

APLICANDO OS PRINCÍPIOS DE “HOW LEARNING WORKS” AO ENSINO DO DIREITO DAS SUCESSÕES: O DOMÍNIO DO CONTEÚDO REQUER ADQUIRIR, INTEGRAR E SABER QUANDO APLICAR AS HABILIDADES DO COMPONENTE

APPLYING THE “HOW LEARNING WORKS” PRINCIPLES TO INHERITANCE LAW TEACHING: TO DEVELOP MASTERY, STUDENTS MUST ACQUIRE COMPONENT SKILLS, PRACTICE INTEGRATING THEM, AND KNOW WHEN TO APPLY WHAT THEY HAVE LEARNED

*Raphael Rego Borges Ribeiro*⁵⁵

Resumo: Neste artigo, questionou-se como o docente de Direito das Sucessões pode melhorar as suas estratégias de ensino para que os discentes desenvolvam o domínio do conteúdo do componente curricular. O objetivo geral foi demonstrar como o ensino do Direito das Sucessões pode ser aperfeiçoado a partir do modo como o professor facilita a aquisição das habilidades-chave da matéria, proporciona a sua integração e promove a sua aplicação prática. Utilizou-se como marco teórico a obra *How Learning Works*, que desenvolve princípios direcionados a ajudar docentes universitários a aprimorar seus métodos didáticos. Usou-se o método dedutivo, além do de breve estudos de casos. Observou-se que o ensino das habilidades-chave pode ser beneficiado com a decomposição de habilidades complexas em mais simples. Notou-se que a prática de cada habilidade, isoladamente, contribui para a sua internalização, mas também a integração gradual delas, em um todo unitário, é imprescindível para a solução adequada dos problemas. Percebeu-se que também é fundamental proporcionar aos estudantes oportunidades de aplicar tais habilidades em contextos variados, para que saibam quando e onde usar os conhecimentos que adquiriram. Concluiu-se que há estratégias que o docente do Direito das Sucessões pode adotar para ajudar os estudantes a desenvolver o domínio do conteúdo.

Palavras-Chave: Ensino Jurídico; Direito das Sucessões; Direito Civil.

Abstract: In this paper, it was asked how the Inheritance Law teacher can hone their teaching skills to help students to master the subject's content. The paper's main goal was to demonstrate how Inheritance Law teaching can be improved based on the way the instructor facilitates the acquiring of knowledge, provides its integration, and promotes its practical application. The paper's theoretical framework was *How Learning Works*, a book in

⁵⁵ Doutor (2019), Mestre (2016) e Bacharel (2015) em Direito pela Universidade Federal da Bahia, com período de doutorado sanduíche de 01 ano na University of Ottawa (Canadá). Estou Professor no Departamento de Direito Civil da Faculdade de Direito da Universidade Federal do Rio de Janeiro (desde 2025). ORCID <https://orcid.org/0000-0002-1253-3205>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3980800020896151>.

which the authors develop principles directed to help University teachers to enhance their teaching methods. It was used the deductive method, as well as brief case studies. It was seen that the teaching of key-skills may benefit from the decomposition of complex skills into simpler ones. It was noticed that the isolated practice of each ability contributes to its internalization, but their gradual integration is crucial to the proper solving of problems. It was perceived that it is also fundamental to provide students the opportunity of applying those skills in various contexts, so they know where and when to use the acquired knowledge. The paper's conclusion was that there are strategies that the Inheritance Law instructor can adopt to help students develop mastery of the subject.

Keywords: Legal Teaching; Inheritance Law; Civil Law.

1. Introdução

É comumente atribuída a George Bernard Shaw a frase “quem sabe faz; quem não sabe ensina”. A repetição impensada de citações do tipo coexiste incoerentemente com celebrações públicas no Dia do Professor, bem como com a percepção geral de que a carreira docente é subvalorizada. Em se tratando do ensino jurídico, os problemas são vários, desde a falta de maior foco na preparação para a docência nos Programas de Pós-Graduação até o valor aviltante da hora/aula em determinadas instituições privadas, passando pela confusão conceitual de que ser bom advogado/magistrado/promotor equivale a ser bom professor. Diante de tudo isso, o presente artigo tem como questão orientadora: como o docente de Direito das Sucessões pode melhorar suas estratégias de ensino para que os discentes desenvolvam o domínio do conteúdo da matéria?

A pesquisa tem como objetivo geral demonstrar como o ensino do Direito das Sucessões pode ser aperfeiçoado a partir do modo como o docente proporciona a aquisição das habilidades-chave do componente, facilita a sua integração e promove a sua aplicação prática. Como objetivos específicos, será verificada a importância de repensar o ensino jurídico à luz de pesquisas baseadas em evidências científicas; serão identificadas os elementos do domínio do conteúdo, em especial por parte de quem é *expert* nele; serão traçados os passos para a aquisição do conhecimento, a integração das

diferentes habilidades necessárias para a solução de problemas complexos e a aplicação prática de tais habilidades em diferentes contextos; por fim, serão propostos métodos para se desenvolver o domínio do conteúdo de Sucessões nos estudantes da matéria.

O marco teórico do presente trabalho é a obra *How Learning Works* (HLW), escrita conjuntamente Susan A. Ambrose, Michele DiPietro, Marsha C. Lovett, Marie K. Norman e Michael W. Bridges. À época da publicação, em 2010, as quatro primeiras, sob a direção da primeira, trabalhavam no *Eberly Center for Teaching Excellence* na *Carnegie Mellon University*, nos Estados Unidos, além de lecionarem na referida instituição. O último, por sua vez, era diretor de desenvolvimento docente no *University of Pittsburgh Medical Center*, onde também lecionava e trabalhava com médicos residentes. A supramencionada obra, amplamente fundamentada em pesquisas científicas a respeito de ensino e aprendizado, desenvolve sete princípios com o propósito de ajudar docentes universitários a aperfeiçoar os seus métodos didáticos. Neste artigo, será abordado o princípio trabalhado no capítulo 04 de HLW; note-se, contudo, que os autores ressaltam que todos os princípios por eles estudados influenciam o aprendizado e nenhum se sustenta sozinho, razão pela qual os capítulos podem ser trabalhados em qualquer ordem.

O método utilizado é o dedutivo: as premissas maiores, retiradas dos princípios e dos métodos desenvolvidos no marco teórico, serão aplicadas às premissas menores, quais sejam, os desafios do ensino jurídico, especificamente do Direito das Sucessões; desse modo, será possível chegar às conclusões esperadas. Também serão utilizados pequenos estudos de caso fictícios, como modo de ilustrar os referidos desafios do problema especialmente enfrentado. Nos referidos estudos de caso, serão utilizados como exemplos dois docentes imaginários: Professor Orozimbo Barboza e Professora Giselda Itabaiana. Trata-se de referências a quatro grandes nomes históricos do Direito das Sucessões brasileiro, respectivamente: Orozimbo Nonato, Heloisa Helena Barboza, Giselda Hironaka e Itabaiana de Oliveira.

Espera-se que tanto os falecidos quanto as vivas se sintam homenageados por suas significativas contribuições.

A pesquisa se justifica por sua evidente contribuição tanto teórica quanto prática. Há uma escassez de produção científica a respeito de métodos de aperfeiçoamento do ensino jurídico no Brasil, especialmente em relação ao Direito Civil, e mais especificamente ainda no que diz respeito ao Direito das Sucessões. A crise no ensino jurídico é fato notório, com cursos de graduação – mesmo em algumas instituições públicas – cada vez mais precarizados e voltados notadamente para a preparação para o Exame da OAB e concursos públicos, o que exige pouco mais do que memorização acrítica. Além disso, poucos Programas de Pós-Graduação em Direito têm exigências curriculares focadas em preparação específica para a docência, sendo focados majoritariamente para a produção científica, ou seja, publicação de artigos em periódicos; a habilidade de escrever bons manuscritos não se confunde com a de dar boas aulas, e isso se reflete na qualidade das aulas dadas pela maioria dos egressos. Nesse contexto, o presente artigo busca contribuir para um melhor exercício da docência. Ressalve-se que o foco aqui é no ensino da teoria e da prática do Direito; por razões de tempo e espaço, não foi possível desenvolver estratégias para um ensino jurídico crítico, que merece aprofundamento específico alhures.

Por fim, o presente artigo é uma homenagem à Desembargadora Federal e Professora de Direito Civil da Universidade Federal da Bahia Nilza Maria Costa dos Reis. A Professora Nilza Reis ensinou durante décadas gerações de juristas baianos, em especial despertando paixões pelos Direitos de Família e das Sucessões, e uma das suas maiores lições até a sua aposentadoria foi no sentido de que as maiores riquezas humanas, a despeito de não sujeitas a inventário, podem e devem ser partilhadas.

2. A IMPORTÂNCIA DE APLICAR OS PRINCÍPIOS DE *HOW LEARNING WORKS* AO ENSINO JURÍDICO

Após encerrar mais um semestre letivo na Universidade Federal em que leciona, o docente de Direito Civil se questiona: será que os estudantes aprenderam alguma coisa? É a dura realidade, que deve ser encarada com a correção das avaliações, acaba se revelando: enquanto uma minoria aproveitou o máximo da matéria, a vasta maioria teve um desempenho insatisfatório. Alguns discentes terminaram o semestre evidentemente sem dominar conceitos básicos do componente curricular; boa parte, mesmo sabendo definir tais conceitos, não conseguiu aplicar as regras adequadas à solução das situações apresentadas nem ao menos apresentar propostas criativas com base em um raciocínio sistemático; por fim, a maioria claramente não leu os textos complementares que deveriam estimular o raciocínio crítico. Relembre-se: aqui se está falando de um curso de Direito uma instituição federal de ensino superior, em que há uma filtragem minimamente rigorosa de ingresso tanto do corpo docente quanto do corpo discente. Ainda assim, o resultado do processo ensino-aprendizado ora retratado pode ser caracterizado como um flagrante insucesso. Ocorre que não se trata de uma situação pontual; pelo contrário: além de corriqueiro, mesmo onde há pessoas qualificadas nos dois polos da relação professor-aluno, o referido insucesso é ainda mais grave em outros locais, onde imperam o despreparo e o desinteresse. É possível considerar que o ensino do Direito no Brasil tenha sido sempre insatisfatório, em crise permanente e, portanto, sem crise, “por ser impossível falar-se em crise perene” (Reale Júnior, 2014, p.95). Talvez, parafraseando Darcy Ribeiro, não se trate propriamente de uma crise, mas de um projeto.

Luiz Flávio Gomes (2008) identificou uma crise tríplice do ensino jurídico brasileira: científico-ideológica, político-institucional e metodológica. Para fins do presente trabalho, a respeito dos dois primeiros aspectos

apontados pelo mencionado autor, aqui se destacará apenas a mercantilização das faculdades de Direito, que “estão se transformando (simplesmente) num degrau obrigatório para se conquistar um diploma”, independentemente de esse diploma significar uma efetiva capacitação da pessoa diplomada; afinal, “durante o período escolar, enquanto alguns fazem de conta que ensinam, outros fazem de conta que aprendem”. Tal observação se relaciona intimamente com a crise do método clássico do ensino jurídico, que, segundo o referido doutrinador, padece de muitas anomalias: vem repleto de conteúdos em tese úteis e interessantes que no dia a dia não são ministrados; quando são efetivamente lecionados, não são devidamente aprendidos, porque apenas decorados; e o que é decorado não é usado porque não se aprende a colocar em prática. Por isso, “a faculdade que continua nele ancorada está com os dias contados (em termos de reputação), porque está colocando na rua toneladas de bacharéis subinformados (nada ouviram sobre coisas importantes) ou super(mal)informados (ouviram falar de muitas teorias, mas pouco uso sabem fazer delas)” (Gomes, 2008).

A criticada mercantilização do ensino do Direito não se trata de um fenômeno contemporâneo. Notem-se as palavras de Joaquim de Arruda Falcão (1983, p.08), segundo quem “foi o surgimento de educadores/empresários que rapidamente identificaram a existência de uma demanda compradora de saber jurídico, ou seja, a existência de alunos com possibilidade de pagar anuidades. Anuidades que possibilitaram a exploração comercial do saber jurídico.” No mesmo sentido, mais recentemente, Miguel Reale Júnior (2014, p.95) denunciou que “de quarenta anos para cá, a cada passo o curso de direito transformou-se em ensino de massa, com alunos e professores despreparados, transformando-se as escolas de direito em meras fontes arrecadoras, voltadas antes ao lucro que à promoção de estudo aprofundado para a criação de formandos de qualidade”. Nathalie de Paula Carvalho (2011, p.249-251) aponta que a má qualidade do ensino jurídico atual pode ser atribuída, dentre outros fatores, à massificação do ingresso nas

universidades associada ao despreparo dos alunos provenientes do despreparo dos alunos provenientes de um ensino médio deficitário; para ela, tanto deve haver uma maior fiscalização das faculdades quanto a busca de fórmulas de adaptação às diferentes necessidades dos estudantes, em vez da diminuição do número de vagas.

A (indevida) mercantilização do ensino do Direito é, de fato, um problema que deve ser enfrentado. Existem algumas instituições privadas com ensino jurídico de excelência, ao mesmo tempo em que há um sem-número de faculdades particulares que formam profissionais com reduzidas chances de sequer obterem aprovação no Exame da OAB. Mesmo aqueles que logram aprovação – comumente auxiliados por cursinhos preparatórios que, em alguns meses, revisam todo o conteúdo dos cinco anos da graduação – estão destinados a compor um mercado de trabalho saturado, que os leva à falta de clientes, ao desemprego, a rendas inferiores, à eterna preparação para concursos públicos... Por outro lado, o aumento do número de vagas em cursos jurídicos, por si só, não é algo ruim: por exemplo, a política de interiorização de Universidades Federais tem, particularmente desde o início do século XXI, realizado transformações socioeconômicas em locais do Brasil cujas populações (em especial as mais pobres) eram historicamente e geograficamente privadas do acesso ao ensino superior, notadamente no Norte e no Nordeste. Como se trata de questões complicadas que fogem do escopo do presente trabalho, elas não serão trabalhadas aqui; optou-se por estudar somente os problemas no método do ensino jurídico.

Nas lições de Fábio Konder Comparato (1979, p.119-120), “método é, pois, ates de mais nada, o caminho a ser percorrido; na acepção figurada, a direção correta para se chegar a um resultado”; em se tratando de método de ensino jurídico, é necessário saber o resultado que se quer atingir – “ou seja, quais as finalidades sociais do ensino do Direito e, também, obviamente, em que sentido se fala em Direito”. O referido autor não viu contradição entre as duas concepções tradicionais das finalidades jurídicas: de um lado, a formação

generalizadora, desvinculada de compromissos profissionais, com origem no bacharelismo; e, de outro lado, o ensino profissionalizante. Desse modo, o ensino do Direito deveria buscar em ambas as finalidades potencializar as suas virtudes e reduzir as suas carências, em um quadro educacional suficientemente compreensivo e aberto, de modo a abrigar as mais diferentes vocações (Comparato, 1979, p.121-122). De fato, para fins do presente trabalho, há de se concordar que a faculdade de Direito não pode se restringir a formar um único e rígido perfil de egresso, qualquer que seja esse perfil dentro de um longo espectro que vai, em um extremo, do sujeito altamente crítico e revolucionário, mas inapto a operar as regras do ordenamento vigente, a, em outro extremo, o exímio memorizador da “lei seca” que piamente acredita na interpretação e aplicação do Direito apenas enquanto silogismo e subsunção.

A estrutura do curso de Direito como um todo é calcada em um tripé “formação” profissionalizante” (que representa o substrato da formação técnico-científica), “formação prática” (que propicia a aplicação dos conhecimentos a situações reais ou simuladas) e “formação crítico-reflexiva” (que permite a compreensão do fenômeno jurídico de forma mais ampla e multifária) (Fux, 2000, p.176). A ideia consiste em o estudante aprender a teoria da dogmática jurídica em algumas cadeiras (e.g., Direito Civil), descobrir como a teoria vista alhures pode ganhar dinâmica em outras disciplinas (e.g., Prática Jurídica Cível) e, por fim, ilustrativamente, pensar a respeito das insuficiências da lei para atender a todas as relações sociais que deveriam ter a devida atenção do Direito (no caso do exemplo, Sociologia Jurídica).

A separação das diferentes competências (teórica, prática e crítica) em componentes curriculares distintos (ou seja, em “caixinhas” separadas) é, por si só, um grave problema no método de ensino jurídico. Ilustrativamente, de nada adianta o estudante completar o curso de Direito das Sucessões tendo memorizado o artigo 1.829 do Código Civil de 2002, se ao mesmo tempo, ele

não consegue solucionar adequadamente um caso fictício de partilha de bens, em um inventário, em que o *de cujus* era casado, deixou cônjuge sobrevivente e descendentes, bem como patrimônio comum e bens particulares. Do mesmo modo, ainda que tal caso seja resolvido de maneira mais ou menos satisfatória, o componente curricular em questão terá deixado a desejar caso o referido estudante o complete sem compreender as razões pelas quais o Supremo Tribunal Federal determinou a aplicação do mencionado dispositivo à união estável; sem se perguntar se faz sentido ou não a concorrência sucessória do cônjuge ou companheiro com os descendentes (ou, mais grave ainda, com os ascendentes); e, o mais básico de tudo, sem questionar as razões que fundam a estruturação da ordem de vocação hereditária positivada. Alguns autores, como Rita de Araujo Neves (2005, p.112-113), chegam a apontar que a crise do ensino jurídico está na perpetuação da mera transmissão do conhecimento positivado aos alunos, ou seja, em um ensino meramente transmissivo. Nesse sentido, seria necessário associar a teoria com a prática, além de uma postura crítica do educador para fazer despertar nos alunos também essa criticidade (Neves, 2005, p.120).

E aí se encontra o verdadeiro desafio: enfrentar a crise metodológica do ensino jurídico, que passa por repensar o papel do docente no processo ensino-aprendizado. Note-se que a maioria de professores dos cursos de Direito não são exclusivos do magistério, com “aulas monologas e baseadas nos relatos da experiência profissionais dos docentes, tornando parcial a transmissão dos conhecimentos”, ao mesmo tempo em que “o aluno, via de regra, conclui o ensino médio com debilidade em sua capacidade reflexiva pela falta de leitura e sem o domínio de linguagem a ser utilizada no âmbito jurídico, o que provoca um desinteresse por este estudo específico” (Carvalho, 2011, p.252).

De acordo com Lenio Streck (2007, p.34-37), o ensino jurídico, em especial na graduação, continua preso às velhas práticas: uma predominante cultura de manuais cada vez mais simplificados; o positivismo tratado como regra, e o direito como mera racionalidade instrumental; a doutrina – que

cada vez doutrina menos – resume-se a comentários das ementas de decisões judiciais desacompanhadas dos respectivos contextos fáticos; os exemplos utilizados em sala de aula ou em obras jurídicas são desconectados do que ocorre no dia a dia, em uma verdadeira “ficcionalização do mundo jurídico”. Ainda segundo Lenio Streck (2011, p.13), a indústria que mais cresce é a dos compêndios e manuais que, em prejuízo da reflexão jurídica, buscam simplificar o Direito e que estão dominados por ementas, retiradas de repositórios jurisprudenciais, que brevemente descrevem o conceito do texto. A situação se agrava com o fato de que os docentes por todo o país parecem não conseguir deixar de recorrer a esse material para ensinar, utilizando-se da desculpa de que são os próprios discentes que demandam manuais que tratem a matéria de forma simplificada; forma-se, assim, um “pacto da mediocridade” (Streck, 2011, p.14). Para Maria Sueli R. de Sousa e Pablo Cavalcante Costa (2021, p.134), a educação jurídica em que predomina o formalismo e o método de aulas de análise de leis e jurisprudências, com apoio em manuais esquematizados e sem contato com uma reflexão social, condena estudantes e professores a um estado de reféns de uma estrutura fracassada e longe de entender e reproduzir o real objetivo do Direito.

As críticas ao método de ensino jurídico, formulada especialmente por civilistas renomados, não são recentes. Há quase 50 anos, Antonio Chaves (1975, p.37) já afirmava que “um curso não pode mais circunscrever-se a um comentário das noções há mais de 60 anos cristalizadas no Código Civil, com a adjunção de algumas decisões jurisprudenciais, sem ao menos analisá-las, para verificar se são ou não conflitantes entre si”. Há um quarto de século, Paulo Luiz Netto Lôbo (1999, p.325-326), referindo-se especificamente ao ensino do Direito de Família, já criticava a formação legalista e pouco científica de considerável parte dos docentes da disciplina, que levava a um “ensino acrítico, de exegese do Código, quando não de reação às mudanças lentamente absorvidas pelo legislador”. O referido autor também expunha o caricato exemplo do professor mero comentador de textos legais,

despreparado para implementar um novo ensino jurídico e que não contribui para a produção criativa nem para o raciocínio crítico discente; nesse sentido, tal ensino não cumpre seu papel, “ensina mal e é deformante” (Lôbo, 1999, p.337-340). Luiz Fux (2000, p.174) apontou o curso jurídico enquanto um método de ensino comprometido com o “ser” e descomprometido com o “dever ser”; ademais, no processo de intelectualização dos profissionais, o estudante, em vez de indagador, é mero sujeito passivo de constatações e prisioneiro do tecnicismo. Desse modo, de acordo com o atual Ministro do STF, inegável “que o produto final deste processo de fabricação de um profissional resulte na formação de positivistas, os quais nas atividades jurídicas exercidas não de revelar a obscuridade de suas culturas e o absenteísmo de suas sensibilidades”.

São diversas as sugestões para reforma do ensino jurídico. Ilustrativamente, há quem defenda maior utilização de metodologias ativas (Castro; Souza; Barretto, 2021). Tal proposta não é recente: Antonio Chaves (1975, p.47) já advogava pela modificação na mentalidade dos estudantes, que deveriam deixar de se aplicar nos estudos apenas na semana que precede aos exames, prática essa que leva ao esquecimento completo na semana subsequente; nesse sentido, o referido autor defendia que houvesse discussões proveitosas em sala de aula entre docentes e discentes, que somente poderiam ser estabelecidas se estes tivessem um mínimo de conhecimento que permitisse formar um ponto de partida para ulterior desenvolvimento. Para além disso, há quem defenda a necessidade de adaptação das grades curriculares a uma inteligência jurídica globalizada e cosmopolita, bem como aos avanços tecnológicos, como processamento de dados, canais de comunicação virtual e inteligência artificial, tudo isso no contexto de promoção da criatividade, de habilidades crítico-analíticas e de elevação do estudante ao protagonismo do processo de aprendizagem (Hogemann, 2018, p.112-113).

Deve-se tomar cuidado para não se incorrer em um equívoco grave a partir das reflexões acima expostas. O ensino do Direito enfrenta problemas graves em sua metodologia, muito em razão do binômio repetição/memorização; todavia, não se pode abdicar do aspecto teórico-dogmático do currículo, focando-se exclusivamente em reflexões críticas. Como Jacinto Coutinho (2005, p. 01-02) evidenciou, “não há Direito sem uma dogmática onde as palavras tenham um sentido aceito pela maioria, ainda que elas escorreguem e, de tanto em tanto, mereçam – e tenham – uma alteração de curso”. Para o referido autor, falar de dogmática, enquanto a descrição das regras jurídicas, não se trata de dogmatismo, como muitos acabam confundindo – confusão conceitual esta que traz efeitos desastrosos para o Direito. De acordo com Fábio Konder Comparato (1979, p.130), não é racional supor que no campo do Direito inexistisse lugar para a análise conceitual, para as classificações sistemáticas e para o encadeamento rigoroso de proposições.

Assim, para fins do presente artigo, depreende-se que o papel ideal do docente – em especial o de Direito Civil e, com base nas ilustrações aqui adotadas, o de Direito das Sucessões – é elaborar e executar um plano de curso que contemple (a) uma rigorosa fundamentação teórica do conteúdo a ser aprendido pelos estudantes; (b) as habilidades necessárias para aplicar as regras jurídicas (abstratas) à solução de problemas (concretos); e (c) a instigação do raciocínio crítico e o estímulo ao papel transformador do jurista diante de um sistema historicamente perpetuador de exclusões e desigualdades. Tal conclusão, em si mesma, parece óbvia; o grande problema é *como* atingir tais objetivos. É aí que esta pesquisa se utiliza da obra *How Learning Works* (HLW).

Os autores de HLW passaram aproximadamente três décadas consultando docentes de Universidades públicas e privadas, de diferentes disciplinas e diferentes culturas, recorrentemente encontrando problemas a respeito do aprendizado discente, por exemplo: por que os estudantes não conseguem aplicar o que eles aprenderam?; por que eles se prendem a

compreensões equivocadas?; por que eles não se interessam por textos tão interessantes?; por que eles afirmam saber muito mais do que efetivamente sabem?; por que continuam a empregar as mesmas técnicas de estudo claramente ineficientes? A partir desses e de mais problemas, os autores desenvolveram sete princípios relativos ao aprendizado, que orientam docentes a uma compreensão (a) do porquê certas abordagens de ensino não são efetivas; (b) de como criar ou refinar abordagens e estratégias de ensino mais efetivas em contextos específicos; e (c) de como transferir e aplicar tais princípios a novos cursos (Ambrose *et al.*, 2010, p.02).

Destaque-se que, para os autores de HLW, o aprendizado é um *processo* que leva a uma *mudança*, que ocorre como resultado de uma *experiência* e aumenta o potencial tanto para uma melhor performance quanto para o aprendizado futuro. Nesse sentido, o aprendizado é um processo, não um produto; e se trata de um processo que se intersecciona com outros processos de desenvolvimento na vida do estudante. Além disso, o aprendizado leva a uma mudança nos conhecimentos, crenças, comportamentos ou atitudes prévias dos estudantes; afinal, estes não entram em sala de aula como *tabulas rasas*, mas com bagagens cognitivas, sociais e emocionais que influenciam o que eles valorizam, como eles percebem a si próprios e aos outros, e como eles participam do processo de aprendizagem (Ambrose *et al.*, 2010, p.03-04).

Partindo de tais pressupostos, os sete princípios desenvolvidos em *How Learning Works* são: (1) o conhecimento prévio dos estudantes pode ajudar ou prejudicar o aprendizado; (2) o modo como os estudantes organizam o conhecimento influencia como eles aprendem e aplicam o que eles sabem; (3) a motivação dos estudantes determina, direciona e sustenta o que eles fazem para aprender; (4) para desenvolver o domínio do conteúdo, os estudantes devem adquirir as habilidades do componente, praticar sua integração, e saber quando aplicar o que eles aprenderam; (5) a prática direcionada a objetivos, associada a *feedback* direcionado, aumenta a qualidade do aprendizado; (6) o atual nível de desenvolvimento do estudante interage com

o clima – social, emocional e intelectual – do curso, com repercussões no aprendizado; e (7) para se tornarem aprendizes autônomos, os estudantes devem aprender a monitorar e ajustar as próprias abordagens ao aprendizado. A importância que aqui se dá ao trabalho desenvolvido em HLW decorre de a obra se fundamentar em pesquisa baseada em evidências, além da literatura científica abrangendo psicologia social, psicologia do desenvolvimento, psicologia cognitiva, antropologia, educação e estudos em diversidade (Ambrose *et al*, 2010, p.03-07).

O presente trabalho focará no princípio 4, relativo ao domínio do conteúdo a partir da aquisição, integração e aplicação das habilidades do componente curricular. Partindo de um marco teórico fundado em pesquisas sérias e em evidências científicas, e não meramente em ideologias, conselhos, práticas e velhos hábitos, as abordagens a seguir sugeridas podem contribuir para um melhor método do ensino jurídico.

3. O PRINCÍPIO DE QUE O DOMÍNIO DO CONTEÚDO REQUER ADQUIRIR, INTEGRAR E SABER QUANDO APLICAR AS HABILIDADES DO COMPONENTE

No último dia do semestre do curso de Direito das Sucessões, o professor Orozimbo Barboza estava muito frustrado. Ele trabalhara como advogado durante muitos anos antes de seguir a carreira acadêmica e compreendia o quanto fundamental era, para a prática profissional, o trabalho em equipe; por essa razão, sempre passava para os estudantes um certo número de atividades em grupo, comumente simulações de inventários e partilhas, além das tarefas individuais. Embora as duas modalidades de avaliações exigissem os mesmos conteúdos, os alunos comumente iam bem naquelas que faziam sozinhos; as atividades em grupo, todavia, eram um desastre, geralmente entregues intempestivamente e feitas de forma superficial, sem coerência interna a respeito da aplicação da legislação

sucessória, conquanto se imaginasse que o desempenho deveria ser melhor nestas do que naquelas, na medida em que justamente havia mais pessoas para dividir o trabalho e refletir a respeito dos casos. Como isso era possível?

A professora Giselda Itabaiana, corrigindo as provas de Direito das Sucessões, estava profundamente insatisfeita, pois a maioria dos estudantes tinham cometido os equívocos mais elementares possíveis tanto em relação ao próprio conteúdo do direito sucessório quanto a regras de Direito Civil de componentes curriculares anteriores, pré-requisitos para esta matéria. Ilustrativamente, por um lado, na resolução de um caso prático, eles haviam corretamente reconhecido que determinado herdeiro deveria ter sido excluído por indignidade; apesar disso, na hora de definir como a partilha deveria ser realizada, incluíram o referido indigno como beneficiário de um quinhão! De outro lado, adequadamente notaram uma invalidade testamentária, porém também incluíram o sucessor testamentário beneficiado pela cláusula inválida no momento da partilha. Ou, ainda, identificaram corretamente o regime de bens em que o *de cuius* era casado e quais bens eram comuns e quais eram particulares, todavia, não souberam, a partir disso, descrever o que era a meação do cônjuge supérstite e o que compunha o patrimônio hereditário. A professora sabia que os alunos haviam aprendido e dominado tais conteúdos, pois ela mesma os tinha lecionado, tanto na própria matéria atual quanto em componentes anteriores. O que tinha ocorrido com eles para terem tido resultados tão ruins agora?

Tanto o professor Orozimbo Barboza quanto a professora Giselda Itabaiana acreditavam que seus alunos tinham as habilidades e o conhecimento necessários para desempenhar bem nas atividades passadas, contudo, a performance deles foi decepcionante, para frustração e inquietação dos docentes. Segundo Ambrose *et al* (2010, p.92), talvez os professores tenham elaborado avaliações que exigiam de seus estudantes algo a mais do que os próprios docentes percebiam, e aqueles talvez estivessem menos preparados do que estes pressupunham. Na situação do professor Orozimbo,

por exemplo, ele acreditava que haver mais pessoas para dividir o trabalho e refletir sobre o caso deveria gerar trabalhos melhores; entretanto, tal crença parte da expectativa de que os discentes saberão trabalhar efetivamente em grupo – o que exige, para além do conhecimento do conteúdo da matéria, outras habilidades qualitativamente diferentes, como saber delegar funções, coordenar esforços, resolver conflitos e sintetizar as contribuições individuais de modo coerente. Nesse sentido, se essas habilidades não estão presentes no trabalho em grupo, o resultado, de fato, tende a ser muito ruim.

Por outro lado, na situação da professora Giselda, aparentemente os estudantes detêm o conhecimento do conteúdo, uma vez que conseguiram identificar a situação de exclusão por indignidade, a invalidade testamentária e as regras do regime de bens; no entanto, o resultado necessário – a partilha dos bens do *de cuius* – foi um fracasso, marcado por erros grotescos. Uma possível explicação é no sentido de que eles tinham praticado cada um desses institutos separadamente, não tendo tido prática suficiente de combinar e integrar os efeitos de cada um deles na hora de partilhar os bens do morto. Outra possível explicação para o mau desempenho dos estudantes da professora Giselda – notadamente no que diz respeito à inabilidade de, mesmo sabendo as regras dos regimes de bens, apontar quais bens integravam a meação do cônjuge sobrevivente e quais iriam compor a herança – vai no sentido da falha de fazer a conexão entre o que se aprendeu em componentes curriculares passados e a tarefa que se deve resolver atualmente. Em outras palavras, não foi possível a transferência bem-sucedida do conhecimento aprendido em um contexto para que fosse aplicado adequadamente em um novo contexto (Ambrose *et al*, 2010, p.92-93).

Os dois casos fictícios descritos acima sugerem que atividades que parecem simples para os docentes comumente envolvem uma complexa combinação de habilidades, que não se dá de forma automática nos discentes. Ambrose *et al* (2010, p.94-95) fazem uma analogia entre o domínio do conteúdo no contexto acadêmico e o processo de aprender a dirigir. Neste, o

motorista iniciante tem que manter em mente uma série de passos (e.g., ajuste de retrovisores, pé na embreagem, no acelerador, no freio), de fatos (e.g., regras de trânsito, significado das placas, as funções de cada item do carro) e de habilidades (e.g., acelerar e frear do modo certo, fazer baliza, fazer meia-embreagem). O motorista iniciante também tem de aprender a integrar todas essas habilidades e conhecimentos, bem como reconhecer o contexto apropriado para os aplicar. No começo, dirigir é uma atividade difícil e complexa, que exige um grande esforço cognitivo; com o passar do tempo e com a experiência, o motorista desenvolve suas habilidades, passando a dirigir de forma quase automática e sem muito esforço. A lógica é a mesma para a sala de aula, e aí surge o princípio 4 de *How Learning Works*: para desenvolver o domínio do conteúdo, os estudantes devem adquirir as habilidades do componente, praticar sua integração, e saber quando aplicar o que eles aprenderam.

Ressalte-se que, em se tratando do ensino universitário como um todo, e do Direito em particular, a expertise em determinada matéria é tanto uma vantagem quanto uma desvantagem. Evidentemente, dominar um conteúdo é fundamental para um bom desempenho didático. Apesar disso, o domínio do assunto por parte do docente pode ser um obstáculo para a efetividade da transmissão, construção e troca dos conhecimentos, na medida em que o professor pode, de um lado, subestimar o tempo que os estudantes podem levar para aprender e executar determinadas habilidades e tarefas; ou, de outro lado, superestimar a facilidade dos alunos de reconhecer os conhecimentos relevantes, dentre os diversos possíveis, para resolver os problemas que estão diante de si (Ambrose *et al*, 2010, p.97-98).

O fenômeno de o docente, que domina o conteúdo que leciona, não estar conseguindo enxergar nas necessidades de aprendizado dos estudantes, que estão sendo introduzidos ao referido conteúdo, denomina-se *expert blind spot* – o ponto-cego do especialista. Pense-se no professor de Sucessões que faz uma prova na qual o caso prático envolve temas de Parte Geral (e.g., capacidade,

invalidades), Obrigações (dívidas deixadas pelo morto), Reais (e.g., questões possessórias, usufruto, direito de habitação) e Família (regime de bens, atos praticados sem outorga conjugal), para além dos próprios diversos temas do direito hereditário. Tal professor pode até estar bem-intencionado – afinal, na prática, dificilmente se encontrará um caso em que a matéria seja 100% sucessória. Além disso, para ele, não é absurdamente difícil resolver tal caso, basta lembrar de conceitos e regras básicas dos componentes anteriores. No entanto, o provável resultado será que os estudantes – que não têm a mesma facilidade nem domínio do conteúdo – acabem não percebendo informações importantes, cometam erros desnecessários e tenham um desempenho ineficiente. No fim, os discentes têm boa chance de terminarem confusos e desencorajados (Ambrose *et al*, 2010, p.99). Para que isso não ocorra, e o supramencionado princípio 4 de *How Learning Works* seja colocado em prática, é necessário estar consciente dos elementos que compõem o domínio do conteúdo e que devem ser desenvolvidos pelos estudantes. É o que se verá na seção seguinte.

4. DOMÍNIO DO CONTEÚDO: CONHECIMENTO, INTEGRAÇÃO E APLICAÇÃO DAS HABILIDADES DO COMPONENTE

Na seção anterior, verificou-se que o docente, enquanto *expert* na matéria que leciona, domina o seu conteúdo e pode acabar tendo pontos-cegos em relação às reais necessidades de ensino dos estudantes, o que pode ser um obstáculo ao ensino-aprendizado efetivo. Na presente seção, serão trabalhados os três elementos que compõem o domínio da matéria e que devem ser desenvolvidos pelos discentes: (a) a aquisição do conhecimento de habilidades-chave do componente; (b) a prática de integrar tais

conteúdos de forma efetiva; e (c) saber quando aplicar tais habilidades.

Na esteira de Ambrose *et al* (2010, p.99-100), o primeiro passo para o domínio do conteúdo se trata da aquisição do conhecimento de habilidades-chave do componente estudado. Tarefas que parecem simples para um especialista podem envolver uma combinação complexa de habilidades. Ilustrativamente, resolver um caso prático em Direito das Sucessões exige uma série de habilidades, como: reconhecer o *status familiae* do *de cuius*; observar o seu regime de bens; identificar o que é eventual meação do cônjuge ou companheiro sobrevivente e o que é herança; separar o que é ativo do que é passivo; organizar os sucessores conforme as regras de vocação hereditária; aplicar, conforme os familiares chamados à sucessão *ab intestato*, as pertinentes regras hereditárias; verificar se um eventual testamento e as respectivas cláusulas cumprem com todos os elementos de existência, requisitos de validade e pressupostos de eficácia; checar se há caso de pessoa chamada a suceder que não queira ou não possa receber a herança ou o legado; entre vários outros aspectos, antes de efetivamente realizar a partilha dos bens do morto. Se os estudantes não têm os conhecimentos necessários a respeito de tais habilidades, evidentemente a performance deles na resolução de tal caso será insatisfatória. Algo semelhante ocorreu na situação descrita, na seção anterior, em relação ao professor Orozimbo Barboza: embora seus alunos tivessem muitos conhecimentos a respeito da matéria, o que ficou demonstrado nas

atividades individuais, a eles faltavam as habilidades necessárias para trabalhar em grupo, o que prejudicou o desempenho nas tarefas coletivas.

Para ensinar habilidades complexas de forma sistemática, o docente deve demonstrar aos discentes como decompor as tarefas, ou seja, como identificar e aplicar cada uma das habilidades necessárias para a solução do problema. Nesse sentido, o professor de Sucessões deve expressamente ensinar o passo-a-passo referido no parágrafo acima, explicitamente enfatizando a necessidade da ordem em que cada etapa deve ser cumprida e por quê. Por exemplo, o primeiro passo é identificar o *status familiae* do *de cuius*, na medida em que isso tem o potencial de determinar não apenas os sujeitos chamados à sucessão e eventual pessoa com direito a meação, mas também o elemento objetivo do direito sucessório, qual seja, o patrimônio sucessível. Ocorre que, na prática do ensino, isso pode ser particularmente difícil em razão do supramencionado “ponto-cego do especialista”; afinal, é basicamente automático para o docente, *expert* no assunto, reconhecer o estado civil, eventual regime de bens e, se for o caso, patrimônio particular do morto e patrimônio comum do casal – o que não é realidade para estudantes que ainda estão se acostumando com tais temas. De todo modo, a prática direcionada – e.g., exercícios rápidos para treinar a identificação dos referidos elementos, vindos do Direito de Família e, posteriormente, atividades rápidas voltadas apenas para organizar os familiares do morto entre mais próximos e mais remotos de acordo com as

regras de vocação hereditária – podem ter um profundo impacto no desempenho discente. Note-se que, em Sucessões, ao contrário de em outros campos do conhecimento (tanto dentro quanto fora do Direito), existe uma maior facilidade de, inicialmente, praticar cada habilidade de forma isolada e, progressivamente, ir havendo uma combinação entre elas, para a solução de casos práticos cada vez mais complexos e desafiadores (Ambrose *et al*, 2010, p.100-102).

Nesse sentido, de acordo com Ambrose *et al* (2010, p.103), a mera aquisição do conhecimento, por si só, não prepara os estudantes para que desempenhem tarefas complexas; afinal, a solução de problemas não requer apenas a decomposição deles em subproblemas que podem ser resolvidos separadamente, mas também a sua recomposição em um todo único, bem como a oportunidade de colocar em prática, conjuntamente, as habilidades adquiridas. É nesse contexto que surge o segundo passo para o domínio do conteúdo: a integração dos conteúdos de forma efetiva. E esse foi o problema da professora Giselda Itabaiana, relatado na situação descrita na seção anterior: apesar de terem aprendido determinadas habilidades de forma isolada (e.g., identificar a situação de exclusão por indignidade, a invalidade testamentária e as regras do regime de bens), os alunos tiveram séria dificuldade de integrar e combinar tais conhecimentos, que haviam sido aprendidos separadamente, na hora de definir como a partilha dos bens do *de cujus* deveria ser realizada.

Note-se que tarefas complexas – como a partilha de bens em um inventário, ainda que simulada – requer que o indivíduo utilize muitas habilidades conjuntamente, o que pode sobrecarregar seus limites cognitivos. Nesse sentido, o esforço cognitivo exigido para solucionar um determinado problema, composto por uma série de subproblemas nos quais este pode ser decomposto, pode facilmente exceder aquilo que uma pessoa consegue gerenciar. Quando tais limites são excedidos, não há atenção nem recursos cognitivos suficientes para que a tarefa seja concluída de forma efetiva ou satisfatória. Ainda a respeito do exemplo da professora Giselda, percebe-se que os estudantes conseguiram ter o desempenho esperado na solução individualizada de cada subproblema, porém o esforço mental necessário no momento de os integrar e os aplicar em conjunto pode ter sido demais para eles, resultando nos graves equívocos na hora de partilhar os bens (Ambrose *et al*, 2010, p.103-104).

Em relação a questões de esforço cognitivo para a solução de problemas, é curioso notar a distinção existente entre docentes, que são *experts* na matéria, e discentes, que a ela estão sendo introduzidos. Na medida em que o professor (comumente) tem uma ampla experiência no conteúdo que está lecionando, as habilidades-chave necessárias para resolver questões tendem, nele, a já ser altamente praticadas e automatizadas; desse modo, elas exigem relativamente menos esforço cognitivo para serem colocadas em prática, tornando a sua execução mais fácil. A professora Giselda Itabaiana não necessariamente tem mais

recursos mentais do que seus alunos; ela simplesmente tem muito mais fluência nas habilidades necessárias para realizar uma partilha de bens em inventário, portanto não sente as mesmas dificuldades e limitações que os discentes. Estes, por sua vez, estão longe de alcançar o mesmo grau de fluência e automatismo na prática de cada habilidade necessária para determinar como se dará a sucessão de determinado *de cujus*; conseqüentemente, sentem muito mais dificuldade para, ao final, combinar todas as habilidades individuais em um resultado único. Por isso, as avaliações de modo geral resultaram em partilhas grosseiramente equivocadas. Tal diferença entre professores e alunos potencialmente gera um problema: aqueles, por não sentirem mais as mesmas limitações cognitivas, acabam tendo expectativas de um desempenho alto que não se provam realistas. Somente com o tempo e com a prática que o estudante vai ganhando o domínio do conteúdo, tendo mais facilidade e, portanto, empregando menos recursos mentais para executar cada habilidade individualmente e para as integrar de forma correta ao final (Ambrose *et al*, 2010, p.104-105).

Finalmente, o domínio do conteúdo não requer apenas a aquisição e a integração das habilidades-chave da matéria; o terceiro passo para se alcançar o domínio envolve saber quando e onde aplicar tais habilidades. Se os estudantes não sabem as circunstâncias da aplicação adequada do conhecimento que adquiriram, podem deixar de aplicá-lo quando relevante para a solução de determinado problema ou, então, usar a habilidade

errada para determinado contexto (Ambrose *et al*, 2010, p.107-108). Por exemplo, alguns estudantes da professora Giselda Itabaiana, na seção 3, devem ter corretamente separado o que era patrimônio hereditário do que era meação do cônjuge supérstite; ainda assim, podem ter incluído estes últimos bens na partilha enquanto bens de natureza hereditária, divididos entre os demais sucessores, o que é uma aplicação completamente equivocada das regras pertinentes. Ou, por outro lado, pense-se na quantidade absurda de discentes que aplicam inadequadamente as regras de concorrência sucessória entre cônjuge ou companheiro sobrevivente com os descendentes do falecido às situações de concorrência com os ascendentes; tal aplicação é completamente inadequada, uma vez que, no primeiro caso, há variação conforme o regime de bens e, no segundo, as regras são as mesmas independentemente do regime que regulava o casamento ou a união estável.

Conforme Ambrose *et al* (2010, p.108), a aplicação de habilidades (ou conhecimento, estratégias ou abordagens) aprendidas em um determinado contexto para uma nova situação designa-se “transferência”. A transferência pode ser “próxima”, quando os contextos do qual e para o qual se transfere o conhecimento são similares; e “distante”, quando não há muita similaridade entre eles. Ocorre que a transferência não ocorre automaticamente e, quanto mais dissimilares os contextos de aprendizado e de transferência, menos provável que esta ocorrerá de forma bem-sucedida. Em suma, estudantes comumente têm

bastante dificuldade de aplicar com sucesso o conhecimento e as habilidades aprendidas em contextos diferentes daqueles em que foram lecionadas. Por exemplo, o discente certamente estudou em Parte Geral as consequências da nulidade de um negócio jurídico – notadamente a inaptidão para a produção dos seus efeitos típicos –, todavia, pode ter sentido dificuldade de aplicar tais consequências no contexto da sucessão hereditária ao se deparar com uma disposição testamentária nula, no caso da Professora Giselda Itabaiana.

A aplicação das habilidades aprendidas em novos contextos, por meio da supramencionada transferência, também pode ser insatisfatória se não há uma compreensão robusta do que fundamenta o uso de tais conhecimentos em determinadas situações – e o seu não uso em outras. Em outras palavras, os discentes sabem *o quê*, mas não sabem *por quê*. Uma compreensão incompleta da função das habilidades-chave da matéria impacta negativamente a possibilidade da aplicação das habilidades em novos contextos (Ambrose *et al*, 2010, p.109). Ilustrativamente, não adianta dizer para os alunos que uma das primeiras etapas da solução de um problema de divisão de herança é identificar o que é patrimônio particular do morto e o que é eventual patrimônio comum do casal (com as consequentes meações do viúvo e do próprio *de cujus*); isso é apenas o *o quê*. É necessário ressaltar, à exaustão, que a habilidade de separar os bens em tais categorias é imprescindível para saber o que vai ser regido pelo Direito de

Família e o que vai ser considerado herança, inclusive para fins tributários; esse é o *porquê*.

Em resumo, para que o discente domine o conteúdo, ele precisa aprender as habilidades-chave da matéria, conseguir integrar tais habilidades e saber quando e onde aplicar tais habilidades. Para que o aluno aprenda habilidades complexas, o professor deve decompor estas em partes que facilitem a assimilação. Para que a integração seja facilitada, é necessário se lidar com os limites cognitivos e o esforço exigido do estudante, que não tem a mesma fluidez no assunto que o docente, um especialista. Para que a aplicação dos conhecimentos lecionados em um contexto sejam adequadamente em outro, a transferência deve ser estimulada – o que ocorre notadamente quando se compreendem os fundamentos do uso de tais conhecimentos, e não apenas a utilização em si mesma (o *porquê*, e não apenas o *o quê*). Para que tudo isso seja possível, *How Learning Works* apresenta estratégias didáticas que podem ser usadas em favor de um ensino voltado para que se alcance o domínio do conteúdo pelos discentes. É o que se verá na seção seguinte.

5. MÉTODOS DIDÁTICOS PARA FACILITAR O DOMÍNIO DO CONTEÚDO PELOS DISCENTES

Identificaram-se na seção anterior os passos para que se obtenha o domínio do conteúdo: aprendizado das habilidades-chave, sua integração e aplicação. Na presente seção, serão trazidos alguns métodos sugeridos em *How Learning Works* para facilitar a aquisição de tais habilidades; para

ajudar os discentes a integrar essas habilidades, de modo que desenvolvam maior automaticidade e fluência; e ajudar os estudantes a reconhecer quando e onde aplicar o que aprenderam. Tudo isso será feito no contexto do ensino do Direito das Sucessões.

A primeira estratégia sugerida por Ambrose *et al* (2010, p.112-113) vai no sentido de o professor conseguir ir além do estado de “ponto-cego do especialista”. Por conta do *expert blind spot*, docentes podem ter pouca consciência explícita de todas as habilidades e conhecimentos exigidos para resolver tarefas complexas – partindo do (equivocado) pressuposto de que os estudantes têm a mesma fluidez que eles. Para sair do “ponto-cego”, e determinar se identificou todas as habilidades relevantes para solucionar determinado problema, o docente deve se questionar: o que os alunos precisam saber (ou saber fazer) para alcançar aquilo que se está requerendo deles? O professor de Sucessões deve se perguntar se está partindo do pressuposto de que os seus estudantes saberão identificar e manejar não apenas regras aprendidas no próprio componente, mas também institutos de Parte Geral, de Reais, de Família etc., cujas noções podem não surgir automaticamente nas mentes de quem está tendo contatos iniciais com a matéria.

Outra sugestão formulada por Ambrose *et al* (2010, p.113) é que o professor requeira a ajuda de um monitor de graduação ou estagiário docente de pós-graduação para a decomposição de tarefas complexas. Como *expert* na matéria que leciona, o docente pode não enxergar as dificuldades que iniciantes têm para identificar as habilidades necessárias para solucionar problemas complexos. Monitores e estagiários de pós, por outro lado, que estão num estágio mais avançado do que os iniciantes, mas ainda não alcançaram a expertise, estão em uma situação mais atenta para as dificuldades que podem ser encontradas por estes. O docente pode achar relativamente fácil combinar a teoria das invalidades e da ineficácia com aspectos de transmissibilidade das obrigações, associando-os a regras de

regime de bens e outorga conjugal, com disputas relativas a efeitos da posse em relação a herdeiros aparentes e a terceiros de má-fé, tudo isso somado à aplicação de institutos sucessórios como ordem de vocação hereditária, renúncia, indignidade, deserdação, cessão de direitos hereditários e direito de acrescer. Apesar disso, são tantas as habilidades exigidas para resolver um caso envolvendo todas essas questões, que um aluno médio de graduação pode sequer saber por onde começar. Assim, no mínimo o *feedback* dos monitores de graduação e estagiários de pós-graduação pode ser útil para saber se o grau de complexidade de uma questão é compatível com as expectativas que podem ser esperadas de estudantes.

Outro método encontrado em Ambrose *et al* (2010, p.114-115) se trata de realizar um diagnóstico a respeito de quais habilidades e conhecimentos básicos, especialmente relativos a pré-requisitos, estão faltando ou estão em estado insatisfatório. Para isso, o docente pode passar um teste ou atividade logo no começo do semestre para identificar, por exemplo, dificuldades com as regras dos regimes de bens ou com a aplicação da teoria das invalidades. Se um pequeno número de estudantes apresenta tais problemas, o professor pode alertá-los para esse fato e fornecer os recursos para que revisem sozinhos; por outro lado, se uma quantidade considerável de alunos apresenta tais déficits de conteúdo, talvez se faça necessária uma revisão formal em conjunto a respeito deles. Afinal de contas, o ensino do Direito das Sucessões não vai para lugar algum se a turma, de modo geral, não sabe aspectos básicos de, por exemplo, Direito de Família. Ademais, uma vez identificados os pontos fracos na base de conteúdo dos discentes, o docente deve criar oportunidades – seja atividades remotas, seja em sala de aula – para que aqueles pratiquem as habilidades necessárias o máximo possível até que as dominem, de forma relativamente isolada, antes de as integrar entre si. Por exemplo, várias tarefas para dividir o quinhão de um herdeiro representado entre sua estirpe e respectivas subestirpes, antes de inserir esse conhecimento específico no contexto da partilha com outros herdeiros que recebem por direito próprio.

Já para facilitar a integração das habilidades, uma estratégia indicada por Ambrose *et al* (2010, p.115-116) envolve fornecer aos estudantes a prática necessária para aumentar a sua fluência na matéria – de forma a tornar o desempenho mais eficiente e com menos esforço cognitivo exigido. Nesse sentido, é importante explicar aos discentes a razão pela qual eles estão fazendo tais atividades. Ilustrativamente, o professor pode passar uma lista de exercícios com vários casos de concorrência sucessória entre descendentes e o cônjuge ou companheiro do *de cujus*, cuja única finalidade é identificar o regime de bens, de um lado, e, de outro lado, quais bens integrarão a eventual meação do viúvo e quais bens serão partilhados pelos descendentes e, se for o caso, também pelo consorte. Ao fazê-lo, o docente pode deixar bem claro que o regime de bens interfere não apenas em *se* haverá ou não concorrência sucessória, mas também em relação a sobre *quais* bens recairá tal concorrência.

Também para facilitar a integração das habilidades, o professor pode temporariamente limitar o escopo das atividades. Segundo Ambrose *et al* (2010, p.116), a redução temporária da carga cognitiva exigida dos estudantes pode ser útil para que eles internalizem as habilidades do componente, ganhando mais fluência nelas e aprendam a integrá-las. Uma forma de realizar tal redução de esforço cognitivo é, inicialmente, diminuir a complexidade dos problemas cuja solução se está pedindo dos alunos. Ilustrativamente, o professor pode passar exercícios que exijam apenas o uso de regras de sucessão intestada, bem como questões que demandem apenas a utilização de regras de sucessão testamentária. Uma vez que os discentes tenham praticado essas habilidades de forma individualizada, o docente pode começar a, progressivamente, combinar esses elementos, tornando as tarefas gradualmente mais complexas à medida que a fluidez vai sendo conquistada.

Já para favorecer a aplicação do conteúdo, por meio da transferência do contexto em que foi lecionado para novas situações, a abordagem sugerida é no sentido de discutir expressamente as condições de aplicabilidade de cada

habilidade (Ambrose *et al*, 2010, p.117). O professor não deve presumir que o fato de o estudante ter aprendido determinado assunto resulta automaticamente no saber quando ou onde aplicar esse conhecimento. Por essa razão, é importante que se explique, de forma clara e explícita, os contextos em que determinadas habilidades são, ou não, aplicáveis. Dessa forma, a transferência do conteúdo para novas situações pode se dar com mais sucesso. Assim, ilustrativamente, não basta que o docente recite as regras do direito de representação; é imprescindível demonstrar, sempre com o maior número possível de exemplos e exercícios, os contextos em que se aplicam (somente na sucessão legítima e, em regra, apenas em favor de descendentes) e aqueles em que elas não se aplicam (na sucessão testamentária, em casos de renúncia, em favor de ascendentes ou cônjuge/companheiro etc.), bem como os seus efeitos práticos.

No mesmo sentido, recomenda-se propiciar aos estudantes oportunidades para aplicar suas habilidades ou conhecimentos em contextos variados (Ambrose *et al*, 2010, p.117-118). Quando praticam a aplicabilidade do que aprenderam em diversas situações não tão semelhantes entre si, os alunos têm mais facilidade de transcender aquele contexto específico em que estudaram o assunto, estando mais preparados para transferir suas habilidades para novas situações-problema. Sendo assim, o professor de Sucessões deve dar aos seus discentes a oportunidade de praticar partilhas relativas a falecidos que tinham diversos estados civis, com relações regidas por diferentes regimes de bens, com uma variedade de familiares efetivamente vocacionados à herança, tendo ou não deixado um ou mais testamentos, com ou sem causas de invalidade ou de ineficácia etc. Quanto mais contextos diferentes forem proporcionados para a prática, maior a possibilidade de uma aplicação com sucesso de tais conhecimentos no futuro.

Sugere-se ainda que o docente use comparações para ajudar o discente a identificar características e elementos profundos das habilidades e conhecimentos que está aprendendo (Ambrose *et al*, 2010, p.118). Estudantes

podem não ter sucesso transferindo habilidades se não conseguirem reconhecer os elementos fundamentais do problema em questão. Quando o professor fornece comparações estruturadas entre diferentes cenários, isso os ajuda a aprender o que é essencial aplicar, ou não aplicar, para resolver o problema. O docente pode apresentar e comparar dois cenários em que há semelhanças superficiais, por exemplo, um caso de partilha em que houve, de um descendente, renúncia e, de outro, pré-morte; aqui, a partir da comparação estruturada, o discente pode verificar que a similaridade está apenas na superfície, na medida em que, no primeiro caso, o sujeito não *quis* receber e, no segundo, ele não *pôde* receber a herança, o que gera consequências sucessórias significativas, com regras completamente distintas. Por outro lado, o docente pode apresentar duas situações que, em análise perfunctória, parecem distintas, mas que são regidas pelas mesmas regras – por exemplo, dois casos de concorrência do cônjuge sobrevivente com os ascendentes do *de cujus*, sendo que em um caso o casamento tinha sido celebrado pela comunhão parcial e, em outro, pela separação obrigatória. Tais comparações estruturadas estimulam os alunos a identificar semelhanças e diferenças, alertando-os para não se deixarem enganar pelos elementos superficiais dos casos com que se deparam.

Outro método recomendado por Ambrose *et al* (2010, p.119-120) consiste em o professor especificar habilidades requerer que os estudantes identifiquem e criem, eles mesmos, cenários nos quais elas possam ser aplicadas. Isso contribui para que eles façam conexões entre o conhecimento que possuem e a respectiva aplicação prática. Nem é necessário que os discentes efetivamente realizem a aplicação, basta que pensem na aplicabilidade de determinados conhecimentos e criem cenários plausível em que isso se faça possível. Assim, o docente pode solicitar que seus discentes criem situações-problema de, por exemplo, ineficácia dos legados de um testamento ou, então, de falta de legitimidade para suceder ou, ainda, de indignidade ou deserdação (melhor ainda, diferenciando os dois casos).

Por fim, o último método sugerido por Ambrose *et al* (2010, p.120) para favorecer o domínio do conteúdo se trata de o professor proporcionar aos alunos lembretes em relação ao conhecimento relevante para a situação. Nesse sentido, às vezes os estudantes detêm o conhecimento e as habilidades pertinentes para resolver determinado problema, mas não conseguem automaticamente aplicar aquilo que eles já sabem. Em tal contexto, pequenos lembretes relativos às habilidades pertinentes – “onde vocês já trabalharam esse tipo de defeito do negócio jurídico?” ou “relembrem do que foi conversado na aula a respeito da ordem de vocação hereditária” – podem ajudar os discentes a fazer conexões que facilitam a transferência do conhecimento para novos cenários. Com o tempo, tais lembretes podem ir se tornando desnecessários, à medida que os alunos vão ganhando fluidez e fazendo tais conexões por si próprios.

6. CONCLUSÃO

Neste artigo, identificou-se uma crise tríplice do ensino jurídico brasileira: científico-ideológica, político-institucional e metodológica. Focou-se no problema da metodologia do ensino do Direito, em especial no papel do docente no processo ensino-aprendizado. Verificou-se como a obra *How Learning Works* pode contribuir para uma renovada metodologia do ensino jurídico brasileiro, a partir do estudo do Direito das Sucessões.

Observou-se que, para desenvolver o domínio do conteúdo, os estudantes devem adquirir as habilidades do componente, praticar sua integração, além de saber quando e onde aplicar o que eles aprenderam. Notou-se que atividades que parecem simples para os docentes comumente envolvem uma complexa combinação de habilidades, que não se dá de forma automática nos discentes. Depreendeu-se que o domínio do assunto por parte do docente pode ser um obstáculo para a efetividade da transmissão,

construção e troca dos conhecimentos, em especial quando ocorre o fenômeno denominado “ponto-cego do especialista”.

Anotou-se que o primeiro passo para o domínio do conteúdo se trata da aquisição do conhecimento de habilidades-chave do componente estudado. Da mesma maneira, notou-se que. Apontou-se que, para ensinar habilidades complexas de forma sistemática, o docente deve demonstrar aos discentes como decompor as tarefas, ou seja, como identificar e aplicar cada uma das habilidades necessárias para a solução do problema. Notou-se que a solução de problemas requer também a integração das várias habilidades em um todo único. Verificou-se que, para a integração das habilidades, existe uma diferença fundamental entre docentes e discentes: aqueles têm mais fluidez na aplicação da matéria do que estes, o que demanda um esforço cognitivo maior por parte dos alunos e, possivelmente, esgotamento mental e insucesso na resolução dos problemas. Identificou-se que o terceiro passo para se alcançar o domínio envolve saber quando e onde aplicar tais habilidades. Ressaltou-se que a aplicação de habilidades aprendidas em um determinado contexto para uma nova situação designa-se “transferência”, fenômeno que não ocorre de forma automática e que é facilitado se os discentes aprendem não apenas o *o que fazer*, mas também o *por que fazer*.

Por fim, concluiu-se que há diversas estratégias que podem ser adotadas pelos docentes para que os discentes desenvolvam o domínio do conteúdo. Entre elas, podem ser mencionadas, entre outras, a saída do *expert blind spot* para melhor compreensão das dificuldades de aprendizado estudantil, a prática direcionada de determinadas habilidades com a sua integração gradual e oportunidades para que os estudantes apliquem suas habilidades ou conhecimentos em contextos variados.

Referências

AMBROSE, Susan A.; BRIDGES, Michael W.; DIPIETRO, Michele; LOVETT, Marsha C.; NORMAN, Marie K. **How Learning Works: Seven Research-Based Principles for Smart Teaching**. San Francisco, USA: Jossey-Bass, 2010.

- CARVALHO, Nathalie de Paula. Uma análise do ensino jurídico no Brasil. **Revista Jurídica da FA7**, v. 8, n. 1, p. 249-260, 2011.
- CASTRO, Eveline Lima de; SOUZA, Leticia Neves; BARRETTO, Raquel Figueiredo. Formação Docente para Novas Práticas no Ensino do Direito. **Ensino em Perspectivas**, v. 2, n. 3, p. 1-5, 2021.
- CHAVES, Antonio. Reformulação do ensino do direito civil. Novas técnicas. Um programa. **Revista da Faculdade de Direito, Universidade de São Paulo**, v. 70, p. 37-78, 1975.
- COMPARATO, Fabio Konder. Reflexões sobre o método do ensino jurídico. **Revista da Faculdade de Direito, Universidade de São Paulo**, v. 74, p. 119-138, 1979.
- COUTINHO, Jacinto Nelson de Miranda. Dogmática Crítica e Limites Linguísticos da Lei. **Revista do Instituto de Hermenêutica Jurídica – RIHJ**, v. 1, n. 3, 2005.
- FALCÃO, Joaquim de Arruda. Mercado de Trabalho e Ensino Jurídico. **Revista Forum Educacional**, v. 7, n. 1, 1983.
- FUX, Luiz. O Novo Ensino Jurídico. **Revista da EMERJ**, v. 3, n. 9, 2000.
- GOMES, Luiz Flávio. **A crise (tríplice) do ensino jurídico**. 2008. Disponível em: <https://egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/anexos/29134-29152-1-PB.pdf>. Acesso em 15 de maio de 2024.
- HOGEMANN, Edna Raquel. O Futuro do Direito e do Ensino Jurídico diante das Novas Tecnologias. **Revista Interdisciplinar de Direito Faculdade de Direito de Valença**, v. 16, . 1, p. 105-115, 2018.
- LÔBO, Paulo Luiz Netto. Educação: o ensino do Direito de Família no Brasil. In: PEREIRA, Rodrigo da Cunha (org.). **Repensando o Direito de Família: Anais do I Congresso Brasileiro de Direito de Família**. Belo Horizonte: Del Rey, 1999.
- NEVES, Rita de Araújo. O ensino jurídico e o reconhecimento de sua crise. **JURIS - Revista da Faculdade de Direito**, v. 11, p. 111-122, 2008.
- REALE JUNIOR, Miguel. Criação e Degenerescência do Ensino Jurídico. **Revista USP**, n. 100, p. 87-96, 2014.
- SOUSA, Maria Sueli R. de; COSTA, Pablo Cavalcante. Carnavalização do Ensino Jurídico como Fuga de um *Habitus* Pinguinzado. **Revista Brasileira de Sociologia do Direito**, v. 8, n. 1, 2021.
- STRECK, Lenio Luiz. Hermenêutica e Ensino Jurídico em *Terrae Brasilis*. **Revista da Faculdade de Direito UFPR**, Curitiba, v. 46, 2007.
- STRECK, Lenio Luiz. Ensino Jurídico e Pós-Graduação no Brasil: das Razões pelas quais o Direito não é uma Racionalidade Instrumental. **Revista Alcance – Eletrônica**, vol. 16, n. 1, p. 05-19, 2011.

Artigo recebido em: 26/11/2024.

Aceito para publicação em: 25/04/2026.