com/2011/06/05/the-durability-of-teacher-lecturing-and-questioning-historical-inertia-or-creative-adaptation/>>

Cunningham, Donald J, 'Assessing Constructions and Constructing Assessments: A Dialogue' en Thomas M Duffy yDavid H Jonassen (eds.), *Constructivism and the Technology of Instruction: A Conversation* (Lawrence Erlbaum Associates Inc, 1992) 35

De la Harpe, Barbara, Felicity Prentice, Scott Mayson y Thembi Mason, *Final report for the 'Lectorial' Project: Trialling the use of 'Lectorials' to enhance learning and teaching in large classes* (2011). Disponível em: <<http://mams.rmit.edu.au/u9582m27wzeo1.pdf>>.

