

Comparação experimental na aplicação de metodologias tradicional e inovadoras no ensino jurídico: motivação e aprendizagem

RENATO HORTA REZENDE*

Resumo: O motivo que deu origem aos Cursos jurídicos no Brasil no século XIX refletiu e ainda reflete na metodologia tradicionalmente utilizada de forma estática e doutrinadora direcionada à transferência do conhecimento jurídico historicamente acumulado, algo que, diante das transformações sociais e tecnológicas pode trazer prejuízo ao aprendizado contemporâneo diante da dispersão, desestímulo e ausência de envolvimento do aluno, aliada à comodidade da exposição teórica praticada pelo professor. Diagnosticado o problema, buscou-se, por meio de experimentos, examinar, comparativamente, os resultados do aprendizado, assim como engajamento e motivação dos discentes quando utilizadas metodologias tradicionais ou ativas em seus aspectos objetivos e subjetivos. O desenvolvimento da pesquisa se deu junto a populações bem delimitadas, assim como em ambiente controlado com a finalidade de alcançar dados estatísticos confiáveis para cada amostra. O resultado obtido demonstrou que metodologias inovadoras centradas no aprendizado dos elementos que compõem as amostras trouxeram maiores índices objetivo se comparado à metodologia tradicional, ainda que reverbere determinado grau de resistência pelos alunos frente ao incômodo decorrente da exigência de mudança comportamental do discente até então passivo.

Palavras-chave: Ensino jurídico; metodologia ativa; aprendizagem; experimento; comparação.

Experimental comparison in the application of traditional and innovative methodologies in legal education: motivation and learning

Abstract: The reason that gave rise to legal courses in Brazil in the nineteenth century reflected and still reflects the methodology traditionally used in a static and indoctrinating manner directed to the transfer of historically accumulated legal knowledge, something that, in the face of social and technological transformations, can bring harm to Contemporary learning in the face of dispersion, discouragement and lack of student involvement, combined with the convenience of the theoretical exposition practiced by the Professor. Once diagnosed the problem, we tried, through experiments, to comparatively examine learning outcomes, as well as student engagement and motivation when using both traditional and active methodologies in their objective and subjective aspects. The research was conducted with well-defined populations, as well as in a controlled environment in order to achieve reliable statistical data for each sample. The result showed that innovative methodologies focused on learning the elements that make up the samples brought higher objective rates compared to the traditional methodology, although it reverberates a certain degree of resistance by the students to the discomfort arising from the behavioral change demanded by the passive student.

Key words: Legal education; active methodology; learning; experiment; Comparison.



* **RENATO HORTA REZENDE** é Mestre, Especialista e Bacharel em Direito. Advogado e professor do curso de pós-graduação em Direito da PUC-MG.

1. Introdução

Os cursos jurídicos, desde a sua criação no Brasil, estiveram direcionados à formação de um corpo jurídico-burocrático a auxiliar as ações estatais e, ainda que o país tenha experimentado na década de 1970 a elevação dos níveis de renda da classe média capaz de ascender um novo grupo social ao estudo jurídico (GABRICH; BENEDITO, 2016), os aspectos relacionados ao ensino voltado à formação de um exército burocrata condicionado a repetir aspectos doutrinários do Direito permaneceu inalterado.

A formação jurídico-acadêmica direcionada a auxiliar as ações estatais, independente do público que ascendeu aos bancos universitários justificava e por vezes ainda justifica também a metodologia de ensino e aprendizagem dogmática direcionada a manutenção do *status quo* dominante e pouco científico arimada na figura central do “doutrinador” (REZENDE; SILVA, 2017).

Portanto, o acesso efetivo à educação jurídica ainda permanece marcado por limitações resultantes da manutenção pedagógica, metodológica e epistemológica voltada à doutrinação, ao praxismo, ao tecnicismo e à burocracia estatal, refletindo um posicionamento conservador, pouco reflexivo, impositivo e muitas vezes cômodo de professores que reverberam a forma pela qual também foram doutrinados, o que lhes exige menos esforço na execução de suas atividades docentes, já que o conteúdo ministrado é repetido periodicamente e de forma metódica, sendo ainda capaz de conservar o poder decorrente da concentração do conhecimento único e capaz de causar dependência intelectual por período indeterminado aos

discentes.

Esse modo de ensino brutal imposto ao receptor desse conhecimento transmitido parece também ser particularmente propício para a manutenção metodológica e epistemológica presente desde o século XIX no Brasil, pois o comportamento acomodado (RODRIGUES, 2000), receptivo e pouco reflexivo, arraigado no argumento da autoridade, seja do professor, autor ou legislador conserva o caráter autorreferente e autopoietico da “ciência” jurídica, criando não um profissional consciente, mas um operador repetidor, acomodado e confirmador de conclusões alheias sem qualquer reflexão própria (REZENDE; SILVA, 2017).

A formação, normalmente, proposta pelo Curso de Direito exige de seu discente enorme capacidade mnemônica e pouco cognitiva, fato que prejudica o aprendizado por estar, por vezes, afastado do ambiente social dos alunos (DEWEY, 1976), fazendo com que o estudante e futuro bacharel venha a ter dificuldade de aplicar aquilo que apenas memorizou, mas não foi capaz de apreender consigo, exigindo assim posterior dispêndio de tempo para que então desenvolva capacidade e competência indispensáveis para operar o Direito, impondo ao recém formado o sentimento de não estar preparado para exercer qualquer ofício jurídico com o mínimo de destreza.

Ainda que esta insegurança possa parecer compreensiva e, muitas vezes, compartilhada entre todos aqueles que concluíram o bacharelado em Direito, a velocidade e ansiedade da vida contemporânea não mais concedem às pessoas prorrogações para que possam vir a futuramente desenvolver capacidades necessárias para operar o Direito e, com isso, como observa

Dewey (1976), a Instituição de Ensino tradicional, que tem como finalidade preparar o jovem para futuras responsabilidades profissionais, acaba falhando por não ofertar o desenvolvimento das capacidades necessárias.

Daros (2018) observa que o processo de ensino-aprendizagem é algo extremamente complexo e as práticas pedagógicas devem ser capazes de garantir aprendizagem sólida suficiente para que o aluno seja capaz de enfrentar criticamente as mudanças da atual sociedade, devendo assim, estarem voltadas para o futuro e não para um passado estático.

O caráter complexo do aprendizado é dinâmico e não linear se postando assim em via de mão dupla que exige a conscientização e dedicação do educador, assim como a adesão e envolvimento do educando (MENDONÇA; ADAID, 2018), condições estas que constituem grande desafio para o ensino jurídico e exigem formulações de meios suficientes a gerar maior engajamento e motivação aos alunos de graduação com o intuito de maximizar o desenvolvimento da aprendizagem.

Diante do problema identificado, foi formulada a hipótese segundo a qual a inserção do aluno no centro da aprendizagem seria capaz de retirá-lo da posição passiva e, ao inseri-lo na posição ativa, capaz de alcançar maior engajamento e motivação suficiente para alcançar maior desempenho na construção horizontalizada e sólida do aprendizado.

A pesquisa foi desenvolvida por meio do método hipotético-dedutivo sendo-lhe inicialmente providenciado levantamento bibliográfico teórico e histórico, seguindo à execução

metodológica experimental com o objetivo de aplicar práticas metodológicas, tradicional e ativa, a sujeitos diversos em ambiente específico e controlado visando alcançar resultados confiáveis a apurar a prática mais adequada.

A presente análise possui como marco teórico a pesquisa realizada por John Dewey e publicada no livro “Experiência e Educação”, dada sua preocupação e influência na ressignificação da relação entre o educador e o educando, visando à construção de uma nova forma de educação para os dias atuais pautada na conexão entre a vida e a educação, ainda que a obra referência tenha sido publicada há mais de oitenta anos (1938)¹.

Do ponto de vista formal, esse artigo está estruturado em quatro momentos. No primeiro momento é abordado de forma crítica o modelo jurídico arraigado ao fenômeno do bacharelismo no Brasil, posteriormente é apresentada a metodologia empregada na experiência e os critérios para tanto, como meio alternativo ou complementar, seguindo à descrição sucinta do plano de experimento, culminando com a interpretação do resultado dos dados obtidos, na busca por resposta ao problema proposto.

2. Bacharelismo e sua repercussão no ensino jurídico

O estudo sobre o bacharelismo no Brasil é normalmente investigado em dois² ou três³ momentos, imperial e republicano, ou conforme os séculos, XIX, XX e XXI, assim como em diversas

¹ A tradução para o português somente ocorreu em 1971, sendo esta realizada por Anísio Teixeira.

² Cf: Venâncio Filho (2004); Wolkmer (2010)..

³ Cf: Sousa; Rocha (2016).

perspectivas, histórico, político e social, econômico, linguístico, sociológico e antropológico (SANTOS; CASIMIRO, 2013).

Nesta pesquisa optou-se pela abordagem crítica, descritiva e histórica em dois momentos distintos com a finalidade de apresentar o fenômeno de forma panorâmica e suficiente a compreender a origem e o atual estado da arte do ensino e aprendizagem do Direito dentro das IES (Instituições de Ensino Superior) a justificar a pesquisa.

Apesar do título de bacharel não ser exclusivamente atribuído apenas àqueles graduados em Direito, o fenômeno denominado bacharelismo tem como alvo específico o bacharel em Direito.

Para compreender o fenômeno consistente no destaque do bacharel em Direito na sociedade e no campo político é importante retroceder ao período do Brasil-colônia, época em que as regras jurídicas aplicadas no Brasil não eram oriundas de relações diárias ou debates entre grupos brasileiros, mas impostas pela metrópole, assim como a formação de juristas estava condicionada ao ensino ofertado pelo colonizador exclusivamente em solo europeu tornando-o elitista e direcionado a manter o controle e a ideologia sobre a aplicação do Direito (SOUSA; ROCHA, 2016).

Diante das restrições, a educação em solo brasileiro estava limitada ao ensino e aprendizagem dispensados pelos jesuítas, apegados à retórica e circundados a determinados pensamentos conservadores desenvolvidos principalmente por Aristóteles e Tomás de Aquino, que também desvalorizam o trabalho braçal e supervalorizavam o trabalho intelectual (KOZIMA, 2002) ou a

seminários, como o seminário jurídico de Olinda de 1800, responsável por delinear aquilo que viria a ser o Curso de bacharelado em Direito no Brasil (SANTOS; CASIMIRO, 2013).

Somente com a chegada da família real na colônia é que foram criadas as primeiras IES no Brasil, estas destinadas à engenharia, economia, medicina e formação militar, persistindo assim a dependência da formação jurídica e burocrática exclusivamente à metrópole (KOZIMA, 2002).

Entretanto, com a independência do Brasil em 1822, tornou-se necessário a criação de quadro burocrata e tecnocrata próprio, rompendo a dependência política, cultural, jurídica e educacional com Portugal para então construir a identidade nacional exigida pela elite brasileira, fato que justificou a edição do Decreto de 9 de janeiro de 1825 que criou, provisoriamente, na cidade do Rio de Janeiro, o primeiro Curso Jurídico do país com a finalidade de transmitir conhecimentos sobre Direito Natural, Público e das Gentes, cuja fonte seriam as Leis imperiais para formação nacional e sem influência externa de futuro magistrados (REZENDE; SILVA, 2017).

Em 1827, foram criados dois cursos jurídicos, um na cidade de São Paulo e outro em Olinda, depois transferido para Recife, deixando explícita a vocação dos bacharéis em Direito para integrarem o aparato estatal:

(...) ensinarem as doutrinas de jurisprudência em geral, a fim de se cultivar este ramo da instrução pública, e se formarem homens habéis para serem um dia sábios Magistrados, e peritos Advogados, de que tanto se carece; e outros que possam vir a ser dignos Deputados, e Senadores, e aptos para occuparem os lugares diplomatico,

e mais emprego do Estado, por se deverem compreender nos estudos do referido Curso Juridicos os principios elementares de direito natural, publico, das gentes, commercial, politico e diplomatico, é de forçosa, e evidente necessidade, e utilidade formar o plano dos mencionados estudos; regular a sua marcha, e methodo; declarar os annos do mesmo Curso; especificar as doutrinas que se devem ensinar em cada um delles; dar competentes instrucções, porque se devam reger os Professores, e finalmente formalisar estatutos proprios, e solido a aproveitamento dos que se destinarem a esta carreira (BRASIL, 1827, s/p).

O objetivo declinado no decreto oportunizava explicitamente ao bacharel em Direito a possibilidade de integrar a burocrática máquina estatal tanto pelo caminho da magistratura como da advocacia podendo ascender ao Conselho do Estado, órgão que assessorava o Poder moderados, ou ainda como membros do poder político (SUNDFELD, 2017).

Com o apontamento normativo das posições que os bacharéis em Direito poderiam alcançar dentro do aparato do Estado tanto na vida jurídica como política, a estes profissionais foi concedida posição de destaque social o que atraiu vários interessados (WOLKER, 2010).

Todavia, adverte Sousa; Rocha (2016) que o *status* concedido ao bacharel em Direito na época do império pelo decreto não repercutiu em maior investimento estatal na formação dos bacharéis, restando carente tanto a estrutura das faculdades de Direito como a formação do corpo docente, o que repercutiu na má qualidade do ensino e na própria formação, com profissionais pouco eruditos, ancorados

em retóricas, palavreados rebuscados e herméticos, pouco racionais, cuja persuasão advinha de sua posição de autoridade e não da racionalidade esperada, explicitando assim a falha no objetivo de se criar uma elite jurídica intelectual.

Com o fim do império e a ascensão da república, os bacharéis passaram a disputar espaço de poder dentro do Estado com militares, que por sua vez desqualificavam os profissionais do Direito denunciando a má-formação, a incapacidade técnica e a superficialidade do discurso dos rivais, bem como os efeitos danosos da grande presença deles no aparato estatal (SOUSA; ROCHA, 2016).

Com o processo de industrialização do país, a perda de prestígio político e a deficiente formação jurídica destacada diante da incapacidade de responder à intensa e direta intervenção do Estado na economia, os bacharéis perderam a posição de primazia já nos primeiros anos da república (VENÂNCIO FILHO, 2004).

A perda do prestígio repercutiu na baixa procura pelo curso de bacharelado em Direito nos anos iniciais do século XX, que somente foi retomado a partir da década de setenta do mesmo século com a elevação dos níveis de renda da classe média capaz de ascender um novo grupo social ao estudo jurídico (GABRICH; BENEDITO, 2016), combinado com a ampliação de vagas em IES particulares a acolhê-los.

Novamente, agora no início do século XXI, além da classe média, a classe baixa também passou a ter maior acesso aos cursos universitários e a crédito facilitado (SOUSA; ROCHA, 2016), frente a maior procura o mercado respondeu com o aumento do número de faculdades de Direito, saltando em

pouco mais de vinte anos de 235 IES para 1.203⁴ (FGV, 2020).

Durante esses mais de duzentos anos de ensino jurídico no Brasil várias mudanças foram propostas e implementadas quanto a aspectos institucionais, como a sua ampliação e critérios de ingresso, assim como também alterações curriculares, frente as novas tecnologias e relações sociais (FGV, 2020), todavia, especificamente para os cursos de bacharelado em Direito poucas mudanças metodológicas foram propostas e executadas, restando ainda muito presente a pedagogia extremante presa a “doutrinadores” e livros clássicos, albergada em retóricas autossuficientes e ao conservadorismo muito preocupado com aparência que deve ser capaz de sugerir erudição diante do uso de palavras rebuscadas e expressão em latim (SOUSA; ROCHA, 2016).

O resultado da deficiência do ensino que pouco evoluiu repercute na aprendizagem que, por sua vez, repercute em índices insatisfatórios de aprovação no exame nacional da Ordem dos Advogados do Brasil, bem como no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (FGV, 2020).

Ainda que se compreenda que os resultados de ambos os exames não têm o condão de atribuir responsabilidade exclusivamente à deficiência metodologia aplicada no ensino jurídico, parte-se da hipótese de que se faz necessária a adoção de metodologias adequadas ao momento tecnológico, cultural e científico com a finalidade de alcançar melhores resultados e desenvolvimento da ciência jurídica,

diante da evolução social e cultural jurídica, assim como o público que ocupa as cadeiras das faculdades de Direito no século XXI, o que justifica a execução de pesquisas empíricas como forma a incentivar o desenvolvimento aplicado da pesquisa pedagógica no ensino e aprendizagem jurídica, buscando alternativas ao que vem sendo aplicado no Brasil desde o século XIX.

A seguir, apresenta-se aspectos gerais da metodologia utilizada na pesquisa empírica, bem como aspectos de sua aplicação, resultados e conclusões.

3. Pesquisa experimental

A organização da pesquisa experimental implica no planejamento e desenvolvimento de uma série de passos, cuja origem advém da inquietude provocada por problema formulado e continua com a formulação de hipótese voltada a solucionar a agrura, sendo indispensável o desenvolvimento da definição do plano experimental; determinação do sujeito e ambiente; a coleta e interpretação de dados; e por derradeiro, a apresentação de conclusões (GIL, 2002).

Diante da definição do problema e da apresentação da hipótese exposta na introdução, foi executado plano experimental de variável única, aplicada também em subnível sem perda da essência *one way*.

O plano de trabalho em mão única buscou manipular apenas uma variável independente. No primeiro nível promoveu-se a aplicação isolada de metodologia tradicional a grupo determinado, enquanto a outro foi utilizada metodologias ativas.

Em um segundo nível, ainda dentro da proposta de única variável, foi experimentada metodologia ativa competitiva ou colaborativa, conforme tabela 1 a seguir:

⁴ “O Censo da Educação Superior, do Inep, indica que a criação de novos cursos jurídicos se intensificou na década de 2000, ficando em torno de 1.100 no final da última década” (FGV, 2020, p. 43).

Tabela 1 - Definição do plano experimental

Metodologia			
1º plano	Tradicional	Ativa	
2º plano		Colaborativa	Competitiva

Fonte: Elaborada pelo autor.

Para ser efetuado o experimento foi necessário selecionar os sujeitos, sendo essa tarefa de fundamental importância, visto que a pesquisa tem por objetivo generalizar os resultados obtidos para a população da qual os grupos pesquisados constituem amostra.

Gil (2002) adverte que em um experimento é necessário determinar com precisão a população a ser examinada, para isso deve-se considerar as características relevantes para definição e singularidade da população.

Neste diapasão a população exposta ao experimento era composta de 164 discentes, de faixa etária diversificada e matriculados no Curso noturno de graduação em Direito de IES privada⁵, divididos em dois grupos, o primeiro constituído por estudantes inseridos no primeiro ano do curso e segundo grupo formado por discentes pertencentes aos últimos anos do mesmo curso, distribuídos em número assimétrico de alunos e em disciplinas completamente diferentes, conforme tabela 2:

Tabela 2 – Determinação dos sujeitos

População			
1º Grupo	1º ano	Amostra1: Ciência Política	18 alunos
	1º ano	Amostra2: Direito Empresarial	54 alunos
2º Grupo	4º ano	Amostra1: TCC 1	20 alunos
	5º ano	Amostra2: Proficiência em Direito Privado	72 alunos

Fonte: Elaborada pelo autor.

Todos os sujeitos desenvolveram suas ações no mesmo ambiente, qual seja, IES particular, no mesmo período noturno, no mesmo lapso (2º semestre de 2019), estando o ambiente bem-preparado e adequado ao plano experimental de variável única predeterminada e posta em níveis.

Os resultados foram coletados por meio objetivo, através de provas acerca do conteúdo voltado à avaliação do aprendizado, assim como por meios subjetivos mediante declarações individuais de discentes sobre a percepção de sua aprendizagem, assim como por avaliação sensorial praticada pelo professor sobre a manifestação de interesse sobre o conteúdo ministrado, sendo coletados os dados por meio de parâmetros estatísticos confrontados entre as amostras da população.

⁵ As IES privadas respondem por cerca de 93% das vagas ofertadas para o curso de bacharel em Direito (FGV, 2020).

4. Metodologias tradicionais e metodologias ativas

Acompanhando o plano de experimento acima descrito foi aplicada metodologia tradicional às primeiras amostras de cada Grupo. A metodologia de ensino-aprendizagem constituía em indicação de referência bibliográfica, exposição oral e escrita do conteúdo programático teórico e apresentação de exemplos práticos, procurando ainda situar o aluno no tempo e espaço em que as teorias foram criadas, sendo a exposição do conteúdo concluída com declarações singulares e especulatórias próprias acerca de projeções futuras sobre os temas abordados.

A forma metodológica aplicada como experimento, fundada no ensino tradicional, consistiu na exposição de informações teóricas construídas no passado em uma perspectiva estática fundada na compreensão de que a principal tarefa escolar seria, portanto, simplesmente, transmitir conhecimentos historicamente acumulados à nova geração (Dewey, 1976) sem preocupação com a efetiva aprendizagem ou conexão com a vida real dos ouvintes, em face de sua imensa abstração, centralizando a aprendizagem na capacidade mnemônica.

O esquema de ensino tradicional aplicado aos sujeitos indicados consistiu em apresentação de conteúdo hermético, centrado na figura do professor, imposto de cima para baixo e de fora para dentro de padrões e matérias de estudo às quais os alunos nunca tiveram contato teórico ou que suas experiências ainda se mostravam incipientes, fato que, aliado à distância cognitiva e empírica existente entre professor e aluno, desestimulava a maior participação do discente na construção do seu próprio aprendizado.

No experimento realizado restou perceptível que o modelo metodológico tradicional desestimulou, mesmo o mais propenso dos discentes, a participar ativamente de seu próprio aprendizado fato capaz de desmotivar o estudante que se vê como mero coadjuvante ou apenas um repetidor de algo pertencente a terceiros cujo objeto não fora realmente apreendido como seu.

Prosseguindo a forma descritiva da execução do experimento supramencionado foi aplicada metodologia ativa às segundas amostras de cada Grupo.

A cada amostra, Grupo 1 ou 2, foi aplicada estratégias diferentes, sendo à Amostra 2 do Grupo 1 exposta à exposição teórica de conteúdo focada na aprendizagem, sendo traçadas relações com as experiências gerais dos discentes associada a atividades gameficadas⁶ (competitiva), enquanto à Amostra 2 do Grupo 2 foi proposta a construção do conhecimento de forma dialógica por meio da estratégia da sala de aula invertida⁷ (cooperativa) voltada à fusão de horizontes com o intuito de ampliar e desenvolver conhecimentos previamente conhecidos.

A intensidade das atividades em cada estratégia desenvolvida na aplicação da

⁶ Jogo em que os alunos que compõem a amostra são divididos em grupo, cabendo a cada agrupamento a missão de descobrir palavras-chaves mediante apresentação de informações relacionadas ao tema.

⁷ Como a amostra era formada por alunos que já estavam em período avançado do Curso de Direito, 9º período, possuindo a disciplina ministrada caráter de reforço com o intuito de fixar conhecimento teoricamente já apreendido em momentos anteriores, os alunos formaram grupos ficando cada qual responsável por um tema que deveria ser apresentado em sala de aula com a ajuda de todos os demais alunos ainda que não integrantes do respectivo grupo, sendo ao final aplicado os conceitos expostos à resolução de casos fictícios.

metodologia ativa também foi diferente entre as amostras, justamente em virtude das necessidades, objetivos e experiências diversas de cada amostra, que compreendem respectivamente o primeiro e o último ano do Curso de Direito.

A forma metodológica aplicada como experimento, fundada no ensino progressista, exige que o professor tenha a confiança de seus alunos, suficiente a estimular o debate, a criatividade e reflexões por meio da exposição de idéias e opiniões a serem orientadas (DAROS, 2018), condições estas também percebidas pelo educador como grande desafio, principalmente junto à amostra pertencente aos primeiros anos do curso, cabendo ao docente a árdua tarefa de motivar seus grupos de alunos a aderirem à nova metodologia de forma paulatina.

A mudança do foco metodológico da proposta progressista que sustenta as metodologias ativas é capaz de distanciar esta da metodologia tradicional, pois, ainda que exista a necessidade da apresentação teórica do conteúdo disciplinar, principalmente no ensino jurídico cada dia mais técnico e menos científico, o foco, mesmo em aulas expositivas, não está concentrado apenas na apresentação do tema, mas na apreensão deste pelo estudante, que ocorrerá quando o professor for capaz de relacionar conteúdos abstratos com a experiência comum do grupo de alunos expostos, além da necessidade da construção do conhecimento por meio da fusão guiada de horizontes.

O esquema de ensino progressista aplicado aos sujeitos indicados consistiu no reconhecimento de uma ecologia de saberes e na sua ampliação por meio do diálogo, fundamentado na liberdade que possibilita ao professor conhecer seus alunos por meio da confiança dos

dissentes em expor seus pensamentos. Tal modelo faticamente estimulou os discentes a participar ativamente de seu próprio aprendizado, condição capaz de motivá-los diante do protagonismo na construção da aprendizagem conjunta.

5. Conclusões

A pesquisa experimental geralmente utiliza a análise estatística para evidenciar e sistematizar o processo de análise de dados (GIL, 2008) e neste experimento não foi diferente, sendo os resultados coletados por meio objetivos, através de provas acerca do conteúdo voltado à avaliação do aprendizado, assim como subjetivo por meios de declarações individuais de discentes sobre a percepção de sua própria evolução, aliadas à avaliação sensorial do professor sobre a manifestação de interesse dos estudantes sobre o conteúdo ministrado, sendo coletados os dados por meio de parâmetros estatísticos confrontados entre as amostras da população.

Inicialmente cumpre destacar que os resultados obtidos possuem distorções tendo em vista que foram aplicados experimentos diferentes sobre amostras diferentes.

Contudo, utilizando critérios objetivos de avaliação de aprendizado, as amostras que foram submetidas às metodologias ativas apresentaram, de forma geral, desempenho 18% maiores que aquelas submetidas a metodologias tradicionais.

O maior impacto se verificou no grupo formado por alunos que compunham a segunda amostra, ou seja, dos anos mais avançados do Curso de Direito, sendo apurado índice de aprendizagem 23% maior para aqueles expostos às metodologias ativas.

O resultado apurado demonstra que a utilização de metodologia ativa trouxe

maior ganho percentual na capacidade de aprendizagem se comparado com metodologia tradicional.

Dentre as metodologias ativas utilizadas, a amostra submetida à estratégia colaborativa obteve melhor desempenho objetivo, 12% maior que aquela submetida à estratégia competitiva, se mostrando assim mais eficiente ao seu desiderato.

Em análise as declarações espontaneamente prestadas pelos alunos sobre o aprendizado prestado, todos, independentemente, da metodologia utilizada informaram que acreditaram terem sido capazes de apreender o conhecimento desejado.

Todavia, as amostras submetidas à metodologia tradicional de ensino-aprendizagem apresentaram críticas ao modelo dirigida à grande abstração teórica e volume de conteúdo ministrado. Enquanto na amostra exposta à metodologia ativa, número significativo de alunos pertencentes ao segundo Grupo, portanto, último ano do Curso de graduação em Direito, se mostram insatisfeitos, de forma geral, com a metodologia imprimida, manifestando-se acerca da preferência por estratégia exclusivamente expositiva nos moldes da metodologia tradicional, diante da necessidade de se desenvolver maior esforço e tempo para se adequar à proposta o que repercutiu negativamente na execução dos diversos compromissos acadêmicos que o momento (9º período) exige.

O autoexame subjetivo realizado por elementos que compõem as amostras reafirma, de modo geral, primeiramente, a necessidade de se conjugar a transmissão do conhecimento histórico com a experiência dos alunos, estabelecendo elo entre o conteúdo ministrado e a realidade comum em que

os discentes estão inseridos.

Ainda em exame às auto-percepções subjetivas dos discentes, evidencia-se o fato de que as metodologias ativas ao instigarem a pesquisa e o raciocínio retiram os alunos da posição de coadjuvante e se mostra capaz de incomodar aquele que se acostumou a receber passivamente parcela do conhecimento histórico sem compreender a necessidade autocrítica e a construção sólida do conhecimento diante de um saber dinâmico e não estático, sendo indispensável a conscientização de que o ensino é construído conjuntamente não se tratando de uma via de mão única ou decorrente de uma relação exclusiva entre expositor e receptor.

Concluindo o experimento guiado pela hipótese inicialmente proposta, verificou-se que a metodologia aplicada mediante estratégia competitiva ou colaborativa é capaz de trazer maior engajamento nas amostras pesquisadas em que o grupo de discentes estão condicionados a realizar ações e manter postura ativa e atenta a todo o momento auxiliando de tal maneira na construção contínua da aprendizagem, fato que repercutiu na avaliação de desempenho objetivo e reconhecimento geral também pelos elementos que compuseram as amostras.

Referências

- BRASIL. *Decreto de 9 de janeiro de 1825*. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/sn/1824-1899/decreto-38388-9-janeiro-1825-566672-publicacaooriginal-90211-pe.html>. Acesso em: 08 mai. 2022.
- BRASIL. *Lei de 11 de agosto de 1827*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LI-M-11-08-1827.htm. Acesso em: 08 mai. 2022.
- DAROS, T. *Por que inovar na educação? In:*

CAMARGO, Fausto; DAROS, Thuinie (Org.). A sala de aula inovadora. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 03-07.

DEWEY, J. *Experiência e educação*. Trad. Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional. 1976.

FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS (FGV). *Exame de Ordem em Números*. Vol. IV. Rio de Janeiro: FGV Projetos. 2020.

GABRICH, F. A.; BENEDITO, L. M. F. Ensino jurídico por meio de imagens. *Revista Brasileira de Educação e Cultura*. São Gotardo, n. 14, Jul-dez, p. 61-81, 2016.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Altas, 2008.

KOZIMA, José Wanderley. *Instituições, retórica e o bacharelismo no Brasil*. In: WOLKMER, Antônio Carlos (Org.). *Fundamentos de História do Direito*. Belo Horizonte: Del Rey, 2002. p. 349-373.

MENDONÇA, S.; ADAID, F. A. P. Experiência e educação no pensamento educacional de John Dewey: teoria e prática em análise. *Prometeus: Filosofia*. Sergipe, n. 25, jan.-mai, p. 135-150, 2018.

REZENDE, R. H.; SILVA, C. G. B. A marca do positivismo no ensino jurídico tradicional e conservador: a alternativa híbrida. *Revista Brasileira de Educação e Cultura*. São Gotardo, n. 16, Jul-dez, p. 109-128, 2017.

RODRIGUES, H. W. O ensino do direito, os sonhos e as utopias. In: RODRIGUES, Horácio Wanderley (Org.). *Ensino jurídico para que(m)?* Florianópolis: Fundação Boiteux, 2000, p. 15-33.

SANTOS, D. M.; CASIMIRO, A. P. B. S. História do ensino jurídico brasileiro: o Seminário de Olinda como precursor dos cursos jurídicos no Brasil império. *Revista Thesis Juris*. São Paulo, n. 1, v. 2, jan-jun, p. 258-287, 2013.

SOUSA, M. T. C.; ROCHA, F. J. N. Do bacharelismo tradicional ao bacharelismo do século XXI: a deselitização da graduação em Direito e o agravamento da crise do ensino jurídico no Brasil. *Arquivo Jurídico*. Teresina, n. 1, jan-jun, p. 79-104, 2016.

SUNDFELD, C. A. *Direito Administrativo para céticos*. São Paulo: Malheiros, 2017.

VENÂNCIO FILHO, A. *Das Arcadas do Bacharelismo: 150 anos de ensino jurídico no Brasil*. São Paulo: Perspectiva, 2004.

WOLKMER, A. C. *História do Direito no Brasil*. Rio de Janeiro: Forense, 2010.

Recebido em 2021-05-06
Publicado em 2022-07-01