



Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho

Segundo Semestre, año 2016.

Volumen 3, número 2.

La Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho es una publicación de la Unidad de Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho, de la Facultad de Derecho de la Universidad de Chile. Es una publicación internacional, con trabajo conjunto entre Chile y Brasil. La Revista tiene por objetivo central configurarse como un espacio académico de encuentro entre investigadores, abogados y expertos en educación (licenciados en educación, profesores, psicólogos educacionales y sociólogos de la educación) a propósito de la investigación sobre pedagogía universitaria, docentes universitarios, estudiantes universitarios, enseñanza-aprendizaje del derecho, prácticas docentes, profesión jurídica y currículo.

Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho
En línea. Coodirección
Chile Dra. María Francisca Elgueta. Brasil Dr. Renato Duro Dias.
ISSN 0719-5885
rpedagogia@derecho.uchile.cl
+56 2 9785397

Algunos derechos reservados. Publicada bajo los términos de la licencia Creative Commons atribución - compartir igual 4.0 internacional.



ENSINO E APRENDIZAGEM DE ESTRATÉGIAS METACOGNITIVAS COMO POSSIBILIDADE PARA A EDUCAÇÃO JURÍDICA

Teaching and learning of metacognitive strategies as a possibility for the Law teaching

Enseñanza y aprendizaje de estrategias metacognitivas como posibilidad para la educación
jurídica

Daniel de Mello Massimino¹

Silvana Colombo²

RESUMO: Discute a possibilidade da utilização de estratégias metacognitivas para o aprimoramento da educação jurídica, em face do que determinam as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Direito, no sentido do asseguramento de uma aprendizagem autônoma e crítica. Nesse sentido o conhecimento e a utilização de estratégias metacognitivas por discentes e docentes pode constituir-se numa ferramenta importante para se atingir tais objetivos. A metodologia utilizada para a abordagem pode ser considerada sistêmica, num procedimento hipotético-dedutivo *popperiano*. Confirmou-se a hipótese, pois o desenvolvimento da discussão sobre metacognição e estratégias metacognitivas nos cursos de Direito permitiriam o fomento do perfil do graduando identificado nas DCN's do curso.

PALAVRAS-CHAVE: Metacognição. Ensino Jurídico. Autonomia.

ABSTRACT: It discusses the possibility of using metacognitive strategies for improvement of legal education in the face of which determines the National Curriculum Guidelines for law school, towards securing an autonomous and critical learning. In this sense, the knowledge and the use of metacognitive strategies for students and teachers can constitute an important tool to achieve these goals. The methodology used for the approach can be considered systemic, a hypothetical-deductive procedure Popper. The hypothesis, since the development of the discussion on metacognition and metacognitive strategies in law schools allow the promotion graduating profile identified in DCN's stroke was confirmed.

KEYWORDS: Metacognition. Legal education. Autonomy.

¹ Doutorando em Direito PUC/PR. Mestre em Letras UFMT. Professor do curso de direito do Centro Católico do Paraná. daniel@morassilvaemassimino.com.br

² Doutoranda em Direito PUC/PR. Mestre em Direito-UCS. Professora do Curso de Direito da PUC.silcolombo@uri.edu.br

RESUMEN: Se discute la posibilidad de utilizar estrategias metacognitivas para la mejora de la educación jurídica, para ser utilizadas en las Directrices Curriculares Nacionales en la Facultad de Derecho, a fin de asegurar un aprendizaje autónomo y crítico. En este sentido, el conocimiento y el uso de estrategias metacognitivas para estudiantes y profesores puede constituir una herramienta importante para lograr estos objetivos. La metodología utilizada para el enfoque puede ser considerada sistémica, un procedimiento hipotético-deductivo Popperiano. Se confirmó la hipótesis, ya que el desarrollo de la discusión sobre la metacognición y las estrategias metacognitivas en los cursos de derecho, tienen relación con el perfil de graduado identificado en DCN's del curso.

PALABRAS CLAVE: Metacognición. Educación jurídica. Autonomía.

1 INTRODUÇÃO

Não são poucos os autores que ao tratar da educação jurídica brasileira reforçam a impressão de que este campo vive uma crise, que não permite o desenvolvimento de uma educação jurídica que esteja em consonância com a evolução do próprio direito. Esse paradoxo representado pela evolução do direito, de um lado, e de outro a manutenção de práticas pedagógicas fortemente calcadas na tradição impede com que esse novo direito seja efetivamente aprendido pelo sujeito do aprendizado, o aluno³, o que, ao mesmo tempo, num círculo vicioso, aprofunda ainda mais a distância entre o direito que é, e o que se ensina e se aprende.

As discussões acerca da “crise” do ensino jurídico têm se consolidado no Brasil em diversas esferas, tanto na seara pública quanto privada, tornando-se “lugar-comum” apontar para os supostos vícios de um modelo “neoliberal” que apenas concretizaria os ideais capitalistas, transformando o ensino superior em sua essência num local para funcionalizar as práticas de mercado. Por seu turno, também o Estado estaria em “crise”, pelos mais diversos matizes e vieses que se possa discutir. Entretanto, “nas crises pode-se fazer o inabitual⁴”.

O direito é, por excelência, um lugar de dominação. Campo de produção de sentidos que se revela um forte e presente instrumento de opressão a serviço do campo jurídico, que “assujeita” tanto aqueles sujeitos que em certa medida têm a consciência de pertencimento a este campo, quanto àqueles que nem sequer estão admitidos a se compreender enquanto pertencentes ao mesmo campo.

³ A título de esclarecimento, informa-se que o termo *aluno* foi escolhido para o contexto deste artigo, de modo a uniformizar semanticamente a referência ao sujeito aprendiz, ao aprendiz, ao graduando.

⁴ Niklas Luhmann, Introdução à teoria dos sistemas. 3. ed. Trad. Ana Cristina Arantes Nasser (Petrópolis/RJ): Vozes, 2011), 180.

Se é possível afirmar que tal perspectiva coaduna-se com o *espírito do tempo*, também não se pode perder de vista que o rompimento do paradigma dogmático clássico atualmente preponderante na seara da educação jurídica e até mesmo, preponderante no próprio Estado, com sua linearidade, reprodutividade e submissão⁵ se, ou melhor, quando ocorrer, não se dará de forma “asséptica”.

Nessas bases se enquadra o problema de pesquisa tratado, que se volta a questionar em que medida o aprendizado, pelo aluno de Direito, de estratégias metacognitivas, apresenta-se como uma possibilidade para a educação jurídica, a permitir a ampliação da autonomia na construção de seu próprio conhecimento.

A metacognição, numa perspectiva inicial, trata-se de um conhecimento procedimental sobre o próprio conhecimento, ou seja, do conhecimento acerca do modo como o próprio sujeito adquire conhecimento. Para que o sujeito alcance o conhecimento, ele se vale de estratégias metacognitivas, que são um conjunto de operações mentais que requer planificação e controle na hora de ser executada⁶.

O conhecimento acerca desses processos, então, permitiria ao aluno desenvolver de forma mais adequada seu potencial cognitivo, contribuindo para que este sujeito aprenda com mais competência. Às Instituições de Ensino cumpre fomentar nos alunos a busca por estratégias para a construção autônoma de conhecimento, se não motivadas pelo resultado específico desse processo, ao menos, por conta das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's) para os cursos de Direito, que determinam aos cursos da área que assegurem ao aluno a aptidão para a aprendizagem autônoma e crítica.

Essa função caberia, de forma apropriada, ao professor, que para permitir com que o aluno se desenvolva numa perspectiva metacognitiva, deve também ensinar nessa perspectiva. Nesse sentido, o conhecimento acerca da metacognição e das estratégias metacognitivas torna-se relevante, devendo ser objeto de discussão em tais cursos.

Os objetivos do estudo cingem-se à análise conceitual da metacognição e das estratégias metacognitivas, tanto de ensino como de aprendizagem, bem como da possibilidade de utilização dessas estratégias nos cursos de Direito. A metodologia utilizada para a abordagem pode ser considerada sistêmica, em face do próprio assunto discutido, num

⁵ Pedro Demo, *Complexidade e aprendizagem: a dinâmica não-linear do conhecimento* (São Paulo: Atlas, 2002).

⁶ Evelise Portilho, *Como se aprende? Estratégias, estilos e metacognição*, 2 ed. (Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011).

procedimento hipotético-dedutivo *popperiano*. As técnicas de levantamento de *corpus*, por se tratar de um estudo teórico, foram a pesquisa bibliográfica e documental.

2 A EDUCAÇÃO JURÍDICA NO BRASIL: APONTAMENTOS SOBRE O CAMPO

A evolução histórica do ensino jurídico no Brasil pode ser dividida em três fases distintas e vinculadas aos modelos de Estado de cada período:

A primeira fase teve início no desenvolvimento do paradigma liberal no Brasil do Império. A segunda fase se iniciou na República Nova e terminou na era dos governos autoritários. Já a terceira teve início com a promulgação da Constituição Federal de 1988, com o advento da Portaria nº 1.886/94 do MEC e com a tendência à adoção do modelo de Estado Neoliberal pelos Governos a partir da década de 1990⁷.

Entretanto, é possível refletir sobre a existência de uma quarta fase, que se apresenta em face das complexas relações existentes na pós-modernidade. Interessa particularmente à reflexão que se pretende neste texto verificar a visão de Lyotard dentro da perspectiva da ciência pós-moderna, que entende como “traço surpreendente” do saber pós-moderno a “imanência a si mesmo, mas explícita, do discurso sobre as regras que o legitimam” (Lyotard 1988, 100). Em outras palavras, a construção do conhecimento (qualquer tipo de conhecimento, mas nesse contexto, o científico), implica o conhecimento das “regras” discursivas que orientam a construção do discurso sobre esse próprio conhecimento. Esse posicionamento de Lyotard reflete uma construção sistêmica e metacognitiva do conhecimento. Nessa fase, portanto, aqui denominada “fase pós-moderna”, interessa compreender de que modo é possível “ensinar” o Direito numa realidade que não mais se assemelha a modelos tradicionais, modernos.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Direito (DCN’s) apontam para tal perspectiva sem, contudo, indicarem como as Instituições de Ensino podem realizar a ruptura com o modelo tradicional da educação jurídica, baseado nas “aulas-conferência” ministradas, que correspondem à tradição centenária dos cursos de Direito⁸.

⁷ Sergio Rodrigo Martinez, *A evolução do ensino jurídico no brasil: adaptado da obra manual da educação jurídica*. Curitiba: Juruá Editora, 2003, 2; Anthony Bradney, “Transforming legal education: learning and teaching law in the early twenty-first century. *Journal of Law and Society* 35, n.º4 (2008): 565-570.

⁸ Nos cursos de direito a tradição centenária é a utilização da aula-conferência – a atual aula expositiva. A aula expositiva pode conter, mesmo que implicitamente, um conjunto de problemas os quais tornam questionável a sua adoção como único ou principal instrumento do processo de ensino-aprendizagem: ela centraliza o conhecimento na figura do professor, possibilita o ensino dogmático e a reprodução acrítica de qualquer conhecimento, reduz a possibilidade da análise crítica e da participação ativa dos alunos, viabiliza de forma mais efetiva o convencimento emocional e/ou ideológico, através do discurso bem elaborado e da boa interpretação do papel docente – apenas para citar alguns dos riscos existentes quando de sua inadequada utilização. Horacio Wanderlei Rodrigues, “Popper e o processo de ensino-aprendizagem pela resolução de

O art. 3º das DCN's, entretanto, na contramão desta tradição, revela a concepção de autonomia do sujeito na construção do conhecimento, a ser assegurada pelas Instituições de Ensino:

Art. 3º. O curso de graduação em Direito deverá assegurar, no perfil do graduando, sólida formação geral, humanística e axiológica, capacidade de análise, domínio de conceitos e da terminologia jurídica, adequada argumentação, interpretação e valorização dos fenômenos jurídicos e sociais, aliada a uma postura reflexiva e de visão crítica que fomente a capacidade e a aptidão para a aprendizagem autônoma e dinâmica, indispensável ao exercício da Ciência do Direito, da prestação da justiça e do desenvolvimento da cidadania⁹.

Entretanto, as concepções sobre o ensino jurídico, em especial no caso brasileiro, ainda são carregadas de significância linear, verificando-se a emergência da ruptura paradigmática do ensino jurídico, que ainda é centrado com muita veemência na funcionalidade do Direito.

Fincato¹⁰ trata da temática, ainda que sob outra perspectiva (qual seja, a da prática docente), ao concluir que “observou-se (e ainda se observa) um crescente distanciamento dos currículos, conteúdos e métodos dos cursos jurídicos em relação ao contexto (social) em que está inserido o fenômeno jurídico¹¹”.

Retomando o fato de que as ferramentas para a educação jurídica na contemporaneidade (que autores como Dale¹² denominam “pós-modernidade”) precisam atender aos padrões atuais da sociedade, complexa, sistêmica, dinâmica, líquida, Pamplona reforça a necessidade de reanalisar o papel da educação superior e do próprio ensino jurídico nesse momento de ruptura, uma vez que “[N]as diversas áreas do saber, os olhos têm sido voltados para a

problemas” em Revista *Direito GV*. 06, n.º 0 (2010): 39-58; Panayiota Metallidou & Maria Platsidou. “Kolb's learning style inventory-1985: validity issues and relations with metacognitive knowledge about problem-solving strategies”. *Learning and Individual Differences* 18, n.º1 (2008):114-119

⁹ Conselho Nacional de Educação (CNE). Resolução CNE/CES n.º 9, de 29 de setembro de 2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito e dá outras providências. Brasília: CNE, 2004.

¹⁰ Denisa Pires Fincato «Estágio de docência, prática jurídica e distribuição da justiça». *Revista de Direito da Fundação Getúlio Vargas (Direito GV)* 11, (2010).

¹¹ Fincato, “Estágio de docência, prática jurídica e distribuição da justiça”, 56.

¹² Roger Dale, “A sociologia da educação e o Estado após a globalização. Educação e Sociedade,” *Revista de Ciências da Educação* 31, n.º 113 (2010): 1099-1120. Teresa Stanton, “Globalization and the internationalization of legal education in the United States: An annotated bibliography”, *Legal Reference Services Quarterly* 29, n.º1 (2010): 23-49; Raj Kumar, “Legal education, globalization, and institutional excellence: challenges for the rule of law and access to justice in India”, *Indiana Journal of Global Legal Studies* 20, n.º1 (2013): 221-252.

compreensão dos sistemas, de como seus elementos se relacionam, interagem e influenciam uns aos outros¹³.

Diante deste cenário preliminar do ensino jurídico brasileiro, fundamental a reflexão sobre as possibilidades que a metacognição pode conferir ao campo, objetivando alcançar aquele sujeito autônomo preconizado nas DCN's, que na atual perspectiva podem ser consideradas apenas "texto", e não "prática". Antes, porém, do cotejo das estratégias de ensino e aprendizagem metacognitivas e sua possibilidade enquanto prática na educação jurídica, necessária a conceituação das categorias que emergem dessa discussão.

3 ESTRATÉGIAS DE ENSINO, APRENDIZAGEM E METACOGNIÇÃO: CONCEITOS FUNDAMENTAIS PARA A COMPREENSÃO DO TEMA

Fundamental a qualquer análise que vise à cientificidade que sejam estabelecidos os parâmetros conceituais básicos das categorias fundamentais à compreensão da temática discutida. Visando atender a essa premissa, entende-se por necessário conceituar, para fins deste artigo, as noções de estratégias de ensino, aprendizagem e metacognição, como categorias básicas de pesquisa. Entretanto, para além dessas categorias, também se faz necessária a conceituação da categoria autonomia, presente de forma marcante nas DCN's do curso de Direito, objeto de análise.

De plano, ressalta-se que a concepção acerca do conceito de ensino impacta diretamente nas perspectivas acerca da aprendizagem. Claxton¹⁴ afirma de maneira contundente que o objetivo da educação é capacitar os jovens para, quando adultos, viverem vidas felizes, responsáveis e bem-sucedidas. Sob outro aspecto, Morin também trata do papel da educação, ao pugnar por uma "educação do futuro" lastreada em sete saberes que permitiriam a "hominização na humanização, pelo acesso à cidadania terrena"¹⁵.

Nessa perspectiva, preciso o conceito de Freire acerca do ensinar: "ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção¹⁶". Um sujeito capaz de construir seu próprio conhecimento, portanto, é o objetivo do ensinar, sendo o *ensino* o ato, a ação, de ensinar.

Para que se construa o ensinar na perspectiva da autonomia acima teorizada e definida nas DCN's do curso de Direito, fundamental que aquele que ensina, nesse caso específico, o professor, tenha consciência das estratégias de ensino (e também, de aprendizagem)

¹³ Robert Dale, *A sociologia da educação e o Estado após a globalização*, 199.

¹⁴ Claxton, 2005.

¹⁵ Edgar Morin, *Os sete saberes necessário à educação do futuro*. Trad. Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 2. ed. (São Paulo; Brasília: Cortez; UNESCO, 2000), 115.

¹⁶ Paulo Freire, *Pedagogia da autonomia*. 25. ed. (São Paulo: Paz e Terra, 2002), 21.

necessárias à construção desse sujeito autônomo. Vale ressaltar que ao assim se posicionar, buscando conhecer tais estratégias, o professor já está trabalhando numa perspectiva metacognitiva, ainda que de maneira inconsciente.

O conceito de estratégia pode ser retirado da obra de Portilho, que a define como “um conjunto de operações mentais que requer planificação e controle na hora de ser executada¹⁷”. Vinculando tal conceito ao de ensino, pode-se inferir que as estratégias de ensino são, portanto, as operações mentais planejadas e controladas, realizadas em regra pelo professor para criar no aluno as possibilidades para a sua própria produção ou construção do conhecimento.

Portilho, refletindo sobre a mesma obra, indica que é possível compreender a aprendizagem como um processo em constante construção, mas restrito às possibilidades do nosso corpo, uma vez que a mente se constrói a partir desse corpo e de seu desenvolvimento, numa realidade dinâmica e complexa, que convida a construir novas representações ou ferramentas cognitivas, a aprender de forma diferente e mudar a forma de adquirir conhecimento.

Delval¹⁸, acerca do aprendizado, posiciona-se numa perspectiva cognitivista, no sentido que “o aprendizado só é possível com a existência das pré-estruturas necessárias à sua produção. A formação de novos conhecimentos, por sua vez, modificará essas estruturas” (2000, 9). Retoma-se à ideia-base da autonomia, uma vez que para construir novas representações ou ferramentas cognitivas, é fundamental que o sujeito esteja dotado de um conhecimento prévio acerca da própria possibilidade de variar suas ferramentas.

Também cabe falar em estratégias no âmbito da aprendizagem, tal como já mencionado no âmbito do ensino. As estratégias de aprendizagem podem ser consideradas como operações

¹⁷ Everise Portilho, *Como se aprende? Estratégias, estilos e metacognição*. 2. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011, 108; Chun-Yi Shen & Hsiu-Chuan Liu. “Metacognitive skills development: a web-based approach in higher education”. *The Turkish Online Journal of Educational Technology* 10, n.º2 (2011): 140-150; Calixto Gutierrez-Braojos et al., “Efectos directos e indirectos entre estilos de pensamiento, estrategias metacognitivas y creatividad en estudiantes universitarios”. *Anales de Psicología* 29, n.º1 (2013): 159-170

¹⁸ Juan Delval, *Aprender a aprender*. Trad. Jonas Pereira dos Santos, 3ª. Ed. (Campinas (SP): Papyrus, 2000); Pedro Allueva Torres, “Estilos de aprendizaje y estilos de pensamiento en estudiantes universitarios. Aprender a aprender y aprender a pensar”, *Arbor-Ciencia Pensamiento y Cultura* 187 (2011): 261-266; Nicholas J. Butko & Javier R. Movellan, “Learning to learn”. 6th International Conference on Development and Learning, ICDL 4354070 (2007): 151-156; Jesús Jornet Meliá et al., “Evaluar la competencia aprender a aprender: una propuesta metodológica”. *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado* 16, n.º1 (2013): 103-123; Sonia Osses Bustingorry & Sandra Jaramillo Mora, “Metacognition: un camino para aprender a aprender”. *Estudios Pedagógicos* 34, n.º1 (2008): 187-197.

mentais planejadas e controladas, realizadas pelo aluno (aprendente) para a sua própria produção ou construção do conhecimento.

Percebe-se que tanto o ensino quanto a aprendizagem são elementos de uma mesma equação, cujo resultado é o conhecimento. Para que os alunos possam construir suas estratégias de aprendizagem, é necessário que tenham, em algum momento de suas vidas, experimentado essas estratégias de forma mediada ou não. Quando o professor, na condição de mediador, ensina valendo-se de diferentes estratégias, permite com que o aluno com elas tenha contato, ampliando seu repertório. Porém, entende-se que a potencialização desse resultado pode ser alcançada se inserido em tal equação o componente metacognitivo, de maneira consciente.

Antes de se conceituar metacognição, entretanto, necessário que se conceitue cognição, mesmo correndo-se o risco da polissemia do termo. Cognição pode ser compreendida como um tipo específico de representação dos objetos e fatos, *stricto sensu* e, num sentido ampliado, qualquer tipo de representação da informação proveniente do meio, incluindo todos os tipos de representações multidimensionais (Kuhl e Kraska, 1989 in Ribeiro, 2003).

Maturana¹⁹ define o termo lastreando-se na própria concepção de conhecimento, que a seu ver é a apreciação de um observador sobre a conduta do outro, que pode ser esse mesmo observador. A cognição, portanto, relaciona-se à observação, às ações, os modos, a prática que o sujeito realiza para a construção do conhecimento.

Metacognição, por seu turno, pode ser considerada como o “conhecimento sobre o conhecimento”, sendo este termo cunhado com propriedade por Flavell: “Metacognition (cognition about cognition—hence the meta-) has been defined as any knowledge or cognitive activity that takes as its object, or regulates, any aspect of any cognitive activity²⁰”.

Ultrapassando os limites da cognição, confere ao sujeito as ferramentas para apropriar-se criticamente de seu conhecimento. “A metacognição refere-se à capacidade de uma pessoa

¹⁹ Humberto Maturana, *Cognição, ciência e vida cotidiana*. Organização e tradução Cristina Magro e Víctor Paredes. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001.

²⁰ Tradução livre: Metacognição (cognição sobre a cognição – como objetivo) em sido definido como qualquer conhecimento ou atividade cognitiva que toma como seu objeto, ou regula, qualquer aspecto de qualquer actividade cognitiva (Flavell, Miller & Miller, 2002). También véase Ilaria Castelli et al., “What is fair for you?” Judgments and decisions about fairness and theory of mind”. *European Journal of Developmental Psychology*, 11, n.º1 (2013): 49-62; Claire Hughes & Sue Leekam, “What are the links between theory of mind and social relations? review, reflections and new directions for studies of typical and atypical development”. *Social Development* 13, n.º4 (2004): 590–619

de prever o próprio desempenho em diversas tarefas [...] e de monitorar seus níveis atuais de domínio e compreensão”.²¹

Peixoto, Silva e Rocha tratam da metacognição como “[O] conhecimento que o sujeito apresenta sobre seus próprios processos e produtos cognitivos é titulado como metacognição e está diretamente ligado à conscientização e o monitoramento dos sistemas cognitivos e emocionais²²”. Uma vez traçados os parâmetros conceituais de análise, resta compreender em que medida a metacognição, tanto na perspectiva das estratégias de ensino quanto de aprendizagem, pode contribuir para a educação jurídica.

4 A METACOGNIÇÃO COMO POSSIBILIDADE: AMPLIANDO OS HORIZONTES DA EDUCAÇÃO JURÍDICA

Estabelecidos os conceitos básicos de análise, possível se faz ponderar em que medida a metacognição se apresenta como uma possibilidade de ampliação dos horizontes da educação jurídica. Daí que o retorno ao paradoxo apresentado se faz necessário, qual seja, a incongruência entre a prática do ensino jurídico, calcada na tradição de um modelo centrado na figura do professor e em aulas expositivas, e a teoria abarcada pelas DCN's do curso, focadas no fomento à autonomia do aluno.

Esse paradoxo permite questionar em que medida a prática atual permite espaços para o alcance do modelo previsto nas DCN's. Sem modificações nas estratégias de ensino, entende-se impossível o alcance do modelo teórico das DCN's. E para isso, as estratégias metacognitivas se apresentam como um sopro de vitalidade às práticas arraigadas.

A relevância do conhecimento metacognitivo assume posição de destaque no processo de ensino e aprendizagem em todas as áreas, pois permite ao sujeito (tanto ao professor quanto ao aluno), a tomada de consciência acerca dos modos específicos pelos quais constroem seu próprio conhecimento, bem como permite a elaboração de estratégias de controle e autorregulação sobre esses mesmos modos. A tomada de consciência sobre esses processos diferencia o que se aprende, conferindo significado para a aprendizagem.

²¹ John Bransford et al., *Como as pessoas aprendem: cérebro, mente, experiência e escolar*. Trad. Carlos David Szlak. São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 2007.

²² Mauricio Peixoto et al., “Aprendizagem e metacognição no ensino de metodologia científica,” *Revista Ensaio*, vol. 12, n. 01, 11-25 (2010): 12; Saemah Rahman et al., “The promotion of metacognitive development in the classroom”. *World Applied Sciences Journal* 13, n.º1 (2011): 95-99; Saemah Rahman, “Student learning style and preferences for the promotion of metacognitive development activities in science class”. *World Applied Sciences Journal* 14 (2011): 11-16.

Ribeiro²³ chama atenção para o fato de que existem duas correntes essenciais para o entendimento da metacognição, sendo que a primeira a relaciona com o conhecimento sobre o conhecimento, ou seja, a tomada de consciência dos processos e das competências necessárias à realização de uma determinada tarefa, e a segunda trata do controle ou autorregulação que o sujeito desenvolve sobre seu próprio processo de aquisição de conhecimento, voltada à capacidade para avaliar a execução da tarefa e fazer correções quando necessário.

Ambas as vertentes da metacognição, entretanto, são igualmente relevantes e estão intimamente relacionadas. O sujeito, como forma de aprimorar seu processo cognitivo, deve ser capaz de refletir sobre esse mesmo processo e também de identificar ações inadequadas e regulá-las, de forma a corrigir o rumo do processo.

Verifica-se o papel dos *peritos*, e no caso em tela, dos professores, para que haja o desenvolvimento de tais aptidões metacognitivas nos alunos. Entretanto, não se pode conceber que os professores auxiliem no desenvolvimento dessas aptidões, sem que efetivamente conheçam e se utilizem das aptidões metacognitivas.

Com vistas à aprendizagem consciente, controlada e reflexiva, Portilho, amparada nas teorias desenvolvidas pelo grupo de pesquisa de Mayor, estabelece três estratégias metacognitivas, que são a consciência, o controle e a autopoiese.

No âmbito da estratégia de consciência, insere-se a necessidade de que o aluno consiga identificar qual aspecto é mais relevante no processo cognitivo por ele realizado, distribuindo melhor seus recursos e focando sua atenção em tais aspectos. Por outro vértice, a consciência permite também o controle e regulação do processo cognitivo, uma vez que somente por meio da consciência sobre o processo é possível regulá-lo. Não se pode regular aquilo que não se conhece.

Além desses dois aspectos no âmbito da estratégia de consciência, a reflexão sobre os processos de memória e atenção também pode ser considerada uma estratégia que permite tomar consciência sobre o dinamismo de nosso sistema cognitivo.

Nesse ponto, é possível correlacionar os parâmetros das DCN's pertinentes à autonomia, com a estratégia metacognitiva de consciência. Se a autonomia pode ser conceituada como a capacidade do sujeito construir seu próprio conhecimento, e o asseguramento dessa autonomia é uma exigência aos cursos de Direito, emerge como uma concreta possibilidade o ensino das estratégias metacognitivas nesse cenário, pois não bastaria ao sujeito construir

²³ Célia Ribeiro, "Metacognição: um apoio ao processo de aprendizagem." *Psicologia: Reflexão e Crítica* (2003): 16(1).

seu conhecimento de forma aleatória, mas sim, tomando consciência desse processo, para que possa controlá-lo, regulá-lo e aprimorá-lo.

Para além de uma autonomia no discurso, é fundamental que o professor seja o *perito* que amplia os limites das possibilidades do aluno, conferindo ferramentas para a construção desse conhecimento, dentre elas, as ferramentas da metacognição, como forma de permitir ao sujeito a compreensão efetiva de seu processo cognitivo.

Não somente a estratégia de conhecimento pode ser considerada uma estratégia metacognitiva, no entanto. Portilho²⁴ ainda trata das estratégias de controle e autopoiese. Quando se trata das estratégias de controle, refere-se à ação dirigida a metas, sendo o sujeito que aprende o responsável pela seleção das estratégias a serem utilizadas para que o objetivo proposto (construção do conhecimento) se realize.

A estratégia de autopoiese, por sua vez, carrega a noção de que o sujeito se “auto faz”. Ou seja, vincula-se à produção de si mesmo, na medida em que o sujeito que visa o conhecimento e aplica as estratégias metacognitivas anteriores (consciência e controle) acaba por modificar sua própria atividade metacognitiva. Quanto mais o sujeito toma consciência e controla sua construção cognitiva, por meio da metacognição, mais aprimora sua própria capacidade metacognitiva, constituindo-se, pois, a estratégia de autopoiese.

Sobre a estratégia de controle, tendo em vista que se vincula aos objetivos que o sujeito pretende alcançar na construção do conhecimento, relevante frisar que os cursos de Direito necessitam também realizar esta reflexão, de modo a identificar efetivamente os objetivos que o ensino de Direito pretende alcançar.

Se o curso especificamente objetivo com que seus alunos “passem” no Exame de Ordem²⁵, é certo que um determinado conjunto de estratégias de ensino será utilizado, priorizando, possivelmente, a resolução de questões de exames anteriores e temas que sejam objeto de avaliação nessa prova.

Por outro lado, se o curso em questão adota uma postura *sistêmica*²⁶ de ensino, voltada à discussão de questões humanísticas e axiológicas do Direito e das diversas correlações

²⁴ Portilho, *Como se aprende?*, 113.

²⁵ Exame de Ordem: prova conduzida pela Ordem dos Advogados do Brasil que permite ao bacharel em Direito, cumprindo outros requisitos previstos na legislação (Lei nº 8.906/94), ingressar nos quadros dessa Instituição (OAB), e atuar como Advogado.

²⁶ Entendendo-se por sistêmico no mesmo sentido que Morin adota na obra *Os sete saberes necessários à educação do futuro* (Morin, 2000).

existentes entre as diferentes *áreas* de conhecimento, por certo os objetivos do próprio curso impactarão nas estratégias de controle que o sujeito aluno utilizará. Mas isso somente ocorrerá se esse sujeito souber (tomar consciência) que existem tais estratégias, que existe a própria metacognição.

Nesse ponto, assume relevo o papel do professor no processo de tomada de consciência acerca do conhecimento. Atuando como mediador desse processo, o professor precisa, por certo, conhecer sobre as estratégias metacognitivas que ele mesmo utiliza para a construção de conhecimento, mas também compreender as estratégias de que se vale na sua prática docente, variando essas estratégias na medida em que as estratégias de aprendizagem dos alunos também variam²⁷

A resignificação da educação jurídica seja em termos dos parâmetros apresentados nesse artigo, relativos à metacognição enquanto possibilidade, ou de outras perspectivas de modificação da atual fórmula, como a proposta por Rodrigues²⁸ é um movimento que demanda engajamento das Instituições e dos professores, que de certo modo reflete a discussão sobre o papel da Universidade no mundo contemporâneo (ou, para não se afastar de Lyotard, pós-moderno).

Cabe à Universidade, aqui entendida *lato sensu*, formar um técnico ou formar um cidadão? Qual o objetivo dessa instituição na contemporaneidade? O fato de se poder pensar estas questões já abre caminho à metacognição. A sala de aula capaz de formar o cidadão de Ghirardi é uma sala de aula em que se valorizem as possibilidades criadas pelas estratégias de ensino e aprendizagem metacognitivas.

5 CONCLUSÃO

Pretendeu-se nesse artigo analisar responder ao questionamento sobre em que medida o ensino e a aprendizagem de estratégias metacognitivas se apresenta como uma possibilidade para a educação jurídica, a permitir a ampliação da autonomia na construção do conhecimento dos alunos dos cursos de Direito. O ensino jurídico é calcado em bases tradicionais que dão relevo à aula expositiva, em que o controle do professor sobre o processo se apresenta de forma marcante, o que reduz a capacidade do aluno ampliar sua autonomia na construção do próprio conhecimento.

Por outro vértice, as DCN's para os cursos de Direito determinam que as instituições de ensino assegurem ao egresso a aptidão para a aprendizagem autônoma, o que se apresenta em evidente descompasso com as práticas tradicionais de ensino identificadas nessa seara. Ainda, o Direito contemporâneo cada vez mais se volta para questões que antes não lhe

²⁷Portilho, *Como se aprende?*, 113

²⁸Rodrigues, *Popper e o processo de ensino-aprendizagem*, 40.

eram afetas, como as questões sociais, ambientais, de política pública, dentre outras, que demandam uma abordagem complexa para sua compreensão, que o ensino tradicional predominante talvez não consiga atingir.

Nesse cenário, pôde ser verificado que cumpre às Instituições de Ensino fomentar nos alunos a busca por estratégias para a construção autônoma de conhecimento, se não motivadas pelo resultado específico desse processo, ao menos, por conta das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's) para os cursos de Direito, que determinam aos cursos da área que assegurem ao graduando a aptidão para a aprendizagem autônoma e crítica.

Nesse sentido, o conhecimento acerca da metacognição e das estratégias metacognitivas torna-se relevante, devendo ser objeto de discussão e prática em tais cursos. Entretanto, é necessário que haja um movimento conjunto entre as estratégias de ensino e as estratégias de aprendizagem, pois não há como o professor *ensinar* sobre as estratégias metacognitivas de aprendizagem sem que suas estratégias de ensino também sejam lastreadas nessa mesma vertente.

Atingindo-se os objetivos do estudo, em especial a análise conceitual da metacognição e das estratégias metacognitivas, bem como da possibilidade de utilização dessas estratégias nos cursos de Direito, é possível afirmar que os cursos de Direito podem ter, nas estratégias de ensino e aprendizagem metacognitivas, importantes ferramentas para a construção da autonomia de seus alunos, permitindo com que os mesmos, para além de serem meros receptores do que é repassado pelos professores, se apropriem da construção de seu conhecimento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Allueva Torres, Pedro. "Estilos de aprendizaje y estilos de pensamiento en estudiantes universitarios. Aprender a aprender y aprender a pensar". *Arbor-Ciencia Pensamiento y Cultura* 187 (2011): 261-266. doi: 10.3989/arbor.2011.Extra-3n3155
- Bradney, Anthony. "Transforming legal education: learning and teaching law in the early twenty-first century." *Journal of Law and Society* 35, n.º4 (2008): 565-570. http://onlinelibrary.wiley.com.ezproxy.puc.cl/doi/10.1111/j.1467-6478.2008.00450_3.x/epdf
- Bransford, John, Brown, Ann, Cocking, Rodney. *Como as pessoas aprendem: cérebro, mente, experiência e escolar*. Trad. Carlos David Szlak. São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 2007.
- Butko, Nicholas J. & Javier R. Movellan. "Learning to learn". 6th International Conference on Development and Learning, ICDL 4354070 (2007): 151-156.

- Conselho Nacional de Educação (CNE). Resolução CNE/CES n.º 9, de 29 de setembro de 2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito e dá outras providências. Brasília: CNE, 2004.
- Castelli, Ilaria, Davide Massaro, Alan G. Sanfey & Antonella Marchetti “What is fair for you?” Judgments and decisions about fairness and theory of mind”. *European Journal of Developmental Psychology*, 11, n.º1 (2013): 49-62, DOI: 10.1080/17405629.2013.806264
- Dale, Robert. “A sociologia da educação e o Estado após a globalização. Educação e Sociedade.” *Revista de Ciências da Educação* 31, n.º 113 (2011): 1099-1120.
- Delval, Juan. *Aprender a aprender*. Trad. Jonas Pereira dos Santos (3ª. Ed). Campinas (SP): Papyrus, 2000.
- Demo, Pedro. *Complexidade e aprendizagem: a dinâmica não-linear do conhecimento*. São Paulo: Atlas, 2002.
- Fincato, Denise Pires. «Estágio de docência, prática jurídica e distribuição da justiça». *Revista de Direito da Fundação Getúlio Vargas (Direito GV)* 11; São Paulo, Brasil: Fundação Getúlio Vargas (2010) .
- Flavell, John. Theory-of-mind development: retrospect and prospect, *Merrill-Palmer Quarterly* . Vol. 50, No. 3, July 2004, 274–290.
- Freire, Paulo. *Pedagogia da autonomia*, 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002. Luhmann, Niklas. Introdução à teoria dos sistemas, 3. ed. Trad. Ana Cristina Arantes Nasser. Petrópolis (RJ): Vozes, 2011.
- Gutierrez-Braojos, Calixto, Purificación Salmeron-Vilchez, Ana Martin-Romera y Honorio Salmerón. “Efectos directos e indirectos entre estilos de pensamiento, estrategias metacognitivas y creatividad en estudiantes universitarios”. *Anales de Psicología* 29, n.º1 (2013): 159-170. file:///C:/Users/Priscilla/Downloads/124651-604261-1-PB.pdf
- Hughes, Claire & Sue Leekam. “What are the links between theory of mind and social relations? review, reflections and new directions for studies of typical and atypical development”. *Social Development* 13, n.º4 (2004): 590–619. DOI: 10.1111/j.1467-9507.2004.00285.
- Jornet Meliá, Jesús, R. García-Bellido & J. González Such. “Evaluar la competencia aprender a aprender: una propuesta metodológica”. *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado* 16, n.º1 (): 103-123
- Kumar, Raj. “Legal education, globalization, and institutional excellence: challenges for the rule of law and access to justice in India”. *Indiana Journal of Global Legal Studies* 20, n.º1 (2013): 221-252. <http://www.jstor.org/stable/pdf/10.2979/indjgolegstu.20.1.221.pdf>
- Liotard, Jean-Françoise., *O pós-moderno*. Trad. Ricardo Corrêa Barbosa, 3. ed. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1988.
- Martinez, Sergio Rodrigo. *A evolução do ensino jurídico no brasil, adaptado da obra manual da educação jurídica*, Curitiba: Juruá Editora, 2003.
- Maturana, Humberto. *Cognição, ciência e vida cotidiana*. Organização e tradução Cristina Magro e Víctor Paredes, Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001.

- Metallidou, Panayiota & Maria Platsidou. "Kolb's learning style inventory-1985: validity issues and relations with metacognitive knowledge about problem-solving strategies". *Learning and Individual Differences* 18, n.º1 (2008):114-119. DOI: 10.1016/j.lindif.2007.11.00
- Morin, Edgar. *Os sete saberes necessário à educação do futuro*. Trad. Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 2. ed. São Paulo, Brasília: Cortez UNESCO, 2000.
- Osses Bustingorry, Sonia & Sandra Jaramillo Mora. "Metacognicion: un camino para aprender a aprender". *Estudios Pedagógicos* 34, n.º1 (2008): 187-197. <http://www.scielo.cl/pdf/estped/v34n1/art11.pdf>
- Peixoto, Mauricio, Silva, Marco Antonio, Rocha, Cristiane. "Aprendizagem e metacognição no ensino de metodologia científica," *Revista Ensaio*, vol. 12, n. 01, 11-25 (2010): 12.
- Portilho, Evelise. *Como se aprende? Estratégias, estilos e metacognição*, 2 ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.
- Rahman, Saemah, Mazli Sham Abdullah, Ruhizan M. Yasin, T. Subahan Mohd Meerah, Lilia Halim and Ruslin Amir. "Student learning style and preferences for the promotion of metacognitive development activities in science class". *World Applied Sciences Journal* 14 (2011): 11-16. https://www.researchgate.net/publication/265269749_Student_Learning_Style_and_Preferences_for_the_Promotion_of_Metacognitive_Development_Activities_in_Science_Class
- Rahman, Saemah, Ruhizan M. Yasin, Kamaruzaman Jusoff, Siti Rahayah Ariffin, Najmi Hayati &Suriani Yusof. "The promotion of metacognitive development in the classroom". *World Applied Sciences Journal* 13, n.º1 (2011): 95-99
- Ribeiro, Célia. "Metacognição: um apoio ao processo de aprendizagem," *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16(1) (2003): 109-116
- Rodrigues, Horacio Wenderlei. "Popper e o processo de ensino-aprendizagem pela resolução de problemas." *Revista Direito GV*, vol. 06, n. 01 (2010): 39-58
- Shen, Chun-Yi & Hsiu-Chuan Liu. "Metacognitive skills development: a web-based approach in higher education". *The Turkish Online Journal of Educational Technology* 10, n.º2 (2011): 140-150. <http://www.tojet.net/articles/v10i2/10215.pdf>
- Stanton, Teresa. "Globalization and the internationalization of legal education in the United States: An annotated bibliography". *Legal Reference Services Quarterly* 29, n.º1 (2010): 23-49. <http://www.tandfonline.com.ezproxy.puc.cl/doi/pdf/10.1080/02703190903554793?needAccess=true>