



APLICANDO OS PRINCÍPIOS DE “HOW LEARNING WORKS” AO ENSINO DO DIREITO DAS SUCESSÕES: PRÁTICA E FEEDBACK DIRECIONADOS

APPLYING THE “HOW LEARNING WORKS” PRINCIPLES TO INHERITANCE LAW TEACHING: TARGETED PRACTICE AND FEEDBACK

RAPHAEL REGO BORGES RIBEIRO*

RESUMO

Neste artigo, questionou-se como o docente de Direito das Sucessões pode melhorar as suas estratégias de ensino proporcionando prática e feedback necessários e suficientes. 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 de breves estudos de casos. Observou-se que tanto a prática quanto o feedback são cruciais para o aprendizado. Notou-se que a prática deve ser: (a) focada em um objetivo específico; (b) nivelada em um grau de dificuldade adequado para os estudantes; e (c) em quantidade e frequência suficientes. Percebeu-se que um feedback eficiente deve: (a) comunicar aos discentes em que ponto eles estão em relação aos objetivos de ensino e o que é necessário fazer para melhorar e alcançar tais metas; e (b) proporcionar informação em um momento no qual os estudantes possam fazer o melhor uso dela. Concluiu-se que há estratégias que o docente do Direito das Sucessões pode adotar para proporcionar aos discentes prática e feedback direcionados para um melhor aprendizado das habilidades do componente.

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 by providing their students the needed and sufficient practice and feedback. The paper's main goal was to demonstrate how Inheritance Law teaching can be improved based on the way the instructor gives the learner opportunities to practice the subject skills and give them the necessary feedback to guide their subsequent efforts in the learning process. The paper's theoretical framework was *How Learning Works*, a book in 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 both practice and feedback are crucial to learning. It was noticed that practice should be: (a) focused on a specific objective; (b) in an appropriate level of challenge to students; (c) in sufficient quantity and frequency. It was perceived that efficient feedback must: (a) communicate students where they are in relation to the learning objectives and what is needed to do to improve and reach those goals; and (b) provide information in a point of time when students can make best use of it. The paper's conclusion was that there are strategies that the Inheritance Law instructor can adopt to provide students targeted practice and feedback for a better learning of the subject's skills learning.

Keywords: Legal Teaching; Inheritance Law; Civil Law.

*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). Professor efetivo de Direito Civil na Universidade Federal do Rio de Janeiro. Foi Research Assistant (2018-2019) e atualmente pesquisa no Health Law Centre da University of Ottawa.

raphaelribeiro@ccje.ufrj.br

Recebido em: 26-11-2026 | Aprovado em: 24-2-2026



SUMÁRIO

INTRODUÇÃO; 1 A IMPORTÂNCIA DE APLICAR HOW LEARNING WORKS AO ENSINO JURÍDICO; 2 O PRINCÍPIO DE QUE A PRÁTICA DIRECIONADA A OBJETIVOS, ASSOCIADA A FEEDBACK DIRECIONADO, AUMENTA A QUALIDADE DO APRENDIZADO; 3 PRÁTICA: FOCO, GRAU DE DIFICULDADE E FREQUÊNCIA; 4 FEEDBACK: CONTEÚDO E TIMING; 5 MÉTODOS DIDÁTICOS PARA PROPORCIONAR PRÁTICA E FEEDBACK DIRECIONADOS; CONCLUSÃO; REFERÊNCIAS.

■ INTRODUÇÃO

É comumente atribuída, apocrifamente, 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 proporcionando a seus discentes prática e *feedback* necessários suficientes?

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 aos discentes a prática das habilidades relativas ao componente curricular e dá a eles o *feedback* necessário para orientar os esforços subsequentes no processo de ensino-aprendizado. Como objetivos específicos, será verificada a importância de repensar o ensino jurídico à luz de pesquisas baseadas em evidências científicas; será descrito como as oportunidades de prática e o s respectivos *feedbacks* são cruciais para que se alcance o desempenho esperado dos estudantes; serão verificadas as características ideais de uma prática direcionada a objetivos específicos de ensino; serão identificados elementos de um *feedback* eficiente, tanto em relação ao conteúdo quanto ao *timing*; por fim, serão propostos métodos para se proporcionar aos alunos, de forma eficiente, a prática e o *feedback* direcionados para que eles alcancem a performance esperada pelo docente.

O marco teórico do presente trabalho é a obra *How Learning Works* (HLW), escrita conjuntamente por 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 05 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. Ressalte-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.

1 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? E 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 em 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”¹, p.95. Talvez, parafraseando Darcy Ribeiro, não se trate propriamente de uma crise, mas de um projeto.

Luiz Flávio Gomes identificou uma crise tríplice do ensino jurídico brasileiro: científico-ideológica, político-institucional e metodológica². 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)”³.

A criticada mercantilização do ensino do Direito não se trata de um fenômeno contemporâneo. Notem-se as palavras de Joaquim de Arruda Falcão, 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.”⁴, p. 08 No mesmo sentido, mais recentemente, Miguel Reale Júnior 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”⁵, p. 95. Nathalie de Paula Carvalho 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 de um ensino médio deficitário; para ela, tanto deve haver uma maior fiscalização das faculdades quanto a busca de

¹ REALE JÚNIOR, Miguel. Criação e Degerescência do Ensino Jurídico. *Revista USP*, n. 100, p. 87-96, 2014.

² 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 maio. 2024.

³ *Ibid.*

⁴ FALCÃO, Joaquim de Arruda. Mercado de Trabalho e Ensino Jurídico. *Revista Forum Educacional*, v. 7, n. 1, 1983.

⁵ REALE JÚNIOR, Miguel. Criação e Degerescência do Ensino Jurídico. *Revista USP*, n. 100, p. 87-96, 2014.

fórmulas de adaptação às diferentes necessidades dos estudantes, em vez da diminuição do número de vagas⁶, p. 249-251.

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, “método é, pois, antes 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”⁷, p. 119-120. 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 vocações⁸, 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)⁹, 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

⁶ CARVALHO, Nathalie de Paula. Uma análise do ensino jurídico no Brasil. *Revista Jurídica da FA7*, Fortaleza, v. 8, n. 1, p. 249-260, abr. 2011.

⁷ COMPARATO, Fabio Konder. Reflexões sobre o método do ensino jurídico. *Revista da Faculdade de Direito, Universidade de São Paulo*, [S. l.], v. 74, p. 119-138, 1979.

⁸ *Ibid.*

⁹ FUX, Luiz. O Novo Ensino Jurídico. *Revista da EMERJ*, v. 3, n. 9, 2000.

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. Em sentido amplo, comumente o componente dogmático tem carga horária majoritariamente teórica (o estudante aprende somente “o quê”), sem muita noção de aplicabilidade (o discente não domina a aplicação da regra a uma situação fática, ou seja, não aprende adequadamente o “como”). Assume-se que o aluno irá colocar em prática os conceitos teóricos quando cursar o componente de Estágio Supervisionado. O problema é que, na realidade, em havendo déficit teórico, o docente de Estágio acaba tendo de retomar a parte conceitual, em um eterno ciclo vicioso. E, em todo esse contexto, a formação crítico-reflexiva é cada vez mais deixada de lado, com bacharelados em Direito cada vez mais parecidos com preparatórios para o Exame de Ordem ou para concursos públicos.

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, 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 transmissivo¹⁰, p. 112-113. Nesse sentido, seria necessário associar a teoria com a prática, além de uma postura crítica do educador para fazer despertar nos alunos também essa criticidade¹¹, 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 profissional 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”¹², p. 252.

De acordo com Lenio Streck, 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 –

¹⁰ NEVES, Rita de Araújo. O ensino jurídico e o reconhecimento de sua crise. *JURIS - Revista da Faculdade de Direito*, [S. l.], v. 11, p. 111-122, 2008.

¹¹ *Ibid.*

¹² CARVALHO, Nathalie de Paula. Uma análise do ensino jurídico no Brasil. *Revista Jurídica da FA7*, Fortaleza, v. 8, n. 1, p. 249-260, abr. 2011.

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”¹³, p. 34-37. Ainda segundo Lenio Streck, 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 texto¹⁴, p. 13. 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”¹⁵, p. 14. Para Maria Sueli R. de Sousa e Pablo Cavalcante Costa, 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 Direito¹⁶, p. 134.

As críticas ao método de ensino jurídico, formulada especialmente por civilistas renomados, não são recentes. Há quase 50 anos, Antonio Chaves 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”¹⁷, p. 37. Há um quarto de século, Paulo Luiz Netto Lôbo, 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”¹⁸, p. 325-326. 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”¹⁹, p. 337-340. Luiz Fux 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 hão de revelar a obscuridade de suas culturas e o absenteísmo de suas sensibilidades”²⁰, p. 174.

¹³ STRECK, Lenio Luiz. *Hermenêutica e Ensino Jurídico em Terrae Brasilis*. Revista da Faculdade de Direito UFPR, Curitiba, v. 46, p. 27-50, 2007.

¹⁴ 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.

¹⁵ *Ibid.*

¹⁶ SOUSA, Maria Sueli R. de; COSTA, Pablo Cavalcante. *Carnavalização do Ensino Jurídico como Fuga de um Habitus Pinguizado*. Revista Brasileira de Sociologia do Direito, v. 8, n. 1, 2021.

¹⁷ CHAVES, Antonio. *Reformulação do ensino do direito civil. Novas técnicas. Um programa*. Revista da Faculdade de Direito, Universidade de São Paulo, [S. l.], v. 70, p. 37-78, 1975.

¹⁸ 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.

¹⁹ *Ibid.*

²⁰ FUX, Luiz. *O Novo Ensino Jurídico*. Revista da EMERJ, v. 3, n. 9, 2000.

São diversas as sugestões para reforma do ensino jurídico. Ilustrativamente, há quem defenda maior utilização de metodologias ativas²¹. Tal proposta não é recente: Antonio Chaves 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 desenvolvimento²², p. 47. 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 aprendizagem²³, 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 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”²⁴, p. 01-02. 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, 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 proposições²⁵, p. 130.

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

²¹ CASTRO, Eveline Lima de; SOUZA, Leticia Neves; BARRETTO, Raquel Figueiredo. Formação Docente para Novas Práticas no Ensino do Direito. *Ensino em Perspectivas*, Fortaleza, v. 2, n. 3, p. 1-5, 2021.

²² CHAVES, Antonio. Reformulação do ensino do direito civil. Novas técnicas. Um programa. *Revista da Faculdade de Direito*, Universidade de São Paulo, [S. l.], v. 70, p. 37-78, 1975.

²³ HOGEMANN, Edna Raquel. O Futuro do Direito e do Ensino Jurídico diante das Novas Tecnologias. *Revista Interdisciplinar de Direito Faculdade de Direito de Valença*, [S. l.], v. 16, n. 1, p. 105-115, 2018.

²⁴ COUTINHO, Jacinto Nelson de Miranda. Dogmática Crítica e Limites Linguísticos da Lei. *Revista do Instituto de Hermenêutica Jurídica – RIHJ*, Belo Horizonte, v. 1, n. 3, p. 1-6, jan./dez. 2005.

²⁵ COMPARATO, Fábio Konder. Reflexões sobre o método do ensino jurídico. *Revista da Faculdade de Direito, Universidade de São Paulo*, [S. l.], v. 74, p. 119-138, 1979.

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 cursos²⁶, 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 aprendizagem²⁷, 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 diversidade²⁸, p. 03-07.

O presente trabalho focará no princípio 5, relativo aos impactos, no processo ensino-aprendizado, da prática das habilidades do componente curricular e do *feedback* associado a ela, bem como ao que o docente pode fazer a respeito de forma eficiente. 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.

²⁶ 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.

²⁷ 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.

²⁸ *Ibid.*

2 O PRINCÍPIO DE QUE A PRÁTICA DIRECIONADA A OBJETIVOS, ASSOCIADA A *FEEDBACK* DIRECIONADO, AUMENTA A QUALIDADE DO APRENDIZADO

O professor Orozimbo Barboza, que leciona Direito das Sucessões, sempre acreditou que seus estudantes precisam desenvolver três aptidões ao longo do curso: conhecer a teoria, os conceitos e a lei; refletir criticamente a respeito de como o *status quo* legislativo e jurisprudencial atende ou deixa de atender à tábua axiológica constitucional; e, por fim, aplicar as regras e princípios sucessórios para a solução de casos práticos, em especial, a partilha de bens em inventários. Por essa razão, ele passa três atividades avaliativas, cada uma relativa especificamente a uma das referidas aptidões. Em cada uma delas, o professor Orozimbo passa uma considerável quantidade de tempo corrigindo e escrevendo comentários individualizados a respeito dos equívocos cometidos pelos estudantes. Apesar disso, seus esforços parecem não produzir muito efeito, pois, mesmo após o *feedback* da primeira avaliação, a segunda e a terceira continuam com resultados muito ruins.

A professora Giselda Itabaiana, que leciona Direito das Sucessões, tem o costume de atribuir parte da pontuação final do componente curricular para a apresentação de seminários a respeito de temas emergentes ou polêmicos da matéria – como herança digital, alterações na legítima etc. Como está acostumada (e frustrada) com apresentações superficiais em semestres anteriores, ela sempre alerta aos estudantes para que foquem na argumentação jurídica e na fundamentação do ponto que estão defendendo, em vez de se preocuparem apenas em fazer *slides* bonitos e decorar falas meramente descritivas. Apesar disso, o resultado é sempre o mesmo: claramente os discentes se preocupam mais com o aspecto visual das apresentações, com falas meramente descrevendo o estado da arte das polêmicas trazidas, em vez de apresentarem e defenderem posições a respeito delas; em outras palavras, o conteúdo é sempre muito fraco. A professora Giselda se sente muito decepcionada, pois acredita ter sido clara ao dizer aos alunos o que esperava deles.

Nas duas situações descritas acima, tanto os docentes quanto os discentes parecem estar colocando tempo e esforço em suas atividades sem, contudo, colher os benefícios. Esse tempo e esse esforço estão sendo mal-empregados – o tipo de erro que nem professores nem estudantes podem se dar ao luxo de cometer. No primeiro caso, os alunos do professor Orozimbo começam a desenvolver o conhecimento teórico de Sucessões na primeira atividade, mas não têm outra oportunidade de os praticar e aperfeiçoar a partir dos *feedbacks*, na medida em que as demais avaliações abrangem aptidões com outras qualidades. Já no cenário da professora Giselda, ela pressupôs, razoavelmente, que seu alerta foi suficiente para demonstrar aos estudantes o que ela esperava deles; apesar disso, eles comumente precisam de mais orientação para saber como direcionar seus esforços, e de *feedback* para saber se tais esforços estão sendo corretamente empregados. Nesse sentido, o fato de haver, na classe da professora Giselda Itabaiana, apenas uma chance de colocar em prática (e de acertar) determinadas habilidades – no caso, apresentação oral de argumentação e defesa de uma posição – acaba diminuindo as possibilidades do aprendizado esperado²⁹, p. 122-124.

Depreende-se que tanto a prática quanto o *feedback* são cruciais para o aprendizado. Infelizmente, proporcionar prática suficiente e, a partir dela, dar *feedback* satisfatório exige

²⁹ *Ibid.*

um tempo significativo – que se trata de recurso escasso tanto para docentes quanto discentes. Com exceção de professores em regime de dedicação exclusiva (e, mesmo entre eles, apenas os extremamente bem-dispostos), é muito difícil visualizar uma situação em que a cada semana ou quinzena sejam corrigidas individualmente uma média de 40 atividades por turma, cada uma delas a respeito de vários conceitos do Direito das Sucessões, reflexões críticas da doutrina mais atualizadas ou apontando erros e acertos em relação a partilhas de bens relativamente complexas. Tendo isso em mente, é possível que os professores sejam mais eficientes no planejamento das oportunidades de os alunos praticarem e receberem *feedback*; em outras palavras, a solução é trabalhar de forma mais inteligente, não necessariamente trabalhar mais (ou mais pesado). Nesse sentido, nem toda prática ou *feedback* são iguais: existem meios mais e menos eficientes para ambos, e estudantes precisam de prática produtiva e de *feedback* efetivo. Surge, então, o princípio 05 de *How Learning Works*: a prática direcionada a objetivos, associada a *feedback* direcionado, aumenta a qualidade do aprendizado³⁰, p. 124-125.

Aqui, bem como em HLW, utiliza-se o termo “prática” no sentido de uma atividade na qual os estudantes utilizam seus conhecimentos ou habilidades, não necessariamente seus conhecimentos aplicativos. Reforce-se, para que não se incorra em uma indevida imprecisão conceitual: não se está falando aqui de prática estritamente no âmbito do que é tratado, por exemplo, nos componentes de Estágio Supervisionado. Assim, resolver um caso de partilha de bens em inventário é, evidentemente, uma oportunidade de prática, mas também responder a um questionário exclusivamente teórico-conceitual e fazer um relatório de leitura a respeito de textos-chave da matéria, com base em um estudo dirigido e respondendo a questões-chave que estimulem o raciocínio crítico, também se enquadram em tal categoria. Por outro lado, “*feedback*” é usado no sentido de informação dada aos alunos a respeito de seu desempenho e que possa guiar seus comportamentos futuros (o que estão acertando, onde estão errando, o que precisam estudar mais etc.). De todo modo, acredita-se que o potencial de ambos somente é plenamente alcançado quando prática e *feedback* são combinados de forma efetiva: focados no mesmo aspecto da performance do discente, este tem a chance de praticar e refinar novos conhecimentos e habilidades. Essa interação é um ciclo virtuoso: a prática enseja *feedback*, que guia a prática futura³¹, p. 125-127.

Assim, para começar a reflexão, imagine-se que o docente passou à turma de Sucessões uma atividade consistente na resolução de um caso prático, qual seja, determinar como se dará a sucessão de determinado *de cujus*. Com base nas respostas dos estudantes, o professor pode indicar para alguns que precisam revisar regimes de bens, na medida em que não identificaram corretamente o que era patrimônio comum do casal e o que era patrimônio particular do morto; para outros, ele pode sugerir que revisem os efeitos do direito de representação, na medida em que não souberam dividir corretamente os bens dentro da estirpe de um herdeiro pré-falecido. Se os discentes efetivamente levarem a sério tais *feedbacks*, muito provavelmente não cometerão os mesmos equívocos na atividade seguinte, que é justamente o que se espera do processo ensino-aprendizado. De todo modo, é necessário compreender como tanto a prática quanto o *feedback* podem ser o mais eficientes possível, para que isso seja viável e verossímil para a prática docente. É o que se verá a seguir.

³⁰ *Ibid.*

³¹ *Ibid.*

3 PRÁTICA: FOCO, GRAU DE DIFICULDADE E FREQUÊNCIA

Na seção anterior, verificou-se que é necessária uma combinação efetiva de prática e *feedback* para que se alcancem os resultados esperados do processo ensino-aprendizado. Na presente seção, serão trabalhados aspectos aos quais o docente deve se atentar, em relação à prática do conteúdo que proporciona aos discentes, para que o ensino e o desempenho sejam os melhores possíveis. Nesse contexto, a prática deve ser: (a) focada em um objetivo específico; (b) nivelada em um grau de dificuldade adequado para os estudantes; e (c) em quantidade e frequência suficientes³², p. 127.

Colocar em prática determinados conhecimentos, por si só, não é garantia de um aprendizado efetivo. Este se consegue de forma muito mais eficiente com uma prática deliberada – direcionada a um objetivo específico – do que com uma genérica³³. Ilustrativamente, se o professor nota que boa parte dos estudantes está com dificuldade em aplicar as regras da concorrência sucessória entre descendentes e cônjuge/companheiro supérstite no caso de regime da comunhão parcial de bens, haverá muito mais eficiência na assimilação de tal assunto caso se pratiquem vários exercícios focados especificamente nessa questão, em vez de usar a mesma quantidade de tempo para resolver menos situações mais complexas que englobem outros institutos de direito sucessório nos quais os alunos não têm demonstrado problemas (e.g., direito de representação e exclusão por indignidade). Objetivos específicos proporcionam aos estudantes o foco necessário para o aprendizado, o que leva a mais tempo e energia dedicados àquela área em que se precisa de mais atenção. Ademais, havendo um objetivo específico de aprendizado – no caso mencionado, saber partilhar herança entre viúvo e descendentes do morto, quando o regime de bens era o da comunhão parcial – permite que se monitore (e ajuste) o progresso em direção à meta estabelecida³⁴, p. 128.

Um desafio significativo em proporcionar a prática direcionada a um objetivo específico consiste no fato de que docentes comumente consideram que estão estabelecendo uma meta focal evidente, quando, na verdade, não estão. Imagine-se o professor de Sucessões que inclui entre seus objetivos do plano de ensino “aprender a partilhar heranças”; oras, não deixa de ser uma meta, todavia, não é específica e clara o bastante para que os estudantes – que são iniciantes na matéria – saibam tudo o que é necessário para que se alcance tal objetivo. Ou, de forma mais específica, lembre-se que o professor Orozimbo Barboza queria que os seus estudantes, na segunda atividade, refletissem criticamente a respeito de como o *status quo* legislativo e jurisprudencial atende ou deixa de atender à tábua axiológica constitucional. Para ele, é patentemente óbvio a que isso se refere; por outro lado, para quem está começando a estudar o assunto, trata-se de objetivo muito vago e aberto a interpretações múltiplas que não necessariamente aquela majoritariamente adotada (e esperada) pelo docente.

Quando o professor não articula claramente os objetivos esperados com a prática, torna-se difícil para os estudantes saber *o que* ou *como* praticar. Recomenda-se que o docente forneça especificações concretas a respeito do que os discentes devem fazer, de forma que eles possam interpretar e seguir corretamente. Além disso, com objetivos formulados de forma clara e precisa, o desempenho dos estudantes pode ser observado e medido tanto pelo professor quanto por eles próprios, o que facilita o *feedback* e a própria autopercepção da

³² *Ibid.*

³³ *Ibid.*

³⁴ *Ibid.*

evolução ou das dificuldades – tudo isso em favor do melhoramento da performance e do aprendizado^{35, p. 129}. Assim, em vez de o docente simplesmente passar um caso pedindo que os discentes digam como se dará a partilha da herança, ele pode especificar quais objetivos ele pretende alcançar com aquela prática: que os alunos determinem quais bens compõem o patrimônio sucessível; quem será chamado a suceder e a que título (legítimo ou testamentário); quem pode e quem não pode receber herança; quem quer e quem não quer receber; se há ou não causas de invalidade e ineficácia testamentária; se há ou não herdeiros necessários; e assim por diante.

Ocorre que especificar objetivos para a prática não é suficiente; para que esta tenha um efeito significativo no processo ensino-aprendizado, ela deve estar em um nível adequado de dificuldade para os estudantes. Em outras palavras, a prática não deve ser difícil demais, a ponto de ser tão desafiadora que o estudante se esforce excessivamente, cometa muitos erros e acabe desistindo; e, ao mesmo tempo, ela não deve ser fácil demais, no sentido de o aluno alcançar a meta de aprendizado sem muita dificuldade e, portanto, sem o esforço necessário para desenvolver suas habilidades. Resumidamente, o objetivo deve ser razoável e, ao mesmo tempo, desafiador^{36, p. 130-131}. No mesmo sentido, encontrar o nível adequado de dificuldade para a prática proporcionada aos discentes ajuda a mantê-los motivados: de um lado, se o desafio é grande demais, eles podem ter uma expectativa de jamais ter sucesso, tornando-se desengajados e apáticos; por outro lado, se há uma expectativa positiva de sucesso, há uma tendência de que perseverem na persecução dos objetivos estabelecidos^{37, p. 133}.

Assim, um professor bem-intencionado pode passar para seus alunos um caso prático bem complexo, envolvendo simultaneamente basicamente todos os institutos de direito sucessório trabalhados até então no semestre (e.g., *droit de saisine* e fixação da lei que rege a sucessão; cessão de direitos hereditários; legitimação para suceder; aceitação e renúncia; exclusão por indignidade; ordem de vocação hereditária; concorrência sucessória etc.). A complexidade do caso elaborado não é buscando dificultar a vida dos estudantes nem aumentar o grau de reprovação; pelo contrário, trata-se de alertar para as complicações que enfrentarão ao resolver situações reais na prática da advocacia sucessória, por exemplo, além da motivação de privilegiar o estudo de todo o conteúdo. Ocorre que o docente pode dedicar tanta criatividade na elaboração de tal situação prática que os discentes, ao se depararem com ela, podem se sentir desmotivados achando que jamais conseguirão responder corretamente – e muitos sequer irão tentar, por si próprios, resolver a questão, buscando no máximo copiar dos colegas um esboço de solução. A boa intenção do professor, nesse cenário, gera um efeito inesperado e indesejado; talvez, se tivesse elaborado um caso mais simples, a grande maioria teria efetivamente se engajado na tentativa de aprender como o resolver.

Para além de foco em objetivo específico e um grau adequado de dificuldade, os estudantes precisam da quantidade suficiente de prática para que os benefícios desta sejam efetivamente verificados. Tais benefícios se acumulam gradualmente, o que exige mais do que uma única oportunidade para praticar cada habilidade do componente curricular. Isso representa um desafio significativo no processo de ensino-aprendizado, considerando os limites de tempo (e de trabalho!) impostos dentro de um semestre letivo. Ilustrativamente, na situação

³⁵ *Ibid.*

³⁶ *Ibid.*

³⁷ *Ibid.*

do professor Orozimbo Barboza, descrita na seção 2, cada habilidade (teórica, crítica e aplicada) somente foi colocada em prática uma vez; mesmo com o *feedback* detalhado do docente, é difícil que os discentes tenham ganhado proficiência e fluência no manejo de tais habilidades. De fato, de modo geral, leva-se muito mais do que uma tentativa para se aprender algo novo, especialmente se o objetivo é que o conhecimento seja internalizado, retido por um longo período e utilizado em novos contextos³⁸, p. 133-134.

Resumidamente, os estudantes precisam de prática que seja em quantidade suficiente, focada em um objetivo específico e nivelada em um grau de dificuldade adequado. Tudo isso lhes ser proporcionado é necessário para que dominem o conteúdo, mas não suficiente; o aprendizado depende, ainda, de orientação a respeito do desempenho, do que se está fazendo certo ou errado. É aí que entra o imprescindível papel do *feedback*, que será discutido na seção seguinte.

4 FEEDBACK: CONTEÚDO E TIMING

Identificou-se na seção anterior que a prática é necessária, mas não suficiente para que se alcancem os objetivos do processo ensino-aprendizado. Também se faz necessário que ela seja coordenada com um *feedback* direcionado para que os estudantes atinjam o nível de desempenho que é desejado. Um *feedback* efetivo dá a eles informação a respeito do seu atual estado de conhecimento e performance que pode guiá-los no seu trabalho em direção ao objetivo de aprendizado. Em outras palavras, com base em um retorno bem dado a respeito de suas práticas, os discentes podem saber *o que* estão compreendendo ou não acerca da matéria; *onde* sua performance está indo bem ou mal; e *como* eles podem direcionar seus esforços subsequentes³⁹, p. 137.

Imaginem-se dois alunos que têm a mesma concepção equivocada de que, tendo sido o casamento celebrado no regime da separação convencional, o cônjuge sobrevivente não partilha herança com os descendentes do *de cujus*; isso os leva a resolver uma atividade prática de forma incorreta, na medida em que apontaram erroneamente a partilha dos bens do morto sem nela incluir o viúvo. Considere-se, agora, que cada um dos estudantes tenha recebido *feedback* da referida atividade em um tempo diferente e com conteúdo diverso. O primeiro retorno, dado em relação a uma atividade passada para casa (depois de pelo menos uma semana depois de ter sido entregue ao professor), apenas apontou que a resposta estava errada como um todo e atribuindo uma nota proporcional ao equívoco; o discente não conseguiu identificar onde errou e se sentiu perdido no assunto de maneira geral. Enquanto isso, no segundo caso, a prática tinha sido realizada em sala de aula e o retorno dado rapidamente, permitindo que o estudante identificasse e corrigisse suas noções distorcidas do conteúdo, estando mais preparado para práticas subsequentes. Depreende-se, das duas situações, que o segundo estudante provavelmente está mais bem munido das informações para transitar entre os variados regimes de bens no momento de identificar concorrência sucessória entre cônjuge supérstite e descendentes do falecido.

Os exemplos acima demonstram que o *feedback* exige dois elementos em equilíbrio para que torne o aprendizado mais efetivo e eficiente: conteúdo e *timing*. Primeiramente, ele

³⁸ *Ibid.*

³⁹ *Ibid.*

deve comunicar aos discentes em que ponto eles estão em relação aos objetivos de ensino e o que é necessário fazer para melhorar e alcançar tais metas. Em segundo lugar, o *feedback* deve proporcionar informação em um momento no qual os estudantes possam fazer o melhor uso dela, sempre com base nos objetivos de aprendizado e na estrutura das atividades que são passadas⁴⁰, p.138.

Em relação ao conteúdo, o *feedback* é mais efetivo quando (a) comunica explicitamente aos alunos a respeito de aspectos específicos da sua performance em relação a objetivos específicos de aprendizado e (b) proporciona informação que ajuda os discentes a progredir em direção a alcançar tais objetivos. Trata-se de um retorno dado pelo docente que direciona o aprendizado subsequente dos estudantes e é designado *feedback* formativo – em oposição ao *feedback* sumativo, aquele que simplesmente dá, por exemplo, uma nota. Em outras palavras, é necessário fazer muito mais do que dizer se a resposta à atividade está certa ou errada; é necessário, para se dar um *feedback* efetivo, oferecer ao discente um comparativo de como o seu atual desempenho está em relação àquele que se espera, bem como auxiliar a encontrar ajustes que possam o ajudar a alcançar os resultados desejados. Dar uma nota à avaliação informa, de algum modo, ao estudante o grau da sua performance em relação aos critérios do docente, contudo, não explica *quais* objetivos de ensino foram alcançados nem *como* o foram⁴¹, p. 139-140. Para um professor de Sucessões, evidentemente é muito mais fácil observar diretamente o resultado da partilha, verificar se a resposta corresponde àquela esperada e atribuir uma pontuação correspondente ao grau de acerto; os mais preguiçosos (*rectius*, os menos adeptos à parte trabalhosa da atividade didática), talvez, recorram a questões de múltipla escolha. Isso, porém, ajuda muito pouco o estudante a identificar suas limitações de aprendizado e em que pontos ele deve reforçar os estudos para práticas subsequentes. É imprescindível apontar se houve equívocos na definição objetiva da sucessão (o que compunha o patrimônio sucessível) e no aspecto subjetivo (quem pôde e quis – ou não – aceitar o chamado à sucessão), além de questões relacionadas, por exemplo, à sucessão testamentária. Fazer isso de aluno em aluno, de partilha em partilha, dá muito trabalho, todavia, é para isso que o docente do direito sucessório exerce o seu mister.

Por outro lado, em sentido diametralmente oposto, dar *feedback* em excesso a respeito da atividade não é, necessariamente, algo eficiente. Afinal, muita informação pode sobrecarregar os estudantes, tornando-se um empecilho para a adequada comunicação a respeito de quais aspectos do desempenho deles estão se desviando mais dos objetivos de ensino e, consequentemente, precisam de mais foco e esforço no momento. A ideia é oferecer comentários mais diretos que indiquem os tópicos prioritários nos quais os discentes devem direcionar sua atenção nos estudos subsequentes para corrigir a rota de aprendizado. Essa é a ideia do *feedback* direcionado: *direcionado* justamente a informações prioritárias a respeito de como aperfeiçoar o desempenho em práticas futuras⁴², p. 140-141. Nesse sentido, o docente de Sucessões bem-intencionado (como o professor Orozimbo Barboza, mencionado na seção 2) que gasta muito tempo com longos *feedbacks* individualizados pode estar realizando uma atividade contraproducente. Ao apontar que o discente precisa revisar regime de bens, teoria das invalidades, disposições gerais do direito sucessório, ordem de vocação hereditária, concorrência sucessória, direito de representação, capacidade e legitimidade testamentária, causas de indignidade e de deserdação, regras processuais do inventário e da partilha etc., tudo ao mesmo

⁴⁰ *Ibid.*

⁴¹ *Ibid.*

⁴² *Ibid.*

tempo, o professor pode estar simplesmente criando uma barreira cognitiva intransponível para o aluno, que pode se ver paralisado diante de tantos aspectos nos quais se encontra deficitário. Ainda que, de fato, o estudante esteja deixando a desejar em tudo isso, é mais produtivo que o docente indique um ou dois tópicos principais que demandam atenção prioritária – diga-se, ilustrativamente, regime de bens e ordem de vocação hereditária – antes de que os demais problemas sejam trabalhados de forma específica.

Relembre-se, ainda, na esteira da seção anterior, que os benefícios do *feedback* somente são plenamente alcançados se, e somente se, ele direciona adequadamente a prática subsequente dos discentes e, cumulativamente, os estudantes têm a oportunidade de incorporar tais retornos do docente em mais atividades práticas. Apenas ler o *feedback*, sem a oportunidade de treinar novamente as habilidades a partir do redirecionamento recebido, parece ser pouco frutífero^{43, p. 141}. Por essa razão, realizar apenas uma atividade relacionada a cada conteúdo ou habilidade – diga-se, por exemplo, fazer com que a segunda avaliação do semestre não seja cumulativa e cobre apenas tópicos de sucessão testamentária –, além de ser a formalização de um pacto da mediocridade e de não corresponder de modo algum à realidade que os discentes encontrarão fora dos muros da faculdade, é prejudicial à adequada assimilação das correções realizadas em relação à primeira prova, que cobriu especificamente a sucessão legítima.

Em relação ao *timing* do *feedback*, deve-se prestar atenção a duas questões: (a) a quão rapidamente ele é dado – em geral, quanto mais rápido, melhor; e (b) a quão frequentemente ele é oferecido – comumente, quanto mais frequente, melhor. Pense-se em um mecanismo de GPS: ele pouco seria útil caso a única informação que fornecesse ao motorista fosse apenas no sentido de este, ao final do percurso, ter chegado, ou não, ao destino correto. Assim, geralmente, *feedback* mais frequente leva a um aprendizado mais eficiente, na medida em que ajuda os discentes a se manterem na rota esperada de aprendizado, além de identificarem e corrigirem seus equívocos antes de estes se tornarem cognitivamente enraizados. Evidentemente, sabe-se que restrições de tempo e de quantidade de trabalho tornam esse cenário ideal bem difícil de ser colocado em prática; apesar disso, mesmo um *feedback* mínimo, em especial se dado cedo, pode ajudar os alunos a terem um senso do que estão compreendendo ou não^{44, p. 142}. Nesse sentido, o professor de Sucessões pode, após apresentar cada instituto sucessório e suas principais regras, passar para a turma como um todo um pequeno e simples caso prático e pedir que a sua solução, com base no que acabou de ser exposto, seja dada pelos estudantes em poucos minutos; aqueles que não conseguirem chegar a uma conclusão, ou que tiverem deduzido uma resposta incorreta, saberão que assimilaram incorretamente o conteúdo e precisarão focar naquilo para um melhor entendimento futuro. Ilustrativamente, pense-se em um docente que acabou de lecionar as regras de rompimento do testamento e passa um caso em que o sujeito, que testou quando já tinha uma filha, ganha um novo filho depois de ter feito aquele testamento; a pergunta passada à turma é se haverá ou não o rompimento daquele ato de última vontade. Aqueles discentes que responderem em sentido positivo, ou que não souberem a resposta, terão a noção imediata de que houve elementos importantes a respeito da regulamentação do instituto que eles não captaram e que, portanto, precisarão ser revisados com mais foco antes do prosseguimento dos estudos da matéria.

⁴³ *Ibid.*

⁴⁴ *Ibid.*

Note-se que se trata de *feedback* orientador para toda a turma e que consumiu poucos minutos da aula e pouco tempo do docente.

5 MÉTODOS DIDÁTICOS PARA PROPORCIONAR PRÁTICA E *FEEDBACK* DIRECIONADOS

Identificou-se nas seções anteriores que o docente deve proporcionar, aos seus discentes, oportunidades de praticar as habilidades do componente de modo focado em objetivos específicos do processo ensino-aprendizado, em um nível de dificuldade apropriado para eles e em uma quantidade e frequência suficientes para a assimilação gradual de tais habilidades. Do mesmo modo, o professor deve, em relação às referidas práticas, dar um *feedback* com informações adequadas para orientar os estudantes no progresso em direção às metas de aprendizado, especificamente em um tempo e frequência apropriados para tanto.

Na presente seção, serão vistas algumas estratégias propostas em *How Learning Works*, aplicáveis ao ensino do Direito das Sucessões, para colocar em movimento tais ideias. Resalve-se que não se trata de uma panaceia, uma solução aplicável a todas as instituições (públicas ou privadas). Qualquer pretensão universalizante seria inadequada, pelo menos por dois motivos: por se tratar de um referencial que parte de uma realidade alienígena; e porque abstrações sempre deixam de levar em considerações peculiaridades e individualidades. No entanto, as referidas estratégias são ideias das quais se pode partir e as quais podem ser aperfeiçoadas, com base em particularidades locais, para o aproveitamento adequado do ensino sucessório brasileiro.

Em primeiro lugar, se a prática deve ser nivelada em um grau de dificuldade apropriado aos estudantes, o docente deve medir em que nível os seus discentes se encontram. Os alunos chegam ao componente curricular com um espectro de conhecimento prévio, assim como habilidades e competências; uma análise inicial, logo no começo do semestre, é útil para avaliar os pontos fortes e fracos deles, para que se saiba de fato em que ponto da escada do conhecimento os estudantes estão – e não onde o professor deseja que eles estejam⁴⁵, p. 145. Dessa forma, logo no início de Sucessões, o docente pode fazer um breve questionário para que conceitos de Parte Geral, Direitos Reais e Direito de Família sejam definidos, ou para que problemas relativamente simples de tais componentes sejam resolvidos; isso trará informações bastante úteis a respeito de que ponto os discentes estão partindo. Do mesmo modo, evitará que déficits relacionados a, por exemplo, teoria das invalidades agravem as dificuldades específicas relacionadas à assimilação do conteúdo próprio de sucessão testamentária; problemas em pontos distintos exigem soluções distintas.

Além disso, recomenda-se que o professor seja o mais explícito possível acerca de seus objetivos de ensino-aprendizado para o componente curricular como um todo, para cada aula e para cada atividade, em particular. Sem tais metas expressamente especificadas, os estudantes comumente recorrem às próprias presunções para decidirem como investirão o próprio tempo de estudo – correndo o risco de o fazerem de forma ineficiente. Por outro lado, havendo objetivos claramente articulados pelo docente, os discentes sabem quais são as expectativas para eles, então podem as usar para orientar a própria prática. Preferencialmente, as metas devem ser claras e formuladas em termos no sentido do que os alunos devem estar

⁴⁵ *Ibid.*

aptos a fazer ao concluir a atividade ou o componente⁴⁶. Desse modo, simplesmente colocar como objetivo esperado “partilhar heranças”, por exemplo, aparenta ser algo pobre, preguiçoso e insuficiente demais. Melhor parece ser estipular metas mais concretas, no estilo “identificar os bens que compõem o patrimônio hereditário”; “organizar os familiares do morto conforme a ordem de vocação hereditária”; “verificar o cumprimento das regras de validade testamentária”, entre outras.

O docente deve, ainda, proporcionar o máximo possível de oportunidades para que os discentes pratiquem as habilidades que devem adquirir no componente curricular. Como visto, o aprendizado se acumula gradualmente com a prática; por esse motivo, há melhores resultados decorrentes de mais atividades de menor tamanho ou abrangência do que de uma única avaliação de tamanho ou abrangência maior. Com mais oportunidades de praticar, os estudantes podem refinar suas habilidades, em especial com base nos *feedbacks* recebidos; por outro lado, uma única oportunidade de praticar tende a ser insuficiente para que eles desenvolvam suas habilidades, notadamente na medida em que não terão a chance de incorporar o *feedback* em atividades subsequentes⁴⁷, p. 146. É tentador passar o mínimo de tarefas, tanto por questões de tempo e de trabalho com as correções quanto pela impopularidade entre o corpo discente gerada pelo excesso de coisas para fazer. Semelhantemente, pode ser intuitivo para o professor fazer uma única partilha de bens envolvendo o maior número de assuntos possível (cessão de direitos hereditários, testamento, herdeiros pré-falecidos e pós-mortos ao *de cujus*, exclusão por indignidade, deserção, substituições testamentárias etc.), considerando a complexidade das situações que seus alunos encontrarão no “mundo real” – afinal, ele pode considerar que apenas os está preparando para a vida como ela é. Apesar de tudo isso, um maior número de tarefas menores de menor escopo cada, com variedade de assuntos cobrados por atividade – por exemplo, em uma cobrando apenas concorrência do cônjuge com ascendentes, enquanto outra cobrando apenas substituição fideicomissária, e em outra caducidade dos legados – pode permitir uma melhor incorporação dos *feedbacks* (e, portanto, do conteúdo da matéria) ao longo do semestre.

Uma sugestão interessante consiste em o docente fornecer aos discentes exemplos ou modelos da performance que ele espera deles. Compartilhar exemplos de atividades feitas anteriormente por outros estudantes pode ajudar os atuais alunos a ver como o desempenho esperado pode ser efetivamente colocado em prática. Isso é potencializado, ainda, quando o professor destaca quais elementos do modelo de atividade são particularmente positivos⁴⁸, p. 147. Desse modo, melhor do que ele próprio resolver uma partilha em inventário passada em semestres anteriores, o professor pode trazer a cópia de uma avaliação à qual foi atribuída nota máxima, demonstrando o passo-a-passo adotado pelo discente autor daquela prova. Torna-se mais evidente para os alunos, assim, como se chegar a uma solução robusta para a partilha da herança, iniciando-se pela identificação dos elementos subjetivos e objetivos da sucessão, até identificar quem vai ficar com quanto e por quê – tudo isso com base no raciocínio demonstrado por um par deles. Em complemento ao compartilhamento de modelos de desempenho esperado, o docente pode, ainda (com cautela e de forma anônima), mostrar

⁴⁶ *Ibid.*

⁴⁷ *Ibid.*

⁴⁸ *Ibid.*

aos alunos aquilo que ele *não* quer deles; ou seja, contrastar os exemplos positivos com negativos, com equívocos comuns que estudantes cometeram no passado, explicando os motivos de determinadas atividades entregues no passado não terem logrado sucesso⁴⁹, p. 147-148.

Para tornar mais eficiente o *feedback*, recomenda-se que o professor se atente a padrões de erro cometidos pelos estudantes. Certos equívocos são comumente compartilhados por boa parte do corpo discente em determinado componente curricular; uma vez identificados, o *feedback* pode ser dado à turma como um todo, inclusive de forma preventiva, ou seja, antes mesmo de a atividade ser realizada⁵⁰, p. 148-149. Ilustrativamente, são extremamente frequentes erros relacionados à partilha de herança entre descendentes do *de cujus* e cônjuge ou companheiro no caso de regime da comunhão parcial – situação em que só há concorrência sucessória em relação aos bens particulares do morto, mas que os alunos geralmente atribuem erroneamente ao consorte parcela de todo o patrimônio hereditário. Do mesmo modo, outro padrão frequente de erro é a aplicação das regras de concorrência sucessória do cônjuge ou companheiro com os descendentes, diferenciadas conforme o regime de bens, aos casos de divisão do consorte com os ascendentes do falecido, em que a divisão independe do regime de bens. Na medida em que boa parte da turma tende a cometer tais equívocos, o professor pode os endereçar de forma coletiva, poupando tempo e esforço, direcionando todos os alunos para que não errem na aplicação das regras legais e desenvolvam corretamente as habilidades de partilha sucessória.

Nesse mesmo sentido, o docente deve se lembrar que nem todo *feedback*, para ser produtivo e efetivo, necessita ser individualizado; pelo contrário, nada há de errado com aquele fornecido de forma coletiva. Identificando os erros mais comuns, poupa-se tempo e se dá um retorno mais rapidamente e efetivamente. Por outro lado, toda a turma se beneficia simultaneamente ao ser exposta a exemplos de atividades cujo desempenho foi de excelência⁵¹, p. 150. Assim, após uma avaliação, o professor pode concisamente expor, por exemplo, que a maior parte da turma se equivocou ao colocar que os herdeiros-representantes tinham recebido herança por cabeça, e não por estirpe, demonstrando a todos como esperava que tal partilha deveria ser realizada.

Uma recomendação pertinente se trata de o professor equilibrar, em seu retorno ao aluno, os pontos fortes e fracos do desempenho na atividade. Estudantes, de modo geral, não têm consciência precisa do progresso que estão fazendo; conseqüentemente, comunicar a eles em que pontos estão indo bem é tão importante quanto informar as áreas em que eles não estão tendo compreensão adequada ou necessitam de melhora. O *feedback* negativo indica quais aspectos precisam ser ajustados (e de que forma); o positivo, por outro lado, aponta quais elementos do aprendizado e da performance devem ser mantidos e desenvolvidos. Ademais, o retorno positivo tem o potencial de estimular o senso de eficácia do discente, aumentando a sua motivação⁵², p. 149-150. Nesse contexto, imagine-se que um aluno consegue, sem problemas, identificar quais bens devem ser trazidos à colação, e de que forma o fazer, mas, ao mesmo tempo, está com muita dificuldade acerca de como igualar os quinhões, além de como proceder à apuração do excesso e à redução da liberalidade. Com base no desempenho revelado na atividade, o professor deve, obviamente, orientá-lo a revisar e reforçar as respectivas regras que foram objeto de erro; entretanto, assegurar explicitamente que parte do conteúdo

⁴⁹ *Ibid.*

⁵⁰ *Ibid.*

⁵¹ *Ibid.*

⁵² *Ibid.*

está sendo tratado de forma adequada ajuda o discente a não se sentir totalmente perdido nem desmotivado. Tal estudante, consciente pelo retorno do professor do fato de que já tem o domínio do básico de colação, sentir-se-á mais seguro para focar seus esforços subsequentes naquela parte específica da regulamentação em que seu conhecimento está mais fraco.

Um fator importante a ser observado pelo docente consiste em proporcionar aos discentes várias oportunidades para que *feedback* seja ofertado com frequência. Evidentemente, isso exige várias oportunidades para que os estudantes coloquem em prática seu conhecimento e suas habilidades acerca da matéria. Como já mencionado, várias tarefas de menor tamanho e escopo são mais eficazes do que uma única oportunidade – ainda que mais extensa e profunda – de se praticar o conteúdo do componente curricular⁵³, p. 150. Pequenos casos práticos após a exposição de cada instituto sucessório são uma estratégia interessante para que os estudantes tenham uma mínima noção de terem compreendido ou não, de forma dinâmica, a teoria que acabou de lhes ser apresentada. Pequenas atividades e breves estudos dirigidos, focados em conceitos e aplicações rápidas das regras sucessórias vistas a cada aula, ajudam na fixação gradual do conteúdo.

Por fim, uma abordagem instigante que o professor pode adotar é requerer dos alunos que especifiquem, a cada atividade, de que maneira os *feedbacks* dados anteriormente contribuíram para o desenvolvimento dos estudos e impactaram o processo ensino-aprendizado. Afinal de contas, só faz sentido investir tempo e trabalho no *feedback* direcionado se os estudantes refletem a seu respeito e efetivamente o incorporam em sua prática para aperfeiçoar seu desempenho⁵⁴, p. 151-152. Desse modo, por exemplo, após o encerramento das atividades relacionadas às disposições gerais do direito sucessório e à sucessão legítima, o docente pode requerer que os discentes explicitamente apontem, em suas atividades de sucessão testamentária, de que forma os retornos recebidos anteriormente no semestre os têm ajudado até então. Isso é interessante, inclusive, para que se faça uma conexão completa entre as diferentes tarefas e unidades do semestre letivo, bem como para se ter uma certeza maior de que está havendo a tão desejada incorporação gradual do conhecimento e das habilidades do componente.

■ CONCLUSÃO

Neste artigo, identificou-se uma crise tríplice do ensino jurídico brasileiro: 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 tanto a prática quanto o *feedback* são cruciais para o aprendizado. Notou-se que proporcionar prática suficiente e, a partir dela, dar *feedback* satisfatório exige

⁵³ *Ibid.*

⁵⁴ *Ibid.*

um tempo significativo. Depreendeu-se que existem meios mais e menos eficientes para ambos, e que a prática direcionada a objetivos, associada a *feedback* direcionado, aumenta a qualidade do aprendizado.

Anotou-se que a prática deve ser focada em um objetivo específico. Ademais, inferiu-se que ela deve ser nivelada em um grau de dificuldade adequado para os estudantes. Da mesma maneira, notou-se que a prática deve ser proporcionada aos alunos em quantidade e frequência suficientes para que internalizem gradualmente o conhecimento.

Verificou-se que o *feedback* é mais efetivo quando comunica explicitamente aos alunos a respeito de aspectos específicos da sua performance em relação a objetivos específicos de aprendizado. Identificou-se que o *feedback* também é mais eficiente quando proporciona informação que ajuda os discentes a progredir em direção a alcançar tais objetivos. Ressaltou-se que, quanto mais rápido dado o *feedback*, melhor. Notou-se, do mesmo modo, que, quanto mais frequentemente os retornos são dados, melhor também.

Por fim, sugeriram-se estratégias para prática e *feedback* direcionados a uma melhor didática do Direito das Sucessões.

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*, Fortaleza, v. 8, n. 1, p. 249-260, abr. 2011.
- CASTRO, Eveline Lima de; SOUZA, Leticia Neves; BARRETTO, Raquel Figueiredo. Formação Docente para Novas Práticas no Ensino do Direito. *Ensino em Perspectivas*, Fortaleza, 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, [S. l.], 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, [S. l.], 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*, Belo Horizonte, v. 1, n. 3, p. 1-6, jan./dez. 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 maio. 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*, [S. l.], v. 16, n. 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*, [S. l.], 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, p. 27-50, 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.