

O AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM (AVA) E A PRÁTICA DOCENTE: BREVES APONTAMENTOS DO COTIDIANO PARA A EDUCAÇÃO JURÍDICA

VIRTUAL E-LEARNING AND TEACHING PRACTICE: BRIEF NOTES OF EVERYDAY FOR LEGAL EDUCATION

José Osório do Nascimento Neto, Igor Fernando Ruthes

RESUMO

Este artigo científico tem por objeto a descrição crítica dos fatores que podem interferir no processo virtual de aprendizagem e sua relação com a Educação Jurídica. O objetivo deste estudo é analisar, de forma descritivo-interpretativa, o cotidiano que envolve a prática docente virtual e seus pressupostos, em especial, sobre as variáveis que podem refletir nas tarefas propostas em sala de aula, tais como: habilidades afetivas; habilidades cognitivas; interação dos participantes; comunicação entre professores e alunos; e, expectativas do professor quanto à inteligência dos alunos. Esta análise crítica, fundamentada por uma breve aproximação entre teoria e prática, justifica-se pela necessidade do avanço do conhecimento científico na área do Direito, sendo este pautado pela sua construção, reconstrução e sempre vinculado à plena necessidade de desenvolvimento da aprendizagem na prática docente.

PALAVRAS-CHAVE: AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM (AVA); PRÁTICA DOCENTE; INTERAÇÃO; INTERATIVIDADE; EDUCAÇÃO JURÍDICA.

ABSTRACT

This research paper aims at the description of the critical factors that can interfere with the process of virtual learning and its relation to Legal Education. The aim of this study is so descriptive and interpretative, which involves the daily teaching practice and their virtual premises, in particular on variables that may reflect the proposed tasks in the classroom, such as affective skills, cognitive skills , interaction of

participants; communication between teachers and students, and the teacher's expectations as to the intelligence of the students. This critical analysis, supported by a brief rapprochement between theory and practice, justified by the necessity of advancing scientific knowledge in the area of law, which is guided by its construction, reconstruction and always linked to the need for full development of learning in teaching practice.

KEYWORDS: VIRTUAL E-LEARNING; PRACTICE TEACHING; INTERACTION; INTERACTIVITY; LEGAL EDUCATION.

1. INTRODUÇÃO

Como contribuição acadêmica ao Evento “Formação Jurídica e Mercado de Trabalho”, ao “Encontro Regional da ABEDI – Região Sul” e ao “II Seminário de Acesso à Pesquisa e Informação: Publicações Científicas na Área do Direito”, todos promovidos pelos Projetos de Pesquisa “Virada de Copérnico” e “Núcleo de Pesquisa em Direito Civil e Constituição”, respectivamente, dos Programas de Pós-Graduação em Direito da UFPR e da UniBrasil, apresenta-se este artigo científico, que tem por objeto a descrição crítica dos fatores que podem interferir no processo virtual de aprendizagem e sua relação com a Educação Jurídica.

O objetivo deste estudo é analisar, de forma descritivo-interpretativa, o cotidiano que envolve a prática docente virtual e seus pressupostos, em especial, sobre as variáveis que podem refletir nas tarefas propostas em sala de aula, tais como: habilidades afetivas; habilidades cognitivas; interação dos participantes; comunicação entre professores e alunos; e, expectativas do professor quanto à inteligência dos alunos.

Não se trata, portanto, de fazer uma defesa pró-ensino a distancia para graduação e/ou pós-graduação em Direito. Trata-se, na verdade, de uma análise crítica sobre o cotidiano que envolve a prática docente virtual, fundamentada por uma breve aproximação entre teoria e prática; e, que se justifica pela necessidade do avanço do conhecimento científico na área do Direito, sendo este pautado pela

sua construção, reconstrução e estímulo ao aprimoramento docente nas Instituições de Ensino Superior, públicas e privadas.

2. HABILIDADES AFETIVAS NA PRÁTICA DOCENTE

A Educação a Distância (EAD) via internet encontra-se em evidência nos últimos anos, especialmente pela facilidade que traz para a população atualizar seus conhecimentos no decorrer da vida, necessidade imposta pelo dinamismo do mundo atual. No Decreto n. 5.622, de 2005, essa modalidade é definida como aquela em que “a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, envolvendo estudantes e professores no desenvolvimento de atividades educativas em lugares ou tempos diversos”.

Assim, como primeira variável selecionada, que interfere nas tarefas propostas em sala de aula virtual, destacam-se as habilidades afetivas, que envolvem a receptividade, a resposta, a valorização, a organização e o complexo de valores entre o docente e o discente.

A ideia de receptividade perpassa, em primeiro lugar, pela consciência plena de se resgatar o conhecimento, tendo a percepção e a sensibilidade de que é preciso avançar no tempo. Para isso, a concordância, o consentimento e adesão à possibilidade de novos caminhos de ensino-aprendizagem, precisam, necessariamente, convergir com os valores de disposição e compromissos com outros seres sociais, também detentores de direitos e deveres com seus próximos.

Em outras palavras, trata-se de acreditar que a sala de aula virtual é, também, um espaço de ensino-aprendizagem, onde há retomada de conhecimento e espaço para conceituação, debate e aceitação (ou não) de um dado valor. Aqui, é possível destacar, entre outros exemplos: (i) a segurança emocional do professor, que independentemente de sua formação, precisa trabalhar com opinião diversa ao que pensa; e, (ii) a maturidade do aluno, ideia muito bem trabalhada a partir de

trechos extraídos da Dissertação de Mestrado de Luci Ferraz de MELLO¹ sobre educação a distancia.

Além disso, desenvolvendo melhor esta abordagem sobre as habilidades afetivas, é preciso se lembrar da Taxonomia de Bloom², segundo o qual a cognição se dá a partir de habilidades hierarquizadas a partir do grau de complexidade de seu processamento. Nessa hierarquia, o conhecimento é o nível mais primário e a avaliação, o nível mais complexo³. Sob esta mesma ótica, os objetivos de aprendizagem considerados na área afetiva estão ligados a ideias como comportamento, atitude, responsabilidade, respeito, emoção, valores.

A partir desta classificação, em conjunto com a compreensão dos diferentes tipos de inteligência, segundo Howard GARDNER⁴, professor de Cognição e Educação na Universidade de Harvard, é possível se demonstrar, mais detalhadamente, como as habilidades afetivas podem interferir na relação entre professor, aluno e turma, levando-se em consideração a aprendizagem de cada uma das partes dessas relação.

Assim, considerando-se os níveis da classificação de Bloom como a recepção, a resposta, a avaliação, a organização de valores e a internalização, pode-se levantar, a título exemplificativo, a complexidade para conhecer o motivo pelo qual um aluno poderia se excluir da participação de uma sala de aula virtual, incorrendo (ou não) um ônus sobre a avaliação formal da disciplina.

Em outras palavras, novamente, se insere a noção de recepção (Bloom) e de inteligência interpessoal (Gardner). Ora, se a ideia de receptividade perpassa pela consciência plena de se resgatar o conhecimento, dando-se conta de fatos, predisposição para ouvir e atenção seletiva, pode-se dizer, então, que a ausência intencional pode ser motivada por uma timidez (forma inteligência interpessoal avaliada como baixa), inabilidade com a linguagem escrita (muito comum, inclusive,

¹ MELLO, Luci Ferraz de. **Educomunicação na educação a distancia**: o diálogo a partir das mediações do tutor. 306 f. (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Ciência da Comunicação. Escola de Comunicação da Universidade de São Paulo. 2010.

² FERRAZ, Ana Paula do Carmo Marcheti; BELHOT, Renato Vairo. Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais. **Gest. Prod.**, São Carlos, v. 17, n. 2, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-530X2010000200015&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 06 ago. 2013. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-530X2010000200015>.

³ SILVEIRA, Elisabeth. **Tutorial de Professores**. Rio de Janeiro: FGV, 2013. p. 36.

⁴ GARDNER, Howard. Para cada pessoa, um tipo de educação. In: **Fronteiras do Pensamento**. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=tLHrC1ISPXE>>. Acesso em: 07 de ago. 2013.

na área do Direito), falta de naturalidade para relacionar-se com o meio ou falta de vontade/interesse em participar, em colaborar consigo e como o grupo na construção individual e coletiva do conhecimento.

Assim, em que pese este ser apenas um caso exemplificativo, também é importante lembrar que, na relação entre professor, aluno e turma, as habilidades afetivas⁵ também envolvem outros aspectos como resposta, valorização, organização, complexo de valores, assim como as diversas inteligências em sala de aula, como a lógico-matemática, intrapessoal, naturalista, visuo-espacial, corpocinestésica, musical e linguista, onde se encaixa com tranquilidade a Educação Jurídica.

3. HABILIDADES COGNITIVAS NA PRÁTICA DOCENTE

Outra variável diz respeito às habilidades cognitivas, que envolvem o conhecimento (de fatos, de formas de tratamento e de leis de uma área do saber da compreensão); a aplicação (fundamentada na relação entre princípio e situação concreta), bem como na respectiva análise em que estão inseridas, seja por meio de elementos, relações ou princípios.

Por um lado, a noção de síntese está diretamente vinculada à habilidade, assim refletida pela produção de textos, produção de plano ou de série de operações, bem como pela derivação de relações abstratas. Por outro lado, a noção de avaliação, que também vincula a habilidade, absorve não apenas o julgamento de evidências internas, como também o julgamento de critérios.

Apenas a título exemplificativo, como geralmente é trabalhado no ambiente de sala de aula (virtual ou não), a avaliação, por ser um instrumento de compreensão do desempenho dos alunos, não deve ser tratada como um fim em si mesmo (no sentido de mera aprovação ou desaprovação). Em outras palavras, uma das habilidades cognitivas, neste ambiente de ensino-aprendizagem, pode perpassar, então, pela possibilidade de autoavaliação por parte do próprio aluno, que receberá parâmetros para compreender plenamente se sua visão está ou não adequada.

⁵ AITA, Gabriela; ARAÚJO, Cíntia de Souza Alferes. **Afetividade e aprendizagem no ensino superior**. 1999. p. 56.

Para esta variável, é importante que o professor saiba trabalhar, em sua prática docente, a capacidade de percepção. É justamente por meio dela que o professor consegue, por exemplo, captar a reação da turma, como uma das dificuldades encontradas pelo professor em sala de aula. Diante disso, precisará, conseqüentemente, rever seu planejamento como um conjunto articulado de ações.

Diante deste contexto, é importante ressaltar que não se pode focar apenas na avaliação, pois essa não tem a conotação de julgamento externo propriamente, mas intrínseco ao processo de aprendizagem do próprio indivíduo. Assim, também é preciso compreender a abordagem da Taxonomia de Bloom⁶ como representativa da forma de aprender de cada indivíduo, entender suas fases com um processo de fases inter-relacionadas (um sistema).

Diante deste contexto, além da avaliação, considerando-se os outros níveis da classificação de Bloom para as habilidades cognitivas como conhecimento, compreensão, aplicação, análise e síntese, pode-se dizer que a abordagem deste estudo deve considerar como cada parte aprende e como o professor pode utilizar-se desse parâmetro para conduzir a aula.

Como se tem discutido em sala de aula virtual, em que pese o conhecimento ser o nível mais primário diante da classificação de Bloom, não é possível se esquecer de que, no processo de aprendizagem em sala de aula e na relação entre professor, aluno e turma, também se absorve a noção de complexidade. Assim, nas palavras de Edgar MORIN, um dos principais estudiosos do tema:

o conhecimento complexo não tem término, e isto não apenas porque ele é inacabado e inacabável, mas também porque ele chega por si só ao desconhecimento. Atrás da complexidade há o indizível e o inconcebível. Sob os conceitos, há o mundo. Sob o mundo?... [...] Certamente, nosso conhecimento é inacabado, mas traz nele para sempre algo de inacabável. [...] O conhecimento do conhecimento nos ensina que conhecemos apenas uma mínima superfície da realidade. [...] unir todo conhecimento separado, contextualizá-lo e situar toda verdade parcial no conjunto de que ela faz parte⁷.

⁶ FERRAZ, Ana Paula do Carmo Marcheti; BELHOT, Renato Vairo. Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais. **Gest. Prod.**, São Carlos, v. 17, n. 2, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-530X2010000200015&lng=en&nm=iso>. Acesso em: 06 ago. 2013. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-530X2010000200015>.

⁷ MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2000. p. 87.

Relembrar esta conexão entre conhecimento (das habilidades cognitivas) com a noção de complexidade (que impõe uma visão multidisciplinar sobre um mesmo objeto, já que o todo é muito mais do que o somatório das partes), tem por objetivo, entre outros aspectos, perceber que, no ambiente de sala de aula virtual, também se deve levar em consideração a interação entre os participantes, ponto do tópico abaixo.

4. INTERAÇÃO ENTRE OS PARTICIPANTES NO AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM

Neste mesmo contexto, pode-se apontar a interação entre os participantes como uma terceira variável que interfere nas tarefas propostas em sala de aula. Aqui, a função essencial na produtividade do ensino, a interferência no processo de ensino-aprendizagem e a própria função do professor refletem um possível diagnóstico de comportamentos e procedimentos alternativos, capazes de reduzir tensões.

Considerando o ambiente virtual, onde a comunicação se dá de forma assíncrona na maior parte do tempo, se trabalhados de forma harmônica e em conjunto: (i) a existência de links da área de estudos para a biblioteca virtual com recursos de multimídia e tecnologia; (ii) uma sala de aula virtual que clame pela participação ativa de seus alunos/professores-tutores, sejam exemplos práticos de como tornar a interação, num ambiente de EaD, eficiente.

Por se tratar de uma linguagem não verbal, a ausência de uma participação ativa, efetiva e intensa entre os sujeitos que compõem a turma também pode desestimular o aluno e/ou até mesmo o grupo. Isso porque a cooperação e o dinamismo sobre a 'posse da fala', pressupostos da interação (e de ímpar importância para a Educação Jurídica!), devem caminhar juntos por todos os sujeitos deste processo de aprendizagem; E, sem o retorno da fala do aluno, não existe interação e, por consequência, construção e reconstrução de conhecimento. Transportando-se esta noção teórica para a prática, são exemplos:

- (i) o momento em que o professor principia a discussão, norteando os objetivos primários da discussão do conteúdo programático, permitindo, assim, que os alunos passam interagir, trazendo novas reflexões a partir de suas pesquisas, bem como dos comentários dos demais colegas;
- (ii) a solicitação da colaboração da classe no compartilhamento de ideias. É por meio desta solicitação – necessariamente cordial, educa e flexível às condições da prática docente que se podem provocar saudáveis inquietações, reflexões e posicionamentos frente ao que o professor está transmitindo.

Além disso, este mesmo item pode ser analisado, considerando-se as multiplicas formas de inteligências, pois elas podem interferir na interação em sala de aula (virtual ou não).

Dessa forma, lembrando GARDNER novamente, é possível ter diversas inteligências em sala de aula, como a lógico-matemática (trabalhar com hipóteses e de realizar operações matemáticas complexas), interpessoal (compreender e interagir efetivamente com o outro), intrapessoal (construir uma percepção acurada de si mesmo e de usá-la no direcionamento de sua vida), naturalista (reconhecer padrões na natureza, identificando e classificando seres e objetos), visuo-espacial (perceber, criar, transformar imagens e movimentos de objetos no espaço), corpo-cinestésica (manipular objetos, sintonizando-os a determinadas habilidades físicas), musical (lidar com a entonação, com a melodia e com o ritmo) e linguista (expressar e avaliar significados complexos)⁸.

Considerando que as inteligências interpessoal e linguista já foram trabalhadas acima, levanto, neste momento, a título exemplificativo, uma correlação entre outras duas inteligências que podem ter reflexos na Educação Jurídica:

na sala de aula, se articuladas a atividades que exigem abstração, as habilidades da inteligência visuo-espacial podem facilitar, por exemplo, a compreensão dos princípios lógico-matemáticos. Para muitos de nossos

⁸ GARDNER, Howard. Para cada pessoa, um tipo de educação. In: **Fronteiras do Pensamento**. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=tLHrC1ISPXE>>. Acesso em: 07 de ago. 2013.

alunos, o uso de esquemas, gráficos e quadros facilita a aquisição e a retenção do conhecimento.⁹

Em que pese haver boa discordância na área do Direito para se estabelecer uma relação entre a educação jurídica de qualidade e a utilização em sala de aula do uso de esquemas, gráficos e quadros, não se trata, aqui, de tornar o Direito uma mera equação reducionista ou de subestimar a capacidade do aluno. Muito pelo contrário: trata-se, sim, de contribuir didaticamente para o aprendizado e, principalmente, para que haja um possível canal de argumentos lógicos e científicos em prol do avanço do conhecimento na área do Direito.

Em suma, pode-se perceber que, ao se manifestar de pelo menos oito formas distintas, estas inteligências também podem interferir na interação entre os participantes. Afinal, quando se fala em comunicação e interação como processo de produção e interpretação de sentidos, também se está a falar de outras variáveis que interferem nas tarefas propostas em sala de aula e nos espaços de aprendizagem como a comunicação entre professores e alunos, item a ser analisado no ponto abaixo.

5. COMUNICAÇÃO ENTRE PROFESSORES E ALUNOS NO AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM

Somada à variável acima, como requisito paralelo à aprendizagem de qualidade, tem-se a comunicação entre professor e alunos, assim estabelecida pela relação entre transmissão e resposta aos estímulos. Para tanto, acredita-se na comunicação humana, como forma de linguagem, responsável pelo desenvolvimento do pensamento e da capacidade de ação e pela compreensão/domínio da realidade.

Aqui, vale ressaltar a noção de interação, que nos remete à ideia de transmissão ou intercâmbio de informações. É por meio do processo de comunicação, minimamente caracterizado por um sistema regular e ordenado, que se pode estabelecer uma fonte e um receptor unidos por um canal: a sala de aula

⁹ SILVEIRA, Elisabeth. **Metodologia do Ensino Superior**. Rio de Janeiro: FGV, 2011. p. 34.

(meio/veículo). Em outras palavras, é possível se esquecer de que é a mensagem e a sua qualidade que efetivamente estabelece ou não a comunicação entre as partes.

Aprofundando-se esta abordagem, acredita-se que uma conexão entre palavras, gestos ou expressões, pode-se dizer que a comunicação entre professor e alunos ganha respaldo quando a variável acima trabalhada entra em cena, ou seja, somente por meio do compartilhamento e troca de ideias é que esta comunicação terá chances de se desenvolver da melhor forma possível.

Além disso, ao aprofundar a abordagem sobre comunicação, é preciso considerar também o nosso ambiente, onde a comunicação se dá, na maior parte do tempo (deixando-se de lado o momento das Reuniões Online – ROLs) de forma assíncrona, razão pela qual se fazer necessário um enfoque também sobre os pontos fortes e fracos do meio e da postura das partes.

Num ambiente virtual, que apresenta peculiaridades específicas como a linguagem não verbal, a ausência de uma participação ativa, efetiva e intensa entre os sujeitos que compõem a turma também pode desestimular o aluno e/ou até mesmo o grupo. Como dito anteriormente, a cooperação e o dinamismo sobre a posse da fala, pressupostos da interação, devem caminhar juntos por todos os sujeitos deste processo de aprendizagem; E, sem o retorno da fala do aluno, não existe interação e, por consequência, construção e reconstrução de conhecimento.

No entanto, em que pese a possibilidade de pontos fracos, também há pontos fortes. Entre outras características, trata-se de um canal/meio/veículo 24 horas aberto, que permite: (i) flexibilidade, (ii) aprendizado permanente, (iii) cursos que podem ser acessados por alunos em qualquer região do mundo, absorvendo um dos valores mais importantes da nossa sociedade: o acesso, no sentido democrático da educação, para além das distâncias físicas.

Além disso, há também a postura das partes, seja em relação ao professor, ao aluno ou ao grupo todo: o professor é parte ativa do processo de aprendizagem, além de ser seu condutor, compartilha conhecimentos e experiências e aprender com os seus alunos. Por estas razões, o professor precisa se questionar como (modo de fazer) para estimular a autonomia do aluno. E este, por sua vez, não pode ser esquecer de que o professor também depende da reação dos alunos, não podendo, portanto, se ausentar de suas obrigações na relação dialógica.

6. EXPECTATIVAS DO PROFESSOR QUANTO À INTELIGÊNCIA DOS ALUNOS

Vinculando-se estas dificuldades do professor em sua da prática docente, é possível denotar uma primeira variável, assim traduzida pelas expectativas do professor quanto à inteligência do aluno. Neste ponto, ganham destaque 03 (três) grandes categorias, quais sejam: (i) inteligências relacionadas a objetos, que podem ser espacial, lógico-matemática, corpo-cinestésica ou naturalista; (ii) inteligências isentas de objetos, que podem ser linguística ou musical; e, por último, (iii) inteligências relacionadas a pessoas, que podem ser interpessoal ou intrapessoal.

Aqui, se questiona como o tutor deve porta-se para estimular a posição crítica do aluno em sala de aula. Como bem dito no texto “Mal-formado ou mal-informado”, de Ezequiel SILVA, “ao iniciar o processo planejamento para uma determinada série escolar, o professor deve pressupor um conjunto de conhecimentos anteriormente adquirido pelo aluno; deve haver um ‘a partir daí’”¹⁰.

Diante deste contexto, o olhar do professor deve ser sobre cada aluno individualmente. Embora o processo de aprendizagem se dê em um grupo, e justamente para que se possa ter o mais amplo contato com pontos de vistas diversificados, cada aluno tem seu próprio ritmo, seus próprios medos, ansiedades, objetivos, verdades, e, portanto, cabe ao professor, desafiadoramente, compreender cada individualidade e conversar com cada um a partir dessas aspirações e dos objetivos da instituição a que representa.

Ora, se “como profissionais que lidam com o conhecimento, temos de querer alunos inquietos, curiosos, questionadores”; e, se “como profissionais que lidam com o conhecimento, temos de refletir, em nossa prática docente, essas mesmas inquietudes e curiosidades, temos de ser questionadores...”¹¹, então, pode-se destacar, para este ponto, a ideia de interdisciplinaridade, que é o trabalhar conteúdos relacionados entre as disciplinas e com o foco no desenvolvimento dos alunos.

¹⁰ SILVA, Ezequiel Theodoro da. Mal-formado ou mal-informado. In: SILVA, Ezequiel Theodoro da. (Org.). **Os (des)caminhos da escola**: traumatismos educacionais. 4. ed. Cortez: São Paulo, 1992. p. 25.

¹¹ SILVEIRA, Elisabeth. **Metodologia do Ensino Superior**. Rio de Janeiro: FGV, 2011. p. 55.

Aqui, denota-se que, por meio da interdisciplinaridade, o aluno é levado a construir novos conhecimentos, trabalhando-se conseqüentemente as três grandes categorias de inteligências estudadas acima. Estabelecendo-se uma relação entre teoria e prática, o aluno tem a possibilidade de demonstrar não apenas o que foi capaz de absorver como informação transmitida, mas também de expor seu pensamento, de forma a contribuir para o desenvolvimento da coletividade em que está inserido. É dizer: ponto de reflexo imediato para a Educação Jurídica.

Em outras palavras, trabalhar as expectativas do professor com relação à inteligência do aluno significa não só lidar com as individualidades, como também com toda a coletividade. Em geral, o compartilhamento e troca de ideias entre aluno-professor-aluno podem tornar contribuir para o desenvolvimento das respectivas inteligências.

Pressupondo que numa mesma sala de aula todas as inteligências podem estar presentes (o que torna um desafio estimular o conhecimento) e sabendo que há diferentes formas de aprender dentro de um mesmo grupo, o professor pode, dentre outras possibilidades, estimular/fomentar o debate, a troca e o compartilhamento, para que, a partir de pontos e contrapontos das diversas inteligências, haja a percepção de novos e outros caminhos sobre a construção e reconstrução do conhecimento.

Em síntese, as expectativas do professor quanto à inteligência dos alunos perpassam pela complexidade dos fenômenos, onde: (i) o todo pode representar mais do que o somatório das partes; (ii) o individual e o coletivo, a princípio, caminham juntos. No cotidiano que envolve a prática docente, direitos e obrigações de uma relação dialógica (entre aluno-professor-turma) podem construir um processo de aprendizado e de educação qualidade.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em tempos de incentivo ao desenvolvimento tecnológico, ignorar a realidade do ambiente virtual de aprendizagem como mecanismo do avanço do conhecimento científico pode ser mais equivocado do que simplesmente reduzi-la à impossibilidade de se conectar ao mundo jurídico. Afinal, já é uma realidade! Além disso, é

importante repetir: não se trata de uma defesa pró-ensino a distancia para graduação e/ou pós-graduação em Direito nestas breves páginas. Trata-se da percepção de que o cotidiano, que envolve a prática docente na Educação Jurídica, tem conexões plenas entre o ambiente virtual de aprendizagem e a sala de aula presencial.

Isso significa dizer que o estudo dos requisitos da aprendizagem permite perceber que, entre outros fatores, a inteligência (traduzidas pelas suas várias formas), as habilidades afetivas, as habilidades cognitivas, a comunicação entre professores e alunos, bem como a interação entre todos os participantes são variáveis importantes a serem trabalhadas diante do cotidiano que envolve a prática docente no ambiente virtual de aprendizagem do Direito.

Em síntese, que o professor precisa ter um repertório de conhecimentos e experiências bem diversificado, que se traduz, por sua vez, num passaporte para que ele apresente novas possibilidades diante da prática docente, incluindo-se aí a sala de aula virtual. Exatamente nesta linha, a inquietude, a curiosidade e os questionamentos reforçam a disposição do professor para sempre aprender continuamente, contribuindo de forma ativa para a construção e reconstrução do conhecimento, sendo este respaldado por um processo de ensino-aprendizado qualificado, bem organizado, planejado e estruturado.

Portanto, acredita-se que, quanto maior o número de professores conscientes de seu papel de educador e pesquisador, maior será a possibilidade de uma prática transformadora em sala de aula virtual que, certamente, refletirá na qualidade do ensino e da aprendizagem, em qualquer ramo do conhecimento científico, inclusive, para a área do Direito.

REFERENCIAS

AITA, Gabriela; ARAÚJO, Cíntia de Souza Alferes. **Afetividade e aprendizagem no ensino superior**. 1999.

ALAVA, Séraphin. **Ciberespaço e formações abertas**: rumo a novas práticas educacionais? Tradução portuguesa. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

BORDENAVE, Juan Díaz; PEREIRA, Adair Martins. **Estratégias de ensino-aprendizagem**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 1977.

CARBONELL, J. **A aventura de inovar**: a mudança na escola. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

CASTRO, Claudio de Moura. **A prática da pesquisa**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2006.

CRUZ, Dulce Márcia; BEHLING, Hans Peder. Comunicação e linguagem na EaD: um estudo das interações na UnisulVirtual. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 8, n. 24, p. 373-387, maio/ago. 2008.

DEMO, Pedro. Introdução. In: DEMO, Pedro (Org.). **Conhecer e aprender**: sabedoria dos limites e desafios. Porto Alegre: ArtMed, 2000. p. 9-12.

FERRAZ, Ana Paula do Carmo Marcheti; BELHOT, Renato Vairo. Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais. **Gest. Prod.**, São Carlos, v. 17, n. 2, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-530X2010000200015&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 06 ago. 2013. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-530X2010000200015>.

FONSECA, Ricardo Marcelo. Os juristas e a cultura jurídica na segunda metade do século XIX. In: **Quaderni Fiorentini per la storia del pensiero giuridico moderno**. Milano: Giuffrè, n. 35, ano 2006, p. 339-371.

GARDNER, Howard. Para cada pessoa, um tipo de educação. In: **Fronteiras do Pensamento**. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=tLHrC1ISPXE>>. Acesso em: 07 de ago. 2013.

GIOLO, Jaime. A educação a distância e a formação de professores. **Educação & Sociedade**, v. 29, n. 105, p. 1211-1234, 2008.

LEITE, Eduardo de Oliveira. A Aula em Direito. In: MACIEL, Getulino do Espírito Santo; ENCARNAÇÃO, João Bosco da (Orgs.). **Seis temas sobre o ensino jurídico**. São Paulo: Cabral, 1995.

MELLO, Luci Ferraz de. **Educomunicação na educação a distancia**: o diálogo a partir das mediações do tutor. 306 f. (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Ciência da Comunicação. Escola de Comunicação da Universidade de São Paulo. 2010.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2000.

OLIVO, Luis Carlos Cancellier. Origens históricas do ensino jurídico brasileiro. In: Rodrigues, Horácio W. (Org.) **Ensino jurídico para que(m)?** Florianópolis: Fundação Boiteux, 2000. p. 47-64.

PAIVA, Vera Menezes de O. Ambientes virtuais de aprendizagem: implicações epistemológicas. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 26, n. 3, Dec. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982010000300018&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 06 ago. 2013. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-46982010000300018>.

RATHS, Louis. Crítica. In: RATHS, Louis (Org.). **Ensinar a pensar**. Tradução de Dante Moreira Leite. 2. ed. São Paulo: EPU, 1977. p. 342-4.

RONCA, Antônio Carlos Caruso; ESCOBAR, Virgínia Ferreira. Adaptação ao grau de desenvolvimento do aluno. In: RONCA, Antônio Carlos Caruso; ESCOBAR, Virgínia Ferreira. (Orgs). **Técnicas pedagógicas: domesticação ou desafio à participação?** 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1986. p. 99-106.

SALTINI, Claudio. **Afetividade e inteligência: a emoção na educação.** Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. Mal-formado ou mal-informado. In: SILVA, Ezequiel Theodoro da. (Org.). **Os (des)caminhos da escola: traumatismos educacionais.** 4. ed. Cortez: São Paulo, 1992. p. 23-27.

SILVEIRA, Elisabeth. **Metodologia do Ensino Superior.** Rio de Janeiro: FGV, 2011.

SILVEIRA, Elisabeth. **Tutorial de Professores.** Rio de Janeiro: FGV, 2013.

SILVEIRA, Vladimir Oliveira da; SANCHES, Samyra Haydêe Dal Farra Napolini; COUTO, Mônica Bonetti. (Orgs). **Educação jurídica.** São Paulo: Saraiva, 2013.

TANCREDI, Regina M. S. Puccinelli; BERTOLUCI, Evandro Antonio; TIGGEMANN, Iara Suzana. Aproximações do/no Ensino a Distância: interação e construção de conhecimentos. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 13, n. 38, p. 267-283, jan./abr. 2013.

TAVARES, Paula Lorena de. **Informação nos ambientes virtuais de aprendizados (AVA).** 152 f. (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação. Escola de Ciência da Informação da Universidade Federal de Minas Gerais. 2009.

VEIGA, Ilma P. Alencastro. (Org.). **Técnicas de ensino: por que não?** Campinas: Papirus, 1991.