

**UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE - UNESC
FACULDADE IEDUCARE - FIED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM MESTRADO**

ALINE AGUIAR ALBUQUERQUE CARVALHO

**O ENSINO DE DIREITO E A PANDEMIA DA COVID -19: AS PERSPECTIVAS DE
DOCENTES DO CURSO DE DIREITO**

**CRICIÚMA
2024**

ALINE AGUIAR ALBUQUERQUE CARVALHO

**O ENSINO DE DIREITO E A PANDEMIA DA COVID -19: AS PERSPECTIVAS DE
DOCENTES DO CURSO DE DIREITO**

Dissertação de Mestrado submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC, como parte dos requisitos necessários para obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Alex Sander da Silva

CRICIÚMA

2024

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

C331e Carvalho, Aline Aguiar Albuquerque.

O ensino de direito e a pandemia da COVID-19 :
as perspectivas de docentes do curso de direito /
Aline Aguiar Albuquerque Carvalho. - 2024.

99 p. : il.

Dissertação (Mestrado) - Universidade do
Extremo Sul Catarinense, Programa de Pós-
Graduação em Educação, Criciúma, 2024.

Orientação: Alex Sander da Silva.

1. Direito - Estudo e ensino - História. 2.
Direito - Estudo e ensino - Brasil. 3. COVID-19,
Pandemia de, 2020- - Aspectos educacionais. 4.
Ensino superior - Qualidade. I. Título.

CDD. 22. ed. 340.07

Bibliotecária Eliziane de Lucca Alosilla - CRB 14/1101
Biblioteca Central Prof. Eurico Back - UNESC

ALINE AGUIAR ALBUQUERQUE CARVALHO

**O ENSINO DE DIREITO E A PANDEMIA DO COVID -19: AS PERSPECTIVAS DE
DOCENTES DO CURSO DE DIREITO**

Esta dissertação foi julgada e aprovada para obtenção do Grau de Mestre em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense.

Criciúma, 31 de julho de 2024.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Alex Sander da Silva - (UNESC) - Orientador

Prof^a. Dra. Morgana Bada (UNESC)

Prof. Eduardo Campechano Escalona (UNESC)

Prof. Gisele da Silva Rezende da Rosa (EMC)

Aline Aguiar Albuquerque Carvalho
Mestranda

A minha mãe, Osenilda, por todos os ensinamentos que me fizeram nunca desistir
dos meus sonhos.

Ao meu marido, Marcelo, pelo incentivo e apoio incondicional na realização do
Mestrado.

AGRADECIMENTOS

À Deus, primeiramente, por ter me capacitado todos os dias e conferido sabedoria para realizar o presente trabalho.

Ao meu marido, Marcelo dos Santos Carvalho, por todo apoio constante.

Ao meu orientador, Prof. Alex Sander da Silva, por tão valiosas orientações e tamanha dedicação e compromisso.

Aos professores Prof^a. Dra. Morgana Bada; Prof. Educaro Campechano Escalona e Prof^a. Gisele da Silva Rezende da Rosa que, gentilmente, aceitaram os convites para participarem da minha banca de qualificação e da defesa de dissertação.

Ao antigo Coordenador do Curso de Direito do Centro Universitário Inta-UNINTA, Manoel de Castro Carneiro Neto *“in memoriam*, que sempre me incentivou e de forma tão carinhosa contribuiu para realização da pesquisa, incentivando os professores do curso e participando ativamente através de entrevista. Que tenha o descanso merecido!

“Educação não transforma o mundo. Educação muda pessoas. Pessoas transformam o mundo.”

Paulo Freire

RESUMO

Manter a qualidade do ensino superior configura-se como um dos principais objetivos dos sistemas de educação superior. Entretanto, diante da pandemia do coronavírus que o mundo enfrentou recentemente, estas discussões ganharam mais espaço, sobretudo, quando se trata dos cursos de nível superior presenciais. Neste sentido, a presente pesquisa teve como objetivo geral compreender, na perspectiva docente, os desafios enfrentados no curso de Direito devido à pandemia da COVID-19, e investigar as principais estratégias adotadas pelos professores para enfrentá-los, bem como analisar as repercussões dessas adaptações após o término do período pandêmico. De modo mais específico buscou-se: a) Contextualizar o ensino do direito no contexto da pandemia da Covid-19, situando as principais alterações legais e/ou pedagógicas instituídas no período 2020-2022; b) Analisar, sob a ótica dos docentes vinculados ao curso de direito do UNINTA como ocorreu o desenvolvimento das atividades letivas no período pandêmico; c) Identificar na perspectiva docente os principais desafios do ensino jurídico decorrentes do período pandêmico, bem como aqueles que reverberaram após o seu fim; d) Identificar as principais estratégias adotadas pelos docentes no enfrentamento dos desafios ao ensino jurídico no período pandêmico e quais as contribuições deste período para a formação dos bacharéis em direito. Optou-se pelo estudo de caso exploratório e descritivo, de abordagem qualitativa. Os resultados da pesquisa com os docentes e o coordenador do curso destacam um consenso quanto à importância da flexibilidade e da capacitação contínua para enfrentar os desafios impostos pela pandemia. Ficou evidente que a utilização de plataformas virtuais e recursos digitais foi essencial para manter a qualidade do ensino, mesmo diante das restrições do distanciamento social.

Palavras-chave: Pandemia. Covid-19. Ensino do Direito.

ABSTRACT

Maintaining the quality of higher education is one of the main objectives of higher education systems. However, given the coronavirus pandemic that the world recently faced, these discussions gained more space, especially when it comes to in-person higher education courses. In this sense, the present research had the general objective of understanding, from a teaching perspective, the challenges faced in the Law course due to the COVID-19 pandemic, and investigating the main strategies adopted by teachers to face them, as well as analyzing the repercussions of these adaptations after the end of the pandemic period. More specifically, we sought to: a) Contextualize the teaching of law in the context of the Covid-19 pandemic, situating the main legal and/or pedagogical changes instituted in the period 2020-2022; b) Analyze, from the perspective of teachers linked to the UNINTA law course, how teaching activities developed during the pandemic period; c) Identify, from a teaching perspective, the main challenges of legal education arising from the pandemic period, as well as those that reverberated after its end; d) Identify the main strategies adopted by teachers in facing the challenges to legal education during the pandemic period and what contributions this period has made to the training of law graduates. We opted for an exploratory and descriptive case study, with a qualitative approach. The results of the survey with teachers and the course coordinator highlight a consensus regarding the importance of flexibility and continuous training to face the challenges posed by the pandemic. It was evident that the use of virtual platforms and digital resources was essential to maintain the quality of teaching, even in the face of social distancing restrictions.

Keywords: Pandemic. Covid-19. Teaching Law.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Área de graduação	64
Gráfico 2 - Titulação	65
Gráfico 3 - Tempo de docência no ensino superior	66
Gráfico 4 - Experiência como docente em aulas remotas	67
Gráfico 5 - Qualificação para trabalhar com ensino remoto	68
Gráfico 6 - Dificuldades para implantação e desenvolvimento do ensino remoto	69
Gráfico 7 - No retorno das atividades presenciais foi possível constatar redução do aprendizado nos alunos.....	70

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Quais as principais estratégias utilizadas para implantação e desenvolvimento do ensino remoto?	73
Quadro 2 - Na sua concepção, quais os pontos positivos quanto ao ensino remoto?	75
Quadro 3 - Na sua concepção, quais os pontos negativos quanto ao ensino remoto?	77
Quadro 4 - Considerando que o ensino remoto adotado durante a pandemia tenha impactado negativamente a aprendizagem dos estudantes, o professor tem utilizado alguma estratégia para mitigar os prejuízos pedagógicos?	79
Quadro 5 - O professor precisou fazer alguma mudança ou aprimoramento na metodologia de ensino após o retorno das atividades presenciais?	81
Quadro 6 - Perfil do coordenador.....	82
Quadro 7 - Necessidade da qualificação dos professores para conseguirem trabalhar com o ensino remoto.....	83
Quadro 8 - Dificuldades para implantação e desenvolvimento do ensino remoto para você como coordenador	84
Quadro 9 - Visão do Coordenador sobre a maior dificuldade enfrentada pelos professores	85
Quadro 10 - Estratégias utilizadas no curso de Direito para orientar os professores a estimular os alunos.....	86
Quadro 11 - Pontos positivos e negativos do ensino remoto na Pandemia Covid-1987	
Quadro 12 - Estratégias que os professores se utilizaram no ensino remoto para diminuir os prejuízos no aprendizado dos alunos	89

LISTA DE SIGLAS

- AIAMIS** – Associação Igreja Adventista Missionária
- AVA** – Ambiente Virtual de Aprendizagem
- CNE** - Conselho Nacional de Educação -
- EAD** – Educação à Distância
- ERE** – Ensino Remoto
- GT** – Grupo de Trabalho
- IES** – Instituição de Ensino Superior
- LDB** – Lei das Diretrizes e Base
- LDBN** – Lei das Diretrizes e Base da Educação Nacional
- MEC** – Ministério da Educação e da Cultura
- OAB** – Ordem dos Advogados do Brasil
- SCIELO** – Cientific Eletronic Library Online
- SESu** – Sistema de Seleção Unificada
- TCLE** – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
- TDICs** – Tecnologia Digitais de Informação e Comunicação
- UFC** - Universidade Federal do Ceará
- UFERSA** – Universidade Federal Rural do Semi-Árido
- UFRGS** - Universidade Federal do Rio Grande do Sul
- UFRN** – Universidade Federal do Rio Grande do Norte
- UNESC** – Universidade do Extremo Sul Catarinense
- UNINTA** – Centro Universitário INTA
- UVA** – Universidade Estadual Vale do Acaraú

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
1.1 DELINEAMENTO DA PESQUISA	14
1.2 PERCURSO PESSOAL	19
2 ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	22
2.1 TIPO DE ESTUDO	22
2.2 CENÁRIO DA PESQUISA	22
2.3 SUJEITOS DA PESQUISA	23
2.4 INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS	23
2.5 COLETA DE DADOS	24
2.6 ASPECTOS ÉTICOS	24
3 O ENSINO SUPERIOR E O ENSINO JURÍDICO NO BRASIL	26
3.1 OS MODELOS UNIVERSITÁRIOS BRASILEIROS	26
3.2 HISTÓRICO DO ENSINO JURÍDICO	30
3.2.1 Mudanças no ensino jurídico a partir da revolução de 1930	35
3.2.2 A lei de diretrizes e bases da educação nacional e o ensino jurídico	37
4 O ENSINO DO DIREITO NO CONTEXTO DA PANDEMIA DA COVID-19: AS PRINCIPAIS ALTERAÇÕES LEGAIS E/OU PEDAGÓGICAS INSTITUÍDAS NO PERÍODO 2020-2022	44
4.1 O PAPEL DO ENSINO SUPERIOR ATUALMENTE	44
4.2 NOVAS PERSPECTIVAS PARA O MOMENTO ATUAL DO ENSINO JURÍDICO BRASILEIRO	49
4.3 A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DE DIREITO	51
4.4 O ENSINO DO DIREITO NO CONTEXTO DA PANDEMIA DA COVID-19	52
4.5 O ENSINO SUPERIOR E AS TRANSFORMAÇÕES FRENTE À COVID-19	57
5 O ENSINO DE DIREITO E A PANDEMIA DA COVID -19: PERSPECTIVAS DE DOCENTES DO CURSO DE DIREITO DO UNINTA-SOBRAL/CE	62
5.1 ASPECTOS RELACIONADOS AO PERFIL DO PROFESSOR PESQUISADO ..	63
5.3 ESTRATÉGIAS, ASPECTOS POSITIVOS, NEGATIVOS, PREJUÍZOS PEDAGÓGICOS E METODOLOGIAS DO ENSINO UTILIZADAS PELO PROFESSOR NO DECORRER DO ENSINO REMOTO NA PANDEMIA COVID-19	
5.4 ENTREVISTA REALIZADA COM O COORDENADOR DO CURSO DE DIREITO POR MEIO DA PLATAFORMA GOOGLEMEET DURANTE O PERÍODO DA PESQUISA	82
CONSIDERAÇÕES FINAIS	91
REFERÊNCIAS	94
APÊNDICE A	97
APÊNDICE B	100

1 INTRODUÇÃO

1.1 DELINEAMENTO DA PESQUISA

A presente dissertação buscou compreender o ensino do direito durante a pandemia de covid-19, sob a ótica dos professores do curso de direito do UNINTA. Inicialmente, foi implementado o ensino remoto emergencial como medida provisória e passageira para preservar as atividades educacionais nas instituições acadêmicas. No entanto, conforme explicado por Nóvoa (2020), este modelo educacional emergente pode ter levado a uma diminuição da qualidade pedagógica, especialmente em certas disciplinas e áreas. Além disso, tem-se considerado como seriam as instituições e suas comunidades na ausência desta opção. A análise da realidade revelou situações complexas e desafiadoras, mas também ressaltou a importância dos educadores, enfatizando seu papel essencial desde o ensino infantil até o ensino superior.

A escolha pela temática reflete minha trajetória como pesquisadora e integrante do UNINTA, onde atuo no setor jurídico há mais de 10 anos. O contexto pandêmico despertou em mim inquietações quanto à necessidade de adaptar o ensino à nova realidade da sociedade e assegurar a continuidade do aprendizado dos alunos.

Considerando a urgência de implementar e inovar metodologias de aprendizagem para manter o desempenho educacional em todo o país, este estudo sobre os efeitos da pandemia no ensino do curso de Direito no UNINTA visa contribuir para uma compreensão mais profunda e, conseqüentemente, para o desenvolvimento de métodos que garantam o aprendizado dos estudantes.

Em todo o mundo, os sistemas educacionais foram afetados pela pandemia do COVID-19. É indiscutível que a pandemia apresentou um cenário desafiador aos estudantes, professores e instituições educacionais. No Brasil, com a necessidade de isolamento social rígido para controle da proliferação do vírus. O Ministério da Educação autorizou que as instituições de ensino superior substituíssem as aulas presenciais pelo modelo remoto. O modelo remoto foi introduzido de forma rápida e muitas vezes sem utilização de estruturas e metodologias utilizadas no ensino à distância, que garantem a aprendizagem de qualidade.

As dificuldades enfrentadas pelos professores e estudantes provocaram efeitos na educação do ensino superior, sendo necessário à realização de estudos

para compreensão dos resultados de maneira aprofundada, a fim de gerar novos conhecimentos e mapear possibilidades de ações para o presente e para o futuro pós-pandemia.

Nesse cenário, nasceu a pesquisa e encontrou-se na instituição que desenvolvo minhas atividades profissionais e acadêmicas, o local adequado para explanar o objeto de estudo e responder ao problema de pesquisa que, dentre os recortes possíveis no tema, a fim de compreender e aprofundar os conhecimentos acerca da temática, foi elaborada a seguinte pergunta norteadora: Na perspectiva docente quais foram os desafios jurídicos, decorrentes do período da pandemia da Covid-19, que reverberaram após seu fim. Bem como, quais as principais estratégias adotadas pelos professores para seu enfrentamento?

O estudo tem como objetivo geral compreender, na perspectiva docente, os desafios enfrentados no curso de Direito devido à pandemia da COVID-19, e investigar as principais estratégias adotadas pelos professores para enfrentá-los, bem como analisar as repercussões dessas adaptações após o término do período pandêmico.

Como objetivos específicos temos: a) Contextualizar o ensino do direito no contexto da pandemia da Covid-19, situando as principais alterações legais e/ou pedagógicas instituídas no período 2020-2022; b) Analisar, sob a ótica dos docentes vinculados ao curso de direito do UNINTA como ocorreu o desenvolvimento das atividades letivas no período pandêmico; c) Identificar na perspectiva docente os principais desafios do ensino jurídico decorrentes do período pandêmico, bem como aqueles que reverberaram após o seu fim; d) Identificar as principais estratégias adotadas pelos docentes no enfrentamento dos desafios ao ensino jurídico no período pandêmico e quais as contribuições deste período para a formação dos bacharéis em direito.

A dissertação em questão apresenta uma relevância significativa tanto do ponto de vista social quanto científico. Em primeiro lugar, seu foco principal é a educação, um tema de extrema importância para o desenvolvimento da sociedade. No entanto, o aspecto que a torna ainda mais importante é a abordagem específica sobre o ensino de direito durante a pandemia de Covid-19.

A pandemia do coronavírus impôs desafios sem precedentes à continuidade das atividades educacionais em todo o mundo. Compreender como essa crise afetou o ensino, especialmente no contexto específico do ensino de direito, é

fundamental para adaptar e melhorar as práticas educacionais. É essencial analisar as perspectivas dos docentes, que foram responsáveis por implementar e ajustar metodologias educacionais diante das restrições impostas pela pandemia.

Ao explorar as metodologias educacionais adotadas ou aprimoradas durante esse período, a dissertação não apenas documenta as respostas práticas dos educadores, mas também contribui para um entendimento mais profundo de como as instituições educacionais podem se preparar melhor para crises futuras. Além disso, examinar as relações entre a pandemia e o ensino de direito pode revelar insights valiosos sobre a eficácia das estratégias pedagógicas em diferentes contextos de crise.

Portanto, a dissertação não só aborda um tema atual e relevante, mas também oferece uma análise crítica que pode orientar futuras políticas educacionais e práticas de ensino, visando a resiliência e a eficácia em face de desafios inesperados como a pandemia de Covid-19.

Com relação à organização deste trabalho, ele foi estruturado da seguinte forma: Na introdução, apresenta-se um pouco da minha trajetória familiar e estudantil, descrevendo as experiências vividas durante a infância e adolescência que influenciaram na escolha da problemática desta pesquisa e algumas experiências vividas como estudante e profissional na introdução, destaca-se ainda o problema da pesquisa.

No capítulo 1 apresenta-se o referencial teórico o qual se fará uma exposição sobre o ensino superior e jurídico no Brasil, especificando sobre a formação do bacharel em Direito, a história do curso de Direito e o cenário atual do ensino jurídico no Brasil. No capítulo 2 foram construídos, os detalhes sobre a pesquisa de campo que será desenvolvida, apresentando os procedimentos que serão utilizados, os riscos e os benefícios da presente pesquisa. Como também será abordado os caminhos metodológicos percorridos no presente trabalho.

No capítulo 3 será tratado a análise de dados e resultados em relação ensino e pandemia na visão dos professores do Curso de Direito do UNINTA, procurando verificar como se deu o ensino superior do direito na Pandemia da Covid-19, nesse caso os professores, que estão atuando no curso de direito. Buscando mapear as produções acadêmicas já realizadas por outros pesquisadores sobre o assunto, também chamado estado da arte, na literatura brasileira é possível verificar

que o número de artigos, dissertações e teses produzidas sobre os efeitos da pandemia do COVID-19 no ensino superior cresceu no último ano.

Assim, buscou-se inventariar as teses e dissertações sobre a educação e a pandemia do COVID-19 e selecionei trabalhos elencados no catálogo de teses e dissertações da CAPES, no período compreendido entre os anos 2019 e 2022.

Importante mencionar que a maioria dos trabalhos listados no banco de dados foram desconsiderados a partir do próprio título e outros após leitura do resumo. No banco de dados utilizei os descritores: Pandemia, COVID-19 e ensino de direito, filtrei por trabalhos pertencentes a dissertações de mestrado e educação. O que resultou em 1.115 trabalhos acadêmicos (dissertações), sendo 02 (dois) relevantes para esta pesquisa, quais sejam: Souza (2019); Souto (2022); Durlo e Gentil (2022).

No estudo elaborado por Souza (2019), “Ensino jurídico superior e a covid-19: transformações atuais e pós-pandemia” investiga-se o impacto da pandemia de COVID-19 no ensino jurídico, enfatizando a necessidade urgente de as Escolas Jurídicas prepararem os acadêmicos para um ambiente em constante transformação. Durante a pandemia, foram observadas mudanças significativas nas metodologias de aprendizado, com a tecnologia desempenhando um papel cada vez mais importante nas práticas educacionais. Este trabalho, de natureza qualitativa e descritiva, realiza uma revisão de literatura para analisar como o ensino jurídico se adaptou à nova realidade imposta pela COVID-19. Além de documentar essas adaptações, o estudo oferece orientações importantes para professores e alunos, alinhadas com as diretrizes do Ministério da Educação, visando melhorias contínuas no processo educacional diante dos desafios contemporâneos.

Este artigo aborda as mudanças e adaptações que o ensino jurídico superior enfrentou durante a pandemia de COVID-19. Docentes foram desafiados a repensar suas práticas pedagógicas e métodos de ensino diante das restrições impostas pela pandemia. A discussão pode incluir como as instituições de ensino se adaptaram, a implementação de tecnologias educacionais e as expectativas para o futuro pós-pandemia, destacando novos paradigmas educacionais que podem surgir.

Este artigo discute os desafios enfrentados pelo ensino jurídico durante a pandemia e propõe a construção de novos paradigmas educacionais para o pós-pandemia. Os docentes têm um papel crucial na reflexão sobre as crises enfrentadas e na formulação de estratégias inovadoras para o futuro. A discussão pode incluir

como os docentes estão reavaliando currículos, métodos de avaliação, e a incorporação de uma abordagem crítica e interdisciplinar no ensino jurídico.

O estudo de Souto (2022) “Ensino jurídico em crise e construção de novos paradigmas pós-pandemia” aborda a educação jurídica remota sob a perspectiva dos estudantes de Direito da UFERSA, utilizando uma abordagem exploratória e empírica. O objetivo principal foi analisar os impactos dessa modalidade emergencial no ensino jurídico brasileiro, focalizando nos desafios enfrentados pelos estudantes da UFERSA. Para alcançar este objetivo, foi realizada uma revisão da literatura que abrangeu obras e artigos científicos de críticos, professores e especialistas nas áreas de Direito, Educação, Filosofia e Psicologia.

Os resultados revelaram os principais desafios enfrentados pelos estudantes e exploraram como essa modalidade de ensino impactou suas experiências acadêmicas e desenvolvimento profissional em meio a uma crise global. De modo predominante, os estudantes caracterizaram negativamente a experiência da educação jurídica remota, especialmente devido aos desafios sanitários e pessoais enfrentados. Apesar de reconhecerem esforços positivos por parte dos docentes, observou-se que as metodologias e práticas pedagógicas frequentemente não foram eficazes na promoção do desenvolvimento das competências necessárias para a formação dos futuros profissionais, alinhadas às Diretrizes Curriculares Nacionais e ao Projeto Pedagógico do Curso.

Este estudo foca na experiência dos estudantes de direito da UFERSA com a educação jurídica remota durante a pandemia. No entanto, também oferece visões valiosas sobre como os docentes adaptaram o ensino às novas circunstâncias. Os docentes são fundamentais na implementação de métodos de ensino remoto e no apoio aos estudantes durante esse período desafiador. A análise das perspectivas dos estudantes pode informar sobre as práticas eficazes dos docentes e áreas que necessitam de melhorias.

O estudo conduzido por Burlo e Gentil (2022) aborda o tema "Ensino jurídico em crise e construção de novos paradigmas pós-pandemia", com o objetivo de explorar as mudanças ocorridas na necessidade de cursos de graduação online e refletir sobre os impactos econômicos e educacionais desse sistema. A metodologia utilizada consistiu em uma análise qualitativa por meio de revisão bibliográfica, explorando artigos científicos indexados em bases de dados como Scielo, Google Acadêmico e outras fontes de domínio público. A pesquisa bibliográfica enfocou a

leitura de textos relevantes sobre o assunto, priorizando obras fundamentais na área. O estudo parte do pressuposto de que o ensino jurídico no Brasil necessita de uma nova perspectiva educacional, que não apenas considere métodos, mas também promova um ensino baseado em uma abordagem crítica e interdisciplinar do direito.

A relevância deste trabalho é destacada no contexto da pandemia de Covid-19, que transformou drasticamente o acesso ao ensino e sua prática, acelerando a adoção de modalidades educacionais online. Além disso, há uma preocupação em iniciar uma reflexão sobre a formação de profissionais jurídicos que não sejam meros repetidores de conhecimento, mas que possuam um olhar crítico sobre a ciência jurídica, buscando superar o que é chamado de "senso comum teórico". Espera-se que este estudo contribua para um debate enriquecido sobre o modelo de ensino da ciência jurídica em meio a profundas mudanças sociais, incentivando uma abordagem mais crítica e reflexiva na formação dos futuros profissionais do direito.

Diante do exposto, vislumbra-se a importância do problema pesquisado. Ainda que algumas pesquisas tenham sido realizadas sobre o assunto, foram apontadas aqui as mais relevantes em relação ao recorte proposto. Em suma, os docentes do curso de Direito desempenham um papel central na adaptação e transformação do ensino jurídico em resposta à pandemia de COVID-19. Os artigos destacam a importância de entender as experiências dos docentes, suas práticas educacionais e as mudanças necessárias para enfrentar os desafios atuais e futuros da educação jurídica.

1.2 PERCURSO PESSOAL

Sou natural da cidade de Sobral, estado do Ceará, filha de José Ribeiro de Albuquerque e Osenilda Parente Aguiar Albuquerque. Minha mãe trabalhou por 35 (trinta e cinco) anos como professora, no Estado do Ceará e hoje está aposentada.

Ainda na infância, por diversas ocasiões acompanhei minha mãe no trabalho, vivenciando de perto os desafios e angústias enfrentadas pelos profissionais da educação no exercício da profissão. Cresci no ambiente escolar e sempre ouvi relatos de professores sobre o dia a dia nas escolas e principalmente sobre suas

percepções e dificuldades. Surgindo daí meu interesse por educação e pelas concepções e necessidades dos professores.

Iniciei o Curso de Bacharelado em Direito no ano de 2007, na Faculdade Luciano Feijão. Após quatro semestres na Faculdade Luciano Feijão, no ano de 2009, fui aprovada em um processo seletivo na Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA, concluindo o Curso de Bacharelado em Direito no ano de 2011. Antes da conclusão do curso, realizei exame da Ordem dos Advogados do Brasil - OAB, obtendo aprovação ainda no ano de 2011.

Após a formação e aprovação no exame da Ordem dos Advogados do Brasil, inaugurei meu próprio escritório de advocacia e ingressei na Pós-Graduação em direitos sociais com ênfase em direito e processo previdenciário pelo Instituto de Ensino Superior de Fortaleza, em fevereiro de 2015.

No ano de 2014, comecei a trabalhar para a Associação Igreja Adventista Missionária – AIAMIS, mantenedora de várias instituições de ensino no Estado do Ceará, estando entre as instituições mantidas o Centro Universitário Inta- UNINTA, Faculdade Ieducare - FIED, Faculdade 05 de julho de Sobral, Faculdade Uninta Itapipoca, Faculdade Uninta Tianguá, Faculdade Uninta, Fortaleza e Faculdade Uninta – gestão e negócios.

Considerando a complexidade da atividade desenvolvida e a necessidade de aprimoramento constante de conhecimentos para correta orientação da administração, ingressei na Pós-Graduação em Direitos Sociais com ênfase em direito e processo do trabalho também pelo Instituto de Ensino Superior de Fortaleza, concluindo assim, o segundo curso de especialização em 2017. Em seguida, buscando aperfeiçoar meu trabalho e sabendo da importância dos conhecimentos contábeis como auxílio no exercício da minha profissão, ingressei no curso superior de Ciências Contábeis do Centro Universitário Inta-UNINTA, cursando atualmente o 7º semestre.

Sempre sonhei ingressar no Mestrado, como trabalho em instituição de ensino, aprofundar os estudos sobre a educação era um dos meus objetivos. Assim como, ingressar nos quadros docentes da instituição e contribuir de forma direta para formação acadêmica dos alunos. Acontece que, com as dificuldades de viver no interior, distante das Universidades que disponibilizavam mestrados não havia conseguido ingressar no curso. Com o avanço da tecnologia e ensino a distância em alta, havia buscado mestrado a distância e sem sucesso. No entanto, no ano de 2021

meu sonho foi realizado e ingressei no Mestrado em Educação pela Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC, instituição de ensino com sede na cidade de Criciúma – SC.

No tópico a seguir busca-se descrever o delineamento metodológico norteador da pesquisa da presente dissertação. É detalhada a natureza da pesquisa, tipologia, as técnicas de coleta e análise de dados, bem como a descrição dos participantes da pesquisa.

2 ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Neste capítulo descreveu-se sobre o delineamento metodológico norteador da pesquisa da presente dissertação. Foi detalhada a natureza da pesquisa, tipologia, as técnicas de coleta e análise de dados, bem como a descrição dos participantes da pesquisa.

2.1 TIPO DE ESTUDO

A pesquisa apresenta características de um estudo de caso exploratório e descritivo, de abordagem qualitativa. O estudo descritivo na visão de Triviños (2010) é uma abordagem onde se realiza os registros, as análises e interpretações da natureza atual da realidade e suas condições dominantes, empregando-se para este fim a comparação e o contraste. Ao associar este tipo de estudo com a pesquisa que foi desenvolvida, ou seja, sua utilidade verificou-se que os dados foram analisados, interpretados e descritos.

A abordagem qualitativa é construída de modo diferente por cada pessoa, nela, o pesquisador interagiu com o objeto e sujeito pesquisado, a fim de dar vozes a eles para construir uma teia de significados (Cheuke; Lima, 2012). O pressuposto que fundamenta essa situação é de que “a realidade pode ser vista por diferentes perspectivas, não havendo uma única que pode ser a mais verdadeira” (Ludke; André, 2010, p. 20).

O estudo de caso segundo Gil (2019) procura o aprofundamento de uma realidade específica. É basicamente realizada por meio de um questionário com professores do curso de direito para captar as explicações e interpretações do ocorrem na realidade pesquisada.

2.2 CENÁRIO DA PESQUISA

A escolha pelo Centro Universitário Inta - UNINTA ocorreu em virtude do tempo de atuação da instituição e quantidade de alunos, vez que é a primeira instituição mantida pela AIAMIS e que possui maior número de turmas. A decisão pelo curso de Direito se deu pela predominância de disciplinas teóricas no curso, pela

possibilidade de realização das atividades práticas de forma remota e pela minha afinidade, uma vez que possuo graduação em Direito.

O Centro Universitário Inta- UNINTA, instituição de ensino superior mais antiga pertencente ao grupo de mantidas da AIAMIS, anteriormente denominado Instituto Superior de Teologia Aplicada – INTA é entidade que leva Educação Superior, com qualidade, para todos aqueles que buscam melhor qualificação profissional em diversificados setores do mercado, com sede na Cidade de Sobral-Ce, possuindo autorização para fornecimento de cursos em Educação à Distância – EAD.

2.3 SUJEITOS DA PESQUISA

O *corpus* de pesquisa consistiu na transcrição das respostas dos Professores e do Coordenador do curso de Direito do UNINTA, com o objetivo de investigar como ocorreu o ensino superior de Direito durante a pandemia da Covid-19.

2.4 INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

O instrumento utilizado foi um questionário contando com perguntas abertas e fechadas e uma entrevista ao Coordenador do Curso de Direito. De acordo com Severino (2007, p 125) o questionário é um agrupamento de questões, metodologicamente vinculadas que se designam a levantar opiniões escritas por parte dos indivíduos pesquisados com vista a entender a informação dos mesmos sobre os conteúdos ou assuntos em investigação. Logo após, o questionário com perguntas essenciais com objetivo de analisar a compreensão dos professores sobre o tema em questão. No caso da presente pesquisa os questionários aplicados foram de natureza aberta e fechada, para mensurar os resultados de acordo com as respostas dos sujeitos da pesquisa.

A vantagem de aplicar o questionário é que este pode buscar resposta a diversos aspectos da realidade. As perguntas, assim, poderão ter, segundo ensina Gil (2019, p. 132), conteúdo sobre fatos, atitudes, comportamentos, sentimentos, padrões de ação, comportamento presente ou passado, entre outros.

A pesquisa foi realizada por meio da Plataforma *Google for education*, *Google forms*. O *Google Forms* é um aplicativo de gerenciamento de pesquisas lançado pelo Google. Os usuários podem usar o *Google Forms* para pesquisar e coletar informações sobre outras pessoas e também podem ser usados para questionários e formulários de registro. As informações coletadas e os resultados do questionário foram transmitidos automaticamente. Além disso, o *Google Forms* também possui recursos de colaboração e compartilhamento para vários usuários.

2.5 COLETA DE DADOS

A pesquisa foi desenvolvida através da coleta de dados consistentes em um questionário, entrevista e análise das respostas de docentes do UNINTA, procurando verificar como se deu o ensino superior do direito na Pandemia da Covid-19, nesse caso os professores, que estão atuando no curso de direito que trabalharam antes, durante e depois da pandemia, selecionados por amostragem. Para o questionário foi utilizado uma linguagem comum ao fácil entendimento e interpretação dos professores do Curso de Direito, sendo assegurado o anonimato e o sigilo de todos os entrevistados.

Para obtenção dos dados foram respeitados, o conforto dos participantes ao responderem aos questionamentos. Antes de realizar as perguntas, o pesquisador relatou o propósito e os objetivos da pesquisa, seus riscos e benefícios e reafirmará o protocolo de confidencialidade. Todas as dúvidas levantadas sobre esta pesquisa foram sanadas pela pesquisadora antes, durante e depois da coleta de dados. O questionário consistirá em 6 (seis) questões de múltipla escolha e 6 (seis) questões de resposta livre, especialmente criado para este trabalho.

2.6 ASPECTOS ÉTICOS

Deve-se ressaltar que a pesquisa foi realizada obedecendo ao critério de livre participação dos pesquisados com a assinatura prévia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), tendo manifestado sua anuência no estudo (APÊNDICE 2), elaborado em duas vias (uma sendo entregue aos

participantes e a outra ficando com o responsável pela pesquisa). O questionário utilizado encontra-se disponível no (APÊNDICE 1) desse trabalho.

3 O ENSINO SUPERIOR E O ENSINO JURÍDICO NO BRASIL

Neste capítulo faremos uma exposição sobre o ensino superior e jurídico no Brasil, especificando sobre a formação do bacharel em Direito, a história do curso de Direito e o cenário atual do ensino jurídico no Brasil. Trata-se de um panorama histórico conceitual, situando principais trajetórias e concepções do ensino Superior e do Ensino de Direito no Brasil. Na primeira parte trazemos alguns aspectos histórico do ensino superior brasileiro a partir dos seus principais modelos predominantes. Num segundo momento, situamos os aspectos iniciais da Faculdade de Direito na época imperial até os dias atuais.

3.1 OS MODELOS UNIVERSITÁRIOS BRASILEIROS

O Ensino Superior no Brasil remonta a meados do século XIX com a transferência definitiva da coroa portuguesa para a colônia. Seu principal objetivo era fornecer um quadro qualificado de profissionais para atender a corte (Neves e Martins, 2014, p. 96).

No final do império (1889), o país possuía apenas seis escolas superiores voltadas para formação de juristas, médicos e engenheiros. Em 1900 possuía por volta de 24 escolas de ensino superior. No entanto, em 1930 já possuía centenas de instituições, sendo várias criadas pelo setor privado, principalmente pela iniciativa confessional católica.

As primeiras universidades no Brasil, surgiram em meados de 1930, destacando-se a criação da Universidade de São Paulo (USP), da Universidade do Distrito Federal que foi dissolvida e incorporada a Universidade do Rio de Janeiro. Ente 1946 a 1960 foram criadas dezoito IES públicas e dez IES privadas.

Por volta de 1960, o Governo Federal reconhecendo a necessidade de profissionais com formação universitária para enfrentar o processo de desenvolvimento econômico. Instituiu em quase todos os estados da federação universidades federais, públicas e gratuitas.

O aumento da demanda por ensino superior, a ocorrências de mudanças estruturais que ressaltam a importância da pesquisa científica, e a formação de uma economia global de conhecimento, fez com que o ensino superior antes restritivo e

voltado para classes específicas sofresse uma rápida expansão, especialmente com o desenvolvimento do setor privado de educação.

Pimenta & Anastasiou (2014) apontam para uma breve origem da universidade brasileira, elencando três momentos históricos distintos que moldaram a universidade brasileira: o modelo jesuíta, o modelo francês e o modelo alemão.

1. Modelo Jesuíta: No período colonial, os jesuítas foram responsáveis pela educação no Brasil, estabelecendo escolas que combinavam ensino religioso com formação intelectual e técnica. Este modelo teve um impacto significativo no desenvolvimento inicial do ensino superior no país.

2. Modelo Francês: Com a independência e a formação do Estado brasileiro, o modelo de ensino superior foi influenciado pelas ideias iluministas e pela organização acadêmica francesa. Esse período foi marcado pela criação das primeiras faculdades e instituições de ensino superior, muitas delas seguindo o modelo francês de universidades.

3. Modelo Alemão: No final do século XIX e início do século XX, houve uma influência crescente do modelo de universidades alemãs, especialmente no que diz respeito à pesquisa científica e à formação acadêmica mais especializada. Esse modelo foi fundamental para o desenvolvimento das ciências no Brasil e para a consolidação das universidades como centros de produção de conhecimento.

Além desses modelos históricos, o ensino superior no Brasil passou por diversas transformações ao longo do século XX e início do século XXI, incluindo expansão significativa da rede de instituições públicas e privadas, a criação de políticas de inclusão e acesso, a regulamentação do sistema de ensino superior, entre outros aspectos.

Esses momentos históricos não apenas refletem a evolução da universidade brasileira, mas também influenciaram a estrutura, os objetivos e os métodos de ensino das instituições de educação superior no país, moldando o cenário educacional que temos hoje.

O modelo jesuíta estabeleceu no Brasil as primeiras instituições de ensino baseadas no método escolar e no modelo parisiense, destinadas a manter e difundir os ensinamentos cristãos e ao mesmo tempo garantir as atividades litúrgicas. O currículo dessas escolas consiste em *Trivium* e *Quadrivium*.

Na escola, o dever de casa podia ser feito em apenas dois minutos. Inicialmente, os textos eram lidos e interpretados, palavras e ideias analisadas para

comparação com outros autores. Em seguida, o professor fazia perguntas aos alunos e os alunos faziam perguntas ao professor. Os alunos faziam anotações para memorização durante a aula. Em cada lição, era feita uma verificação inicial da lição anterior e eram feitas recapitulações semanais de todo o tópico estudado.

A formação e a personalidade de cada professor são elementos fundamentais para a eficácia do método jesuíta. Pois, para garantir a processo e o sucesso, a desordem deve ser evitada. Os professores deveriam seguir o documento *Ratio Studiorum*¹ para entregar o conteúdo a ser memorizado por intermédio das aulas teóricas.

Em relação aos elementos dos sistemas universitários francês e alemão, Pimenta & Anastasiou (2014) apontaram que no modelo francês, o foco central das universidades é formar profissionais, servir a elite, enfatizar o domínio do francês e defender o estabelecimento de faculdades femininas seguindo o exemplo da França para formar futuras esposas de diplomatas. No modelo alemão, a universidade está comprometida com a integração nacional, integrando a cultura alemã na civilização industrial. Tenta unir professores e alunos por meio de pesquisas em institutos e centros de pesquisa.

Atualmente as diretrizes contidas na Lei 5.540/68 sobre o ensino superior no Brasil permaneceram em vigor até a votação da LDB/1996. O ensino superior começa com uma rigorosa preparação para o programa de pós-graduação. Mas a capacidade de ensino é medida pelas notas dos alunos nos testes.

A formação de professores no ensino superior continua a ser responsabilidade de iniciativas individuais e institucionais, não existindo programa nacional para a categoria docente. Resquícios dos modelos jesuíta e francês ainda podem ser encontrados em algumas universidades do Brasil.

O Decreto 2.026/1996 também afeta os procedimentos de avaliação do ensino universitário no Brasil, tais como: indicadores para avaliação do desempenho geral do sistema de ensino superior; avaliação do desempenho das instituições em relação às funções universitárias; avaliação do ensino de graduação e pós-graduação propriamente dita.

¹ *Ratio Studiorum* é uma espécie de coletânea privada, fundamentada em experiências acontecidas no Colégio Romano e adicionada a observações pedagógicas de diversos outros colégios, que busca instruir rapidamente todo jesuíta docente sobre a natureza, a extensão e as obrigações do seu cargo.

Pimenta e Anastasiou (2014) também discutem a finalidade do ensino superior no Brasil, uma vez que as instituições universitárias do país vêm passando por mudanças que colocam em questão compromissos historicamente definidos e sua relação com a sociedade.

O objetivo da Universidade Nacional como instituição educacional é o uso da crítica, com ênfase em pesquisa, ensino e extensão. Volta-se para a produção de conhecimento problematizando o conhecimento produzido historicamente e os resultados alcançados na construção das sociedades e suas demandas e desafios. “Na sua relação com a sociedade, a universidade desempenha um papel antagônico e complementar, o de preservação e de transformação” (Tardif, 2013, p. 162).

Para Santos et.al. (2020) sistematizar as funções da universidade na criação, desenvolvimento, divulgação e crítica da ciência, tecnologia e cultura, bem como as funções de preparação profissional e de apoio científico e tecnológico ao desenvolvimento sociocultural, social e econômico. Os autores também observam que a condição humana se consolida em práticas tecnológicas, éticas e políticas simultâneas. A tecnologia refere-se ao conhecimento da capacidade do conhecimento ser conhecimento efetivo; a política através das relações de poder que permeiam a sociedade; e a ética, através da seleção explícita de conceitos e valores como referências fundamentais para a intencionalidade do comportamento humano.

Para Pimenta e Anastasiou (2014, p.164), a educação universitária “(...) é um processo de descoberta, construção científica e crítica do conhecimento produzido (...)”. Algumas atribuições marcam a formação universitária: domínio de um conjunto de conhecimentos, métodos e técnicas científicas que garantem o domínio científico e profissional; autonomia do aluno na busca do conhecimento; processo de ensino/aprendizagem como atividade integrada de pesquisa; capacidade reflexiva; investigação intelectual; integração da atividade de pesquisa com as atividades docentes dos professores; criação e reconstrução de situações de aprendizagem; diagnóstico e avaliação abrangente das atividades; desenvolvimento de processos de ensino interativos e participativos.

Atualmente, o desenvolvimento dos professores universitários no Brasil é impulsionado principalmente por três aspectos: a transformação social; o progresso exponencial da ciência; e a consolidação gradual da ciência educacional para fornecer conhecimento educacional para todos.

Diante dos desafios emergentes no Brasil, é necessário avaliar o valor dos profissionais por meio da formação inicial e continuada, bem como da identidade e avaliação profissional. Como ensino abrange: conteúdos de diferentes áreas do conhecimento e do ensino; conteúdos de ensino; conteúdos relacionados ao conhecimento pedagógico mais amplo no domínio teórico da prática educativa; e conteúdos relacionados à explicação do significado da existência humana.

Como instituição social, a Universidade Brasileira caracteriza-se pela ação e prática social. Como entidade administrativa, rege-se por ideias de gestão, planejamento, previsão, controle e sucesso sem discutir sua existência e funções sociais. Ainda assim, Chauí (2018) argumenta que a transição das universidades brasileiras do status de instituições sociais para o de entidades administrativas faz parte de um contexto de mudança geral na sociedade e no Estado.

Fundada na década de 1970, esta universidade brasileira funcional é valorizada por seu prestígio e elevação social por meio da educação universitária e da formação de mão de obra. Os resultados da década de 1980 incluíram também a expansão das redes privadas de ensino superior e parcerias entre universidades e empresas. A universidade em funcionamento, iniciada na década de 1990, caracteriza-se por ser uma entidade administrativa centrada em si mesma, disseminando conhecimento e obtendo rapidamente qualificação para os alunos ingressarem no mercado de trabalho.

Por fim, Pimenta & Anastasiou (2014) apontam que todas as instituições de ensino superior possuem pontos em comum na formação de profissionais. Por isso devem especializar a categoria de docência, levando em consideração: ideais, objetivos sociais, normas profissionais, conceitos, formação acadêmica inicial e continuada, conteúdos específicos da área e conteúdo da área de ensino.

3.2 HISTÓRICO DO ENSINO JURÍDICO

Fundada em 1827 por Dom Pedro I, a Faculdade de Direito foi concebida com um currículo diferenciado que visa formar uma elite intelectual capaz de liderar o sistema jurídico e a política do Brasil (Mossini, 2010, p.76). Através da criação das primeiras faculdades de direito no Império brasileiro, esta instituição desempenhou um papel fundamental na formação e influência dos rumos do Estado imperial,

exercendo, em última análise, um impacto significativo na sociedade e na política (Bento; Machado, 2008, p.14).

Segundo José Reinaldo de Lima Lopes, as primeiras faculdades de Direito no Brasil foram fortemente influenciadas pela abordagem da Universidade de Coimbra, que se seguiu à Reforma Pombalina de 1772. Esta reforma visava introduzir a racionalidade moderna, o raciocínio dedutivo e o pensamento sistemático, mas não era democrático ou liberal, o que se adequava ao contexto do Brasil escravista da época.

No entanto, os livros didáticos de Coimbra ainda continham esta abordagem instrumental, que estava ligada a interpretações conservadoras das Ordenações Afonsinas e Filipinas do Reino de Portugal. Foi durante o surgimento da Escola do Recife e da Faculdade de Direito em São Paulo que poetas como Álvares de Azevedo e Castro Alves, juntamente com os primeiros sociólogos, economistas, políticos, administradores e graduados do Brasil capazes de se destacar em diversas áreas, como o direito, filosofia e pesquisa social começaram a prosperar.

O objetivo principal da criação de cursos jurídicos no Brasil, conforme afirma Aurélio Mendes Bastos, era cultivar uma elite política e administrativa, uma força de trabalho que formaria a espinha dorsal da classe dominante do país e contribuiria para o sucesso da Independência. Embora se tenha conseguido a constituição de uma identidade nacional e a consolidação do Estado brasileiro, a verdadeira profissionalização do corpo discente não foi plenamente concretizada.

Durante a era imperial no Brasil, ocorreram duas notáveis reformas jurídicas ocorridas no século XIX. Em 1854, um decreto conhecido como n.1.366 trouxe mudanças significativas. Em primeiro lugar, os cursos foram renomeados como Faculdades de Direito e, em segundo lugar, duas disciplinas adicionais foram acrescentadas ao currículo. Os alunos do primeiro ano começaram a estudar Direito Romano, enquanto os alunos do quinto ano se aprofundaram em Direito Administrativo. Coincidindo com essas reformas, o curso também foi transferido de Olinda para Recife.

Em 1879, ocorreu uma mudança significativa conhecida como reforma da "educação gratuita". Ao lado das faculdades oficiais existentes, surgiu a oportunidade para a criação de "faculdades gratuitas" que obedecessem a orientações específicas em matéria de currículo e titulação. Essas faculdades foram categorizadas em duas seções: ciências jurídicas e sociais.

No curso de Ciências Jurídicas foi explorado um conjunto abrangente de disciplinas, incluindo Direito Natural, Público Universal, Institucional, Eclesiástico, Agentes, Diplomacia e História dos Tratados, Direito Administrativo, Economia Política, Ciência da Administração e Higiene Pública.

Após a alteração do Sistema em 1855, a exigência de frequência às aulas foi restabelecida, porém as deliberações sobre a substância do ensino gratuito persistiram até a Proclamação da República. Portanto, pode-se afirmar que a dificuldade na formação do Direito e, conseqüentemente, no estabelecimento de um currículo adequado, tem sido um aspecto integrante desde o início dos primeiros programas de Direito no Brasil em 1827, especificamente em Olinda e São Paulo na virada do século anterior.

O objetivo da independência do Brasil foi estabelecer instituições de ensino dedicadas aos estudos jurídicos em São Paulo e Olinda, com a intenção de cultivar um grupo de elite com perspectiva nacional (Venâncio Filho, 2011). Após a criação das primeiras Faculdades de Direito em São Paulo e Olinda, Recife-PE, em 1827, o ensino jurídico sofreu diversas modificações. No entanto, foi somente com as reformas de 1854, 1879 e 1891 que Faculdades de Direito adicionais foram estabelecidas no Brasil, marcando o final do século durante a transição do Império para a República. Essas novas instituições foram resultado direto da “Reforma do Ensino Gratuito”, que levou à criação dos Colégios no Rio de Janeiro em 1891, no Distrito Federal e em Minas Gerais em 1892 (Bastos, 2014).

Durante a reforma de 1854, duas modificações significativas foram feitas no sistema de ensino jurídico. Primeiramente, houve uma revisão na terminologia utilizada para se referir aos cursos oferecidos pelas Faculdades de Direito. Em segundo lugar, o currículo foi ampliado para incluir o estudo do direito romano e do direito administrativo, o que gerou uma discussão considerável sobre a sua praticidade no ensino. Apesar do debate em curso, a instrução do Direito Romano e do Direito Eclesiástico permaneceu obrigatória (Venâncio Filho, 2011).

A implementação da “Reforma do Ensino Gratuito” por meio do Decreto nº 7.247, em abril de 1879, abriu caminho para o estabelecimento de novas instituições privadas de ensino jurídico. Essa reforma estendeu-se além das faculdades existentes em São Paulo e Olinda, permitindo a criação de faculdades adicionais, desde que aderissem às mesmas regulamentações previstas no artigo 21 do decreto, o qual estabelecia explicitamente que os indivíduos poderiam formar associações com a

finalidade de oferecer cursos que abrangessem o currículo de qualquer programa oficial de Ensino Superior.

Apesar das tentativas de reforma durante a era imperial, o estado do ensino jurídico permaneceu estagnado e enfrentou fortes críticas pela sua qualidade inferior. Tanto alunos como professores envolveram-se num jogo de culpas, com acusações de assiduidade pouco frequente por parte dos alunos e ensino inadequado por parte dos professores. Essa falta de comprometimento acabou resultando no declínio do interesse e da participação no curso (Mossini, 2010).

De acordo com Bento e Machado (2008), as faculdades de direito no Brasil durante a era da monarquia enfrentaram inúmeros desafios, incluindo instalações inadequadas, professores nomeados com base em conexões políticas, alunos descomprometidos e mal preparados, ocorrências de fraudes de avaliação e leniência entre os professores em relação a tal má conduta, tudo acontecendo sob o olhar atento, mas indiferente das autoridades da época.

Segundo Venâncio Filho (2011, p. 87), durante o período imperial, as faculdades de Direito ofereciam uma forma de ensino que permitia aos alunos assistirem às aulas livremente e não exigiam exames parciais. Bastos (2014, p. 147) explica ainda que esta modalidade de ensino, conhecida como “ensino gratuito”, estava intimamente ligada às instituições privadas e permitia a opção de suspensão da frequência obrigatória e introdução de exames.

Embora existam preocupações válidas sobre a qualidade da educação durante esse período, é importante reconhecer que “a educação gratuita abordou uma questão fundamental na educação brasileira: a incapacidade do Império de fornecer ensino superior oficial nas províncias, incluindo a Corte” (Bastos, 2014, p.149). Esta iniciativa abriu caminho para o estabelecimento e crescimento de faculdades privadas, que eventualmente se transformaram em instituições públicas. Também atendeu à necessidade de formação jurídica, garantindo que houvesse um conjunto suficiente de pessoas qualificadas para assumir posições de liderança e responsabilidade na sociedade brasileira.

Durante o período de transição da monarquia para a república brasileira, que vai da década de 1870 ao início de 1900, um aspecto importante foi o surgimento do que Venâncio Filho (2011) chama de “Iluminismo brasileiro”. Este período, nomeado por Roque Spencer Maciel de Barros, testemunhou a consolidação de novas

ideias e uma mudança na mentalidade nacional, enfatizando o poder transformador da educação na condução de mudanças sociais, políticas e científicas.

A mudança do modelo imperial para o modelo republicano resultou em mudanças significativas no campo do ensino jurídico. A Constituição da República de 1891, especificamente o artigo 34, atribuiu ao Congresso Nacional a responsabilidade de legislar sobre o ensino superior, conferindo-lhe assim autoridade para organizar o sistema de ensino superior do país. Paralelamente, no mesmo ano, a Reforma Benjamin Constant, também conhecida como Decreto nº 1.232-H/1891, cortou definitivamente a ligação entre o Estado e a Igreja no âmbito do ensino jurídico. Com isso, o Direito Eclesiástico foi retirado do currículo do ensino jurídico (Brasil, 1891).

Na era da República Velha, à medida que os movimentos sociais ganhavam impulso na Europa e lançavam as bases para o modelo do Estado-Providência, emergia o reconhecimento da educação como um direito fundamental para todos. Notavelmente, ocorreram duas reformas significativas no ensino jurídico: a Reforma Rivadávia Correia e a Reforma Carlos Maximiliano (Bastos, 2000).

Em 1911, uma significativa reforma foi implementada por meio do Decreto nº 8.659, de 5 de abril. O objetivo principal dessa reforma era estabelecer diretrizes para o currículo das faculdades de Direito. Paralelamente à concessão de maior independência às faculdades e à definição da profissão docente, esta reforma introduziu um exame de admissão obrigatório para os futuros alunos. Além disso, facilitou o estabelecimento de novas faculdades de direito e determinou que essas instituições recebessem os nomes das respectivas cidades em que estavam localizadas.

Em resposta à baixa frequência dos alunos naquele período, o Decreto nº 11.530, promulgado em 18 de março de 1915, introduziu modificações no currículo a fim de promover uma abordagem mais prática e objetiva da educação. Este decreto também implementou medidas para monitorar a frequência dos alunos. As reformas implementadas durante este período levaram a mudanças significativas no ensino jurídico. Abrange agora não apenas a formação de futuros advogados, mas também de juizes, pessoal administrativo e diplomatas da nação (Bastos, 2000).

Embora o aspecto metodológico das reformas do ensino jurídico de 1911 e 1915 possa não ter provocado alterações substanciais, elas desempenharam um papel crucial na esfera ideológica. Essas reformas, por meio de modificações no

currículo, serviram para reafirmar a ideologia republicana liberal, com ênfase no ensino de disciplinas privadas (Muraro, 2010).

Durante a era conhecida como República Velha, que se estendeu desde a Proclamação da República até a revolução de 1930, as oligarquias rurais detinham um poder político e econômico significativo no Brasil. Este período testemunhou inúmeras reformas legislativas e aumento da regulamentação do ensino jurídico pelo Poder Público, incluindo as notáveis reformas introduzidas por Rivadávia Corrêa e Carlos Maximiliano (Venâncio Filho, 2015).

3.2.1 Mudanças no ensino jurídico a partir da revolução de 1930

As 25 reformas legislativas ocorridas nos 100 primeiros anos do ensino jurídico, 1827 a 1930, promoveram diversas alterações na matriz curricular, nas avaliações, frequência e conteúdo ministrado e geraram instabilidade para discentes e docentes daquela época (Bastos, 2014).

O acesso às faculdades existentes neste período era facultado apenas aos filhos das famílias que possuíam elevado poder econômico, em virtude do expressivo valor dos cursos superiores, cenário este que somente foi amenizado após a revolução de 30, com a industrialização e o crescimento dos centros urbanos. Ademais, ressaltam Busiquia e Munekata (2015, p. 215), “por preponderar o positivismo e o liberalismo, impossibilitava a construção crítica, filosófica e real dos problemas que a sociedade enfrentava na época”.

Apesar da instabilidade provocada pelas inúmeras tentativas governamentais de organizar e adequar o ensino superior de modo a atender aos anseios da oligarquia que assumira o poder, o período da primeira república contou com avanços na área educacional. Dentre os principais pontos positivos há que se mencionar a criação das primeiras universidades brasileiras.

Nos anos que se sucederam, o cenário político econômico mundial, afetado por revoluções sociais, pela primeira grande guerra e pela crise de 1929, teve forte interferência no Brasil. O apelo da sociedade por mudanças como o investimento em educação, saúde e outros direitos sociais, culminou com o crescimento gradativo da educação superior e conseqüentemente do ensino jurídico.

Houve o desenvolvimento ideológico de um Estado liberal que atendesse a algumas questões sociais, principalmente a partir da década de 30, com o advento da

urbanização e industrialização, e as escolas de Direito e as emergentes universidades buscaram proporcionar uma formação jurídica voltada ao atendimento dessas demandas, como no caso do Direito do Trabalho. Havia uma preocupação com a profissionalização do egresso do curso de Direito que fosse voltada para as carreiras jurídicas, uma vez que as atividades decorrentes do Estado não eram quase que unicamente ocupadas pelos bacharéis.

Em 1931, após a assunção do poder por Getúlio Vargas, com o Decreto nº 19.851/1931, conhecido como Reforma Francisco Campos, em alusão ao seu mentor e então ministro da educação, promoveu-se a reformulação do ensino secundário e incentivou-se a criação de universidades em todo o país (Brasil, 1931).

Para Bastos (2014, p. 195) esta reforma “[...] foi exatamente o marco de ruptura com os instáveis e frágeis padrões educacionais vigentes na Primeira República, dominada pelos interesses oligárquicos e pelo regionalismo conservador”. Devido à sua formação como bacharel em Direito, Francisco Campos, além de ministro da educação e da justiça, também foi responsável pela redação da Constituição de 1937, do Ato Institucional nº1, que fundamentou o golpe militar de 1964 e ainda os códigos penal e de processo penal brasileiros, sendo o idealizador de uma das principais reformas do ensino jurídico pátrio.

Bastos (2014) retrata que, embora a reforma tenha planejado a reformulação da matriz curricular, com um viés mais profissionalizante e orientada para o mercado de trabalho, e conseguido a institucionalização da figura das universidades no Brasil, contando com o ativismo de figuras emblemáticas para a educação do país, como Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, as pretensões da Reforma de 1931 não surtiram o efeito esperado, naquele momento, voltando “a se manifestar politicamente após a constitucionalização em 1946” (Bastos, 2014, p. 219).

O embate ideológico entre grupos conservadores que buscavam a preservação do modelo de ensino tradicional e progressistas que defendiam o ensino reflexivo, no qual o estudante aprenderia a refletir sobre os problemas que abalavam a sociedade e a criar soluções para eles, foi um dos aspectos que permitiu o progresso do ensino superior e, notadamente, o jurídico no Brasil (Moraes, 2013).

3.2.2 A lei de diretrizes e bases da educação nacional e o ensino jurídico

Como reflexo do fim da guerra em 1945, da redemocratização do país, do crescimento urbano, das manifestações operárias por melhores condições de vida, especialmente de trabalho, de saúde e de educação, no período compreendido entre 1946 e 1961, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 4.024/61), que definia as bases da educação e humanizava o sistema educacional, trazendo nova orientação e modernização dos métodos de ensino. (Brasil, 1961).

Em 1962, neste contexto particular, foi emitido o Parecer nº 2015 do CNE (Conselho Nacional de Educação) que estabeleceu um currículo mínimo para as faculdades de Direito. Esse currículo mínimo foi introduzido para se alinhar às novas propostas pedagógicas da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1961. Isto permitiu que o curso se tornasse mais adaptável e flexível, atendendo às circunstâncias reais da região.

Em 1972, o CFE (Conselho Federal de Educação) tratou do currículo mínimo, com a Resolução MEC/CFE nº 3/72 (BRASIL, 1972), limitando educativa um número mínimo de horas, eliminando boa parte das matérias de cunho humanista e dando um caráter mais profissionalizante ao curso, com disciplinas orientadas para o mercado de trabalho do operador de Direito.

De acordo com Rodrigues (2013, p. 45) as inovações advindas por intermédio da Resolução 3/72/CFE, proporcionaram, “além da flexibilização da matriz, uma visão interdisciplinar do Direito, bem como a melhor adequação da formação profissional às necessidades do mercado de trabalho e às diversas realidades locais e regionais” de cada instituição.

Nos anos seguintes, o palco da jornada evolutiva do ensino do Direito foi o período do Regime Militar, onde as alterações socioeconômicas e o crescimento dos centros urbanos e a emergente industrialização, criaram demanda para o crescimento e ampliação do ensino superior. Neste período, compreendido entre as décadas de 1970 e 1990, ocorre o “crescimento descontrolado do número de vagas e cursos de Direito, principalmente com a criação de Faculdades de Direito em instituições particulares e do aumento abusivo das vagas nos cursos já existentes” (Rodrigues, 2013, p. 13).

O crescimento do número de faculdades e do número de alunos nos cursos de Direito, causou, principalmente na década de 1980, preocupação da sociedade e

um intenso debate no meio jurídico que culminou com grande produção acadêmica voltada para o diagnóstico e a solução dos problemas relacionados à qualidade do ensino jurídico que, em muitas instituições, apresentava-se em condições críticas, na medida em que não haviam instituições e nem mecanismos capazes de controlar a qualidade dos cursos.

Em decorrência da preocupação de entidades como a OAB (Ordem dos Advogados do Brasil), o MEC (Ministério da Educação), comunidade acadêmica e sociedade civil, com o hercúleo e indiscriminado crescimento das faculdades e do número de vagas em instituições de ensino do Direito, com cursos que não possuíam a qualidade necessária à devida formação do profissional que viria assumir cargos de significativa importância, em 1994, em decorrências dos relatórios dos estudos e discussões, foi constituída a Portaria nº 1.886/94 pelo MEC (BRASIL, 1994), que elaborou as diretrizes curriculares e o conteúdo mínimo dos cursos jurídicos no País.

Também no ano de 1994, a importância e a participação da OAB no processo de desenvolvimento e qualificação do ensino jurídico foi normatizado, com a Lei Federal nº 8.906/94, conhecida como Estatuto da Advocacia e da OAB, que no inciso XV de seu artigo 54, de termina com o Conselho Federal da OAB tem competência para auxiliar no aprimoramento do ensino jurídico e avaliar preliminarmente as solicitações apresentadas aos órgãos competentes para a criação, validação ou credenciamento de tais cursos (Brasil, 1994).

A Portaria nº 1.886/94 do MEC (Brasil, 1994) é considerada, majoritariamente, por estudiosos como Bastos (2014), Mossini (2010), Wolkmer (2015) e outros, como um divisor de águas no que diz respeito à qualidade do ensino do Direito, na medida em que cria instrumentos para a formação técnica e prática do futuro bacharel, considera “como características essenciais ao profissional a competência técnica para o trabalho e o comprometimento com o destino social de seu país [...]” (Abikair, 2012, p. 55).

Apesar dos avanços implementados pela Portaria nº 1.886/94, o elevado e constante crescimento do número de instituições de ensino jurídico e o consequente crescimento do número de formandos a cada semestre, manteve as preocupações e debates sobre a qualidade dos cursos e as modificações necessárias para a melhoria dos mesmos, de modo que entre 1994 e 2004, novas alterações legislativas e pareceres do MEC alteraram a matriz curricular e o entendimento do Poder Público

quanto ao ensino do Direito, até que em 29/09/2004 é instituída a Resolução CNE/CES nº 9/2004 do MEC, que estabeleceu as novas diretrizes curriculares do ensino jurídico em substituição ao currículo mínimo.

Intensos foram os debates no período que antecedeu a edição da Portaria nº 1886/94 do MEC, que firmava as atuais diretrizes curriculares e o conteúdo mínimo do curso jurídico, sendo que o MEC e a OAB constituíram comissões especiais para a análise, diagnóstico e procura de alternativas para os problemas do ensino jurídico, tendo os resultados dos trabalhos destas comissões, dos diversos seminários e encontros servido de base para a sua elaboração, o que foi inclusive ressaltado nas considerações iniciais da referida norma, com a informação da autoridade que assina a portaria de que foi “considerando o que foi recomendado nos Seminários Regionais e Nacional de Cursos Jurídicos, e pela Comissão de Especialistas de Ensino de Direito da SESu-MEC” (BRASIL, 1994, p. 01).

Autores como Mossini (2010), Queiroz (2017) e Martínez (2006) ressaltam a importância da Portaria nº 1886/94 do MEC, observam que seu principal objetivo era atribuir ao estudante de Direito não apenas conhecimentos técnicos oriundos do ensino dogmático positivos que prevalecia até então, mas, mais que isto, objetivava dar a ele as condições necessárias para a compreensão e participação no processo de transformação democrática vivido pelo país a partir da promulgação da Constituição de 1988, contando também com o surgimento de novas leis que vieram contribuir para uma nova perspectiva para os cursos, como foi o caso da própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) de 1996 e do Estatuto da Advocacia e da OAB (Lei nº 8906/94).

Se a obrigatoriedade do estágio supervisionado pode ser considerada um marco estabelecido pela Resolução nº 3/72/CFE (BRASIL, 1972), a Portaria nº 1886/94 do MEC (Brasil, 1994) tem como destaque a obrigatoriedade do trabalho de conclusão do curso como exigência para a colação de grau e a interdisciplinaridade para a interpretação jurídica, além do estabelecimento de um currículo mínimo, que deveria ser ministrado em todos os cursos de Direito do país, possibilitando às faculdades a inclusão de disciplinas que melhor atendessem ao projeto pedagógico de cada curso.

O surgimento da LDBN/96 (Lei nº 9.394/96), que passou a tratar de “diretrizes curriculares” em lugar de currículos mínimos ou fixos, originou a discussão sobre a necessidade de adequação das determinações do MEC para o ensino do

Direito, na medida em que as diretrizes curriculares devem servir para que cada IES organize seus programas de formação, possibilitando maior flexibilidade na construção de seu currículo pleno, com o fim de que seus egressos possam estar aptos ao atendimento das demandas da sociedade atendida naquela determinada região, bem como para que pudesse se manter atenta às constantes atualizações do universo jurídico.

Na medida em que ainda fixava a obrigatoriedade de cumprimento de um currículo mínimo, a Portaria nº 1886/94 (Brasil, 1994) não estava em sintonia com a determinação da LDBN/96 (Brasil, 1996) que estabelecia a formulação de currículos plenos, com base em diretrizes curriculares.

Atenta a esta nova determinação, em 13/07/2000, uma comissão de especialistas em ensino de Direito, da Secretaria de Educação Superior do MEC, formulou as Diretrizes Curriculares do Curso de Direito, como um documento de base para servir de referência para as IES “na ordenação de seus programas de formação, possibilitando flexibilidade na construção dos currículos plenos” (Edital SESu/MEC nº 4/97).

O curso passou a ser regulado pela Resolução nº 09/2004, MEC/CNE/CES (Brasil, 2004), que estabelecia que para a formulação de seu currículo pleno, a IES deveria observar as Diretrizes Curriculares Nacionais com base em seu projeto pedagógico, que deveria compreender o “perfil do formando, as competências e habilidades, os conteúdos curriculares, o estágio curricular supervisionado, as atividades complementares, o sistema de avaliação, o trabalho de curso [...], a duração do curso” e os demais aspectos que visem a consistência de seu projeto pedagógico.

A Resolução CNE/CES nº09/2004/MEC, separou a formação jurídica em três eixos interligados de formação, que atribuía ao egresso as competências e habilidades necessárias à sua atuação profissional, assegurando ao graduando, “efetiva formação geral, humanística e axiológica, capacidade de análise, domínio de conceitos e da terminologia jurídica, apropriada discussão, interpretação e valorização dos fenômenos jurídicos” (art.3º, da Resolução CNE/CES nº09/2004/MEC).

O primeiro eixo, de formação fundamental, objetivava a interdisciplinaridade com a integração de conhecimentos jurídicos com outras áreas do saber. O segundo, de formação profissional, visava relacionar os conhecimentos dogmáticos com sua aplicação prática às mutações “sociais, econômicas, políticas e

culturais do Brasil” (art. 5º, II, da Resolução CNE/CES nº 09/2004/MEC). O terceiro, de formação prática, objetivava a integração entre a teoria e prática, dando ênfase ao conhecimento prático pela obrigatoriedade do estágio supervisionado, à extensão e à pesquisa, e na obrigatoriedade de realização de atividades complementares e do trabalho de conclusão de curso.

A qualidade e os caminhos do ensino jurídico continuaram sendo tema de estudos e debates pela comunidade acadêmica, pela OAB e pelo Conselho Nacional de Educação do MEC que durante os quatro anos que antecederam realizaram audiências públicas para a discussão de propostas que deveriam ser contempladas nas novas diretrizes nacionais curriculares (Faria; Lima, 2020). As consequências destes trabalhos foram decorrentes no parecer que foi homologado pelo Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Superior, no modelo da Resolução nº 05/2018 do CNE/CES, que produziu as novas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito.

Na Resolução CNE/CES nº 09/2004, a sociedade acompanhou a transformação digital em todos os seus setores. Todas as atividades econômicas e sociais sofreram alterações na sua forma de realização. No setor público os poderes legislativo, executivo e judiciário concretizaram sua adesão ao mundo virtual, com a inserção de processos e serviços no meio virtual. Há o desenvolvimento de novos modelos de negócios utilizando a rede mundial de computadores, como o surgimento das startups e de aplicativos de prestação de serviços que alcançam o mercado jurídico com as *lawtechs*, startups jurídicas que criam produtos, serviços e soluções tecnológicas para este setor.

Nas carreiras jurídicas, a possibilidade de realização do processo com o cumprimento de atos processuais por meio eletrônico é amparada por normas como a lei 10.259/2001, que estabelece a possibilidade de citação eletrônica, a lei 11.419/2006, que dispõe sobre a informatização dos procedimentos judiciais e o novo Código de Processo Civil, que estabelece a prática de vários atos por meio eletrônico.

Mais uma vez o ensino jurídico busca se amoldar ao modelo sociopolítico e econômico vigente, para a atribuir habilidades e competências aos futuros operadores das carreiras jurídicas.

Com o envelhecimento da população e o recente debate sobre as temáticas referentes à assistência social e em atenção à morosidade do Poder Judiciário, a atual resolução torna obrigatórias as disciplinas de Direito previdenciário e de meios

alternativos de resolução de conflitos. Os conteúdos de formação geral, como as disciplinas de Filosofia, Economia e Sociologia, que na resolução de 2004 eram tratadas como obrigatórias no eixo de formação fundamental, nas novas diretrizes não são mais obrigatórias. No entanto, as Instituições de Ensino Superior precisam explicitar em seus Projetos Pedagógicos do Curso e nos planos de ensino dos conteúdos curriculares como serão ministrados os conteúdos de formação geral e humana.

Em sua análise sobre as novas diretrizes, Rodrigues (2020) aduz que elas estabelecem que os cursos devem trabalhar competências e não apenas conteúdos, entendendo que o mercado exige mais competências que conteúdos, pois estes estão cada vez mais disponíveis em canais diversos enquanto aquelas precisam ser desenvolvidas nos estudantes, habilitando-os para o exercício das atividades jurídicas, cada vez mais complexas.

As atuais diretrizes advindas pela Resolução CNE/CES nº 05 de 2018, apesar do propósito de conceder a formação voltada para a obtenção de competências e habilidades traçadas no perfil definido para o egresso a partir de uma matriz curricular pautada pelos três eixos de formação, mantiveram um rol de disciplinas obrigatórias no currículo dos cursos.

Devido ao alto impacto de questões no judiciário referente ao Direito Financeiro para as contas públicas, a governança pública e a efetividade das políticas públicas, e a necessidade de se implementar novos entendimentos sobre tecnologia digital, a Resolução CNE/CES nº 2 de 2021 veio para ampliar o artigo 5º da Resolução, adicionando ao inciso II e III a importância do Direito Financeiro e Direito Digital na grade curricular, assim como englobar estudos referentes ao letramento digital e práticas mediadas por tecnologias de informação e comunicação. Sendo assim, verifica-se a busca da integração de tecnologias digitais na formação dos estudantes.

Existem avanços proporcionados pelas regulamentações que reformularam o ensino jurídico nas últimas décadas, especialmente pelas diretrizes traçadas a partir da Resolução CNE/CES nº 09/2004 (Brasil, 2004), Resolução CNE/CES nº 05 de 2018 (Brasil, 2018) e Resolução CNE/CES nº 2 de 2021 (Brasil, 2021). No entanto, há muito a fazer para alcançar a melhoria da qualidade do ensino jurídico brasileiro, “buscando a educação para uma formação integral e humanista através do ensino interdisciplinar, teórico, crítico, dogmático e prático” (Petry, 2017, p. 79).

Concluindo, enquanto as regulamentações recentes têm impulsionado melhorias substanciais no ensino jurídico no Brasil, ainda há um caminho a percorrer para alcançar uma formação integral e de alta qualidade que atenda às demandas contemporâneas e prepare eficazmente os futuros profissionais do Direito.

4 O ENSINO DO DIREITO NO CONTEXTO DA PANDEMIA DA COVID-19: AS PRINCIPAIS ALTERAÇÕES LEGAIS E/OU PEDAGÓGICAS INSTITUÍDAS NO PERÍODO 2020-2022

O ensino do Direito enfrentou desafios significativos durante a pandemia da COVID-19, entre 2020 e 2022, impulsionando adaptações tanto legais quanto pedagógicas. Esta era sem precedentes obrigou instituições educacionais a reformular seus métodos de ensino e aprendizagem, incorporando tecnologias digitais e novas estratégias para manter a qualidade educacional e garantir a continuidade do processo de formação jurídica. Neste contexto, emergiram mudanças legislativas e pedagógicas que não apenas refletiram a necessidade de adaptação às circunstâncias extraordinárias, mas também promoveram inovações que podem influenciar o futuro do ensino do Direito.

4.1 O PAPEL DO ENSINO SUPERIOR ATUALMENTE

O desenvolvimento do ensino superior à escala global está necessariamente relacionado com as mudanças ocorridas noutros aspectos estruturais da sociedade (políticos, económicos, tecnológicos, culturais) nas últimas décadas. Este fenómeno que afeta os fundamentos fundamentais do mundo moderno é denominado “globalização”. A globalização é geralmente caracterizada pela integração económica, pela formação de grupos empresariais e pela inovação tecnológica. Compreender novos rumos num mundo globalizado não é uma tarefa fácil, pois eles ainda não estão totalmente estáveis e apontam para horizontes diferentes, como dizem Barros e Dias (2016, p. 13):

Apesar da rapidez e intensidade do processo de globalização, o futuro das relações económicas e políticas mundiais permanece altamente incerto, especialmente devido às contradições e conflitos inerentes a este movimento global, que podem conduzir a diferentes opções de desenvolvimento.

Estas mudanças exigem um sério repensar do papel dos programas de ensino superior nesta nova plataforma que está em constante implementação. Esta reflexão deve ter como questões norteadoras fundamentais as novas exigências de um mundo globalizado para poder compreender as mudanças fundamentais na

aplicação do ensino e no conteúdo das disciplinas que compõem o currículo do ensino superior.

Imersas em um contexto de transformações nas diversas instâncias de organização da sociedade e que atingem a todos os países (ainda que de diferentes formas e com resultados díspares), as instituições de ensino superior enfrentam um duplo desafio: por um lado atualizar-se e inserir-se nesta nova realidade, revendo suas formas de organização e de relacionamento com seus atores-chave e dando um novo sentido ao seu papel social, e de outro lado entender, interpretar e apontar soluções para os problemas que tais transformações colocam aos indivíduos, grupos sociais, sistemas produtivos e governos (Cária; Silva, 2018, p. 13).

Vale ressaltar que, para acompanhar as demandas do mundo moderno, é necessário que as instituições de ensino superior desenvolvam formas de aumentar as vagas de emprego para que possam atender às crescentes demandas da população. Adquirir uma qualificação profissional que lhes permita desenvolver funções relevantes que contribuam para o estabelecimento mais pleno da cidadania.

A tendência atual do ensino superior é a de expansão quantitativa, pois o manifesto afirma a democratização do acesso ao ingresso, o que não só leva a uma mudança nos parâmetros do processo de seleção, mas também a um aumento da procura de novas vagas, colocando assim pressão sobre o sistema, criando mais cursos para atender o número cada vez maior de alunos concluindo o ensino médio (Cunha, 2010, p. 13).

Além do problema do acréscimo das vagas de emprego, as instituições de ensino superior devem ser capazes de satisfazer os requisitos tecnológicos, o que significa que devem ter os recursos para fornecer aos acadêmicos recursos tecnológicos que atendam às realidades dos tempos. Isso é fundamental para que os acadêmicos, ao se formarem, compreendam os mecanismos e sistemas tecnológicos vigentes no mercado de trabalho.

A massificação do ensino superior não deve comprometer a qualidade do processo de criação e disseminação do conhecimento. A democratização do acesso não deve ser confundida com democratização; também não é uma exigência. A democratização inclui pelo menos outras duas dimensões: o processo de ensino e a qualidade e relevância social do conteúdo produzido (Tardif, 2013, p. 4).

Vale a pena mencionar que o financiamento das qualificações educacionais dos seus empregados pelas empresas privadas é uma forma de atividade que já existe

há algum tempo. Esta atividade é vista pela empresa como uma forma de investimento em “capital humano” susceptível de proporcionar retornos satisfatórios em termos de qualidade de serviço e rentabilidade.

Até certo ponto, o ensino superior mundial é moldado por necessidades comerciais, que podem até influenciar os métodos de ensino de algumas universidades. A educação tornou-se mais importante do que nunca. No entanto, está excessivamente relacionado às necessidades do negócio. Nos países mais avançados, a investigação pura tornou-se o bode expiatório para o declínio da competitividade do período passado. As artes e outras humanidades perderam espaço e ocuparam uma participação menor nos currículos escolares (Lacerda, 2015).

Um fato que reflete esta característica é que as universidades de alguns países desenvolvidos estão a reduzir a carga horária de certos cursos, apenas para satisfazer algumas necessidades profissionais urgentes das empresas destes países. Conforme afirma Cunha (2010, p. 19), algumas perspectivas atuais e futuras no contexto da globalização incluem:

- Mudança do modelo organizacional do ensino superior, que passa de um sistema federado e frouxo de faculdades e universidades, servindo apenas às comunidades locais, para uma “indústria” do conhecimento, operando em um mercado global, altamente competitivo e cada vez mais desregulamentado;
- Transformação das universidades amplas, fortes e verticalmente integradas em instituições mais especializadas e centradas no aluno (e não no professor);
- Universidades corporativas, patrocinadas ou administradas por grandes empresas, visando a aprendizagem contínua e especializada de seus quadros;
- Empresas instrucionais - instituições terceirizadas que prestam serviços às universidades no próprio domínio do ensino superior em nichos especializados do conhecimento, dos processos pedagógicos ou da clientela, através de contratos definindo indicadores e metas de resultados e as condições desejadas de ensino-aprendizagem.

A *Internet* é certamente uma das tecnologias mais atraentes da atualidade e está a ser amplamente utilizada por algumas instituições de ensino superior de ensino à distância.

Para fundamentar o conceito de rede da universidade de gestão, precisamos estar atentos à retórica de alguns teóricos, como Pereira, que aponta que a forma como existimos no mundo é cada vez mais sensível aos atributos que a educação nos confere: autonomia, iniciativa, flexibilidade, raciocínio analítico, capacidade de lidar com informações gerais, específicas, culturais, políticas, ou seja,

a educação como agente de mudança é a porta de entrada para a sociedade do conhecimento e suas tecnologias centrais (Lacerda, 2015).

O ensino superior a distância é uma modalidade de ensino que exige pouca ou nenhuma presença do aluno em sala de aula. Pela Internet, os alunos podem participar de cursos interativos em tempo real, ter acesso a todos os materiais disponibilizados pela instituição e comunicar-se com professores e colegas por e-mail. Essa forma de ensino vem crescendo significativamente e é utilizada por diversas empresas com o objetivo de qualificar seus funcionários e sua integração no ambiente global.

O desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação tem promovido o aumento do nível e da quantidade de educação a distância, passando gradativamente de cursos profissionalizantes gratuitos para o ensino popular convencional. Contudo, tais cursos estão sujeitos a regras semelhantes às do ensino presencial, incluindo o respeito pelo conteúdo local, para poderem ser reconhecidos (Oliveira, 2015).

Todas estas mudanças em quase todos os aspectos da sociedade que constituem um mundo globalizado provavelmente resultarão em mudanças no ambiente global do ensino superior. Uma tendência nesse sentido tem sido apontada pelos investigadores, onde Oliveira (2015, p.23) destaca as seguintes características:

1. Globalização do mercado de trabalho
2. Incremento nos fluxos internacionais de estudantes
3. Empresas produtoras de tecnologia atuando como certificadoras de conhecimento
4. Desterritorialização e internacionalização da oferta de ensino superior e serviços associados
5. Maior presença das universidades corporativas
6. Novos arranjos institucionais – a criação de universidades virtuais e a formação de consórcios
7. Formação de parcerias entre instituições de ensino superior
8. Acirramento da concorrência e transformação no padrão de atuação das instituições de ensino superior
9. Presença de novos atores no campo da educação superior”

Examinando as perspectivas futuras do ensino superior num mundo globalizado, através do exame das diversas literaturas de investigadores da área, percebemos que estamos num desenvolvimento ainda fluido e algo ambíguo, o que nos permite extrapolar diversas alternativas de caminho possível.

Uma das características emergentes do processo atual é que um número considerável de instituições de ensino superior não consegue satisfazer adequadamente as exigências de um mundo globalizado, tanto em termos de números como de qualificações.

Num ambiente de concorrência crescente, o ensino superior adquire grande valor não só pela conveniência econômica e profissional, mas também por enfatizar a ética e todos os elevados valores humanísticos.

Nestas circunstâncias, a educação tem recebido uma atenção sem precedentes, não só por razões econômicas, mas também pela continuação e herança de nobres valores humanos. Os conteúdos humanísticos são assim incentivados mesmo que não tenham aplicabilidade prática imediata nos sistemas de produção (Cária; Silva, 2018).

Neste contexto, vemos que o ensino superior moderno não só precisa de satisfazer os requisitos de qualificação profissional, mas também espera que as instituições possam proporcionar aos acadêmicos formados uma educação centrada em valores éticos, entre os quais o humanismo é o núcleo chave. fator.

É, portanto, de salientar que as atuais instituições de ensino superior, para serem reconhecidas como entidades que desempenham funções educativas de elevada qualidade, e para ganharem e manterem a sua credibilidade, abrangem diversas categorias de formação nos seus métodos pedagógicos, dificultando a conceptualização "A qualidade do campo".

Aptidão e excelência tornaram-se palavras-chave no ensino superior e não implicam mais medição quantitativa. Hoje estão definidos critérios específicos para a qualidade do ensino superior. Incluem um conjunto abrangente de processos que afetam a organização: qualidade do ensino, qualidade das relações professor-aluno, qualidade das estruturas de aprendizagem, qualidade da inovação. O trabalho no ensino superior centra-se em três áreas principais: aprendizagem em sala de aula (conhecimento), investigação (novos conhecimentos) e serviço à sociedade (aplicação do conhecimento na vida). Esses três processos devem ocorrer de forma gradual e simultânea. A base de todos esses três processos é a melhoria da qualidade de vida humana (Cunha, 2010)

Entre outras características, as organizações de ensino superior devem sempre focar-se em fatores como a flexibilidade dos métodos de ensino, a aplicação de novas tecnologias e a capacidade de facilitar a matrícula a um custo moderado.

Examinando a literatura atual de investigadores que analisam as qualificações exigidas para a excelência nas instituições de ensino superior, notamos que os autores geralmente tendem a definir dois fatores relevantes: fatores educacionais e fatores empresariais.

Os fatores educativos referem-se às instituições de ensino superior que desempenham o seu papel na formação de cidadãos e membros da sociedade em termos de humanidades, ou seja, realizando atividades e fornecendo recursos que conduzam à educação moral pessoal.

Os fatores comerciais incluem a capacidade de uma instituição satisfazer as necessidades do mercado de trabalho, ou seja, proporcionar condições adequadas para a formação de profissionais qualificados que possam satisfazer as necessidades comerciais e económicas.

Assim, a excelência das instituições de ensino superior num mundo globalizado parece residir precisamente no equilíbrio entre a produção de indivíduos éticos (conscientes e responsáveis pelo desenvolvimento dos cidadãos) e de profissionais qualificados (capazes de satisfazer as necessidades empresariais). e integrar-se na sociedade.

4.2 NOVAS PERSPECTIVAS PARA O MOMENTO ATUAL DO ENSINO JURÍDICO BRASILEIRO

O direito é um dos eventos mais significativos na vida humana, entendê-lo é assimilar parte de nós mesmos e a verdade em que vivenciamos, não sendo está uma função fácil, a qual exige perspicácia, competência, muita leitura e principalmente encantamento. Uma conduta atual e vista em vários estudos é sobre uma “crise” no ensino jurídico brasileiro.

As mudanças do ensinamento da ciência jurídica, estabelecidas desde a Revolução de 1930, transitando pelo período da ditadura militar, e em seguida voltando ao Estado democrático, sendo publicadas, nessa linha temporal, diversas Leis, Decretos e Portarias, todas objetivando uma modificação do ensino jurídico em plena decadência, nos faz entender que esta suposta “crise” está diretamente ligada a própria crise do Direito e da democracia, de maneira que não se ensina direito ou compreensão dos eventos jurídicos, mas sim um grupo de técnicas de interpretação

legal que não levam as transformações sociais, tornando o ensino do direito cada dia mais ultrapassado (Nascimento; Bisigato Jr., 2019).

O empecilho dos professores e alunos à prática de uma interdisciplinaridade do Direito com outros âmbitos do entendimento, a exemplo da economia, história, filosofia, sociologia, entre outras, que comandariam os discentes a uma formação mais humana e social, da mesma maneira, a não autenticação da necessidade de se discutir grandes temas como Justiça e Democracia, é uma das primordiais relevâncias dos cursos de Direito desde a sua instauração até os dias atuais (Wolkmer, 2014).

Nessa circunstância se corrobora as informações de que para ensinar direito bastam: alunos, professor, códigos, alguns poucos livros e uma sala de aula, sem inquietação alguma com a qualidade da formação dos docentes. A maior dificuldade nisso tudo é o descaso a pesquisa e a uma análise crítica de todo o acontecimento jurídico, sendo preciso a compreensão de que esses aspectos são indissociáveis, de maneira que não há um atual conhecimento a disseminar sem pesquisa e sem um conhecimento crítico do evento jurídico não há o cumprimento da atividade social do operador do direito (Encarnação; Maciel, 2011). Adicionado a isso temos o que poucos designam democratização do ensino jurídico, onde um diploma de Bacharel em Direito está ao conseguimento de uma quantidade cada vez maior de sujeitos.

O aumento descontrolado dos cursos de direito levou o seu lado negativo que equivale à má escolha dos supostos candidatos a um diploma de bacharel em direito, de modo que a maior parte das IES aceitou fazer uma escolha bem constituída, concordando que candidatos, ainda que sem preparo, mas que sejam capazes de pagar uma mensalidade adentre no ensino superior, e, como resultado, não mostram as situações mínimas de aprendizagem o conteúdo do curso, mencionando o baixo grau de conhecimento dos concludentes (Wolker, 2014).

Como comprovação do que se argumenta é sabido que o índice de reprovação no exame da OAB é diretamente correspondente ao aumento da quantidade de candidatos. Outro aspecto negativo, resultante dessa ampliação da oferta de cursos jurídicos, é o episódio de que a maior parte dos professores não provém do magistério, ou dispõem formação pedagógica, sendo estes ocupantes de cargos públicos da área jurídica ou advogados, e por sua vitória na esfera prática do direito são usadas nas salas de aula onde ministram verdadeiros monólogos

fundamentados em relatos de seus experimentos profissionais, transferindo apenas relativamente os conhecimentos.

O resultado disto é que o professor jurista se limita a interpretar o direito posto, tornando-o apenas reproduzidor de um sistema pronto e acabado, em tese, harmônico, que teria todas as respostas, havendo ainda uma recusa a crítica, e, conseqüente desestímulo a busca dos porquês do que é ministrado distanciando o estudante da realidade.

4.3 A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DE DIREITO

A construção pedagógica do docente do magistério superior e em particular do professor do curso de Direito pode ser um instrumento específico para enfrentar a crise que atravessa o ensino jurídico no Brasil. Como já tratada acima, a formação no magistério superior é efetuada de preferência nos cursos de mestrado e doutorado, no entanto nesses cursos não é obrigado o estudo de uma disciplina pedagógica (Almeida, 2012). O entendimento e estudo da pedagogia, entretanto se apresenta como uma ferramenta importante para o desempenho do magistério superior, essencialmente quando se concerne à edificação de uma educação cidadã.

No cenário contemporâneo de mudanças políticas e sociais pelos quais perpassa a sociedade brasileira, vindos dos atuais padrões da Constituição Federal de 1988, o desempenho do profissional do âmbito jurídico tem grande importância, o que se explica pelo papel social da ciência do Direito (Veiga; Viana, 2012). Nesse intervalo de tempo discutir sobre a formação do professor do ensino jurídico e os conhecimentos que compreendem essa formação torna-se uma hipótese para o próprio debate acerca da crise que atravessa o ensino jurídico ou do padrão de ensino que se deseja para os bacharéis em Direito no Brasil.

Ao discutir sobre a incumbência do educador assevera Bittar (2015, p.53):

Na realidade, quando se deve meditar no papel do educador, deve-se pensar nele executando uma tarefa humanista, que igualmente expressa fazer perceber ao educando que se encontra na situação de dependente para despertá-lo em direção à libertação por intermédio de práticas convenientes e próprias para tanto.

O ensino jurídico deve alargar seus horizontes e misturar ao estudo técnico e instrumental um olhar ético, humanística, crítico e contextualizado de todos os

setores da ciência jurídica só assim o estudante poderá se livrar da letra da lei para entendê-la, interpretá-la, modificá-la.

Para se produzir um novo ensino jurídico no país mais crítico, contextualizado é preciso discutir o método de ensino-aprendizagem, o vínculo professor-aluno e suas mudanças, dentro da realidade histórico e social em que se está incluída.

A respeito do conhecimento do professor de ensino jurídico Oliveira (2015, p. 65) ensina que:

Refletir sobre uma educação que beneficie as qualidades previstas acima é meditar num ensino crítico, orientado a atender às buscas da sociedade e a problematizá-la. Alcançar que isso aconteça admite modificação na metodologia do ensino, que não se faz sem transformação na educação dos professores do magistério jurídico.

O ensinamento da Pedagogia se apresenta como o instante ideal, no cerne do método de formação do docente, para a constituição e utilização de metodologias e conhecimentos que irão intervir na sua vida docente.

A conduta no magistério superior jurídico implica no conhecimento qualificado da matéria a ser ensinada, a produção científica como modo de compartilhar dos estudos efetivados, mas, principalmente pleiteia a formação pedagógica do professor, conhecimento indispensável para o progresso de competências peculiares do vínculo de ensino-aprendizagem e para a execução de um ensino jurídico mais crítico e cidadão.

4.4 O ENSINO DO DIREITO NO CONTEXTO DA PANDEMIA DA COVID-19

Em 2020, testemunhamos mudanças drásticas e rupturas significativas nas esferas política, social, cultural, de saúde, econômica, educacional e outras dimensões da sociedade contemporânea. Estas transformações foram precipitadas pelo impacto global da pandemia do novo coronavírus (COVID-19), desencadeando uma onda de mudanças ágeis e liberando um potencial sem precedentes na geração atual.

A pandemia de COVID-19 é uma doença respiratória que afeta o sistema imunológico e pode causar uma variedade de sintomas, que vão desde uma síndrome

respiratória aguda leve até formas mais graves, como a Síndrome Respiratória Aguda Grave (SARS), especialmente em grupos de alto risco, como idosos e pacientes com doenças crônicas como diabetes. De acordo com Bastos et al. (2020), a COVID-19 apresenta uma combinação de sintomas que incluem dor de garganta, tosse, febre alta e dificuldade para respirar, podendo levar à necessidade de hospitalização em alguns casos.

O surto teve início em Wuhan, na China, em dezembro de 2019, e rapidamente se espalhou para outros países, alcançando uma escala global. No Brasil, os primeiros casos foram registrados entre o final de fevereiro e o início de março. Em 24 de setembro de 2020, observamos uma disseminação alarmante do vírus no país, conforme indicam as estatísticas oficiais que apontam para 4.624.885 infecções e 138.977 mortes por complicações da COVID-19. No entanto, também é importante destacar que 3.992.886 pessoas se recuperaram da doença e 493.022 estão em acompanhamento (Brasil, 2020).

Embora o número oficial seja significativo, o aspecto mais preocupante é que os registros oficiais podem não refletir a situação real do país devido à subnotificação de casos. Segundo Prado et al. (2020), as notificações apresentadas pelo Brasil representaram apenas cerca de 9,2% do total de casos existentes no país, estimando-se que o número real de infectados tenha sido de 50.270.489 pessoas.

Diante da emergência surgida em março de 2020 devido à pandemia, a União Europeia, os governos estaduais e municipais adotaram medidas para mitigar o impacto da propagação do vírus. Dentre essas ações, foi incluso o isolamento social, a quarentena e o distanciamento como estratégias essenciais para proteger a saúde pública.

Neste contexto, percebemos que o setor educacional foi profundamente impactado pela epidemia. Um dos principais efeitos foi o fechamento das instituições para conter a propagação do vírus, o que afetou diretamente a continuidade do processo de ensino. Diante do fechamento físico das escolas e das instituições de ensino superior (IES), foi necessário se reinventar através do Ensino Remoto Emergencial (ERE) – uma modalidade que permite a continuidade das atividades educacionais por meios virtuais, tanto de forma síncrona quanto assíncrona (Arruda, 2020).

Dado o contexto marcado pelas preocupações com a saúde, a interrupção das atividades presenciais nas instituições de ensino resultou em um cenário que se

apoiou amplamente no Ensino Remoto Emergencial (ERE). Essa abordagem necessitou de decisões rápidas por parte de professores e administradores educacionais, que precisavam continuar implementando o processo de ensino para os alunos e adaptar-se ao uso da tecnologia digital para alcançar objetivos educacionais. Infelizmente, especialmente na esfera pública, a quarentena imposta para preservar vidas expôs assimetrias e desigualdades já conhecidas no Brasil. Entre elas, destaca-se a dificuldade de acesso aos recursos técnicos e à Internet enfrentada por muitas pessoas. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2019), somente cerca de 40% da população possui um microcomputador e aproximadamente 59% dispõem de um smartphone com plano de dados móveis e acesso à Internet em casa.

No ensino superior, esta questão tem se revelado um dos grandes desafios para a continuidade das atividades acadêmicas. Para enfrentá-la, algumas instituições tiveram que implementar políticas de assistência estudantil, visando garantir a continuidade das aulas remotas. O cerne dessa assistência foi proteger o direito dos estudantes à educação, fundamentado no princípio da equidade. Por exemplo, instituições como a Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), a Universidade Federal do Ceará (UFC) e outras promoveu o acesso dos estudantes a essas políticas.

No entanto, dado que este fenômeno, as instituições de ensino superior buscaram se adaptar à nova realidade. Acredita-se que o Ensino Remoto Emergencial (ERE) ofereceu uma oportunidade para explorar o potencial da educação a distância (EaD), pois, embora tenha sido inicialmente concebido para atender necessidades específicas em tempos de crise, incorpora elementos fundamentais da EaD. Estes elementos incluem o uso de plataformas digitais, videoconferências, ambientes virtuais de aprendizagem, entre outros.

Assim, os anos de 2020 a 2022 trouxeram uma mudança de paradigma nas relações educativas de forma acelerada, uma vez que a tecnologia digital deixou de ser vista apenas como um recurso opcional para a prática docente e passou a ser reconhecida como fundamental para a eficácia do ensino. Ao mesmo tempo, compreendeu-se que este período trouxe transformações significativas em nosso sistema de ensino e formação, impactando não apenas os alunos, mas também os professores. Acredita-se que o início da pandemia da COVID-19 marcou um "momento divisor de águas" na educação.

Diante desse contexto, considera-se que as práticas de ensino anteriores correspondiam a métodos mais tradicionais, com poucos pontos de inovação e uso esporádico de tecnologia digital, os quais eram utilizados de forma limitada antes da pandemia. Por outro lado, estamos agora em um período de transição, adaptação e compreensão das novas necessidades impostas pelos desafios deste contexto. Este momento também traz dúvidas, preocupações e reflexões sobre práticas estabelecidas e a viabilidade de sua implementação e impacto efetivo no ensino.

Acredita-se que o início da nova década (2021-2030) será caracterizado pela transformação do espaço educacional e pela reorganização dos currículos, com as instituições de ensino superior gradualmente expandindo as oportunidades e a vitalidade das matrículas tanto na graduação quanto na pós-graduação. Até agora, temos enfrentado um distanciamento significativo das universidades em termos físicos.

Na era pós-epidemia, percebe-se que o "novo normal da educação" vem promovendo mais ações e estratégias para explorar e expandir os limites tradicionais das universidades, visando reconstruir o espaço educacional superior de forma mais dinâmica e alinhada às necessidades do mercado de trabalho e da sociedade do conhecimento do século XXI.

Olhando para o ensino atualmente, percebe-se que o papel formativo desempenhado pela educação na sociedade do conhecimento ganhou ainda mais relevância no futuro, à medida que nos comunicarmos e nos socializarmos mais como uma comunidade educacional. Utilizando recursos digitais, as instituições divulgam suas atividades e eventos online, ampliando seu alcance institucional globalmente.

Dessa forma, acredita-se que a profissão educacional poderá ganhar maior prestígio social, pois a sociedade compreenderá melhor o que está sendo desenvolvido e promovido no cenário educacional, reconhecendo a importância fundamental da educação na transformação individual e na formação coletiva.

Acredita-se que a partir do período pandêmico haverá maior demanda por habilidades docentes diversificadas, o que possibilitará à profissão docente adquirir uma abordagem mais abrangente, dinâmica e técnica. No entanto, essa (re)invenção dos professores e de seu papel como mediadores no processo de ensino e aprendizagem requer um apoio contínuo por parte do sistema educacional e da gestão institucional. Isso enfatiza ainda mais a importância da formação continuada e do reconhecimento profissional, criando um ambiente propício para o avanço dos

professores. O desenvolvimento profissional contínuo dos professores inevitavelmente resultará em uma maior carga de responsabilidades sobre eles.

É fundamental (re)pensar as limitações e as possibilidades da docência em diferentes contextos educacionais, bem como fortalecer a colaboração entre professores e outros profissionais que possam apoiar suas novas práticas de ensino e aprendizagem. O termo "novo" aqui refere-se à democratização da tecnologia como ferramenta educacional, não à prática em si.

Além disso, é essencial incentivar cada vez mais os alunos a serem reflexivos e comprometidos com seu próprio processo de aprendizagem, entendendo seu papel em suas trajetórias formativas, com os professores atuando como mediadores nesse processo.

No entanto, como argumenta Santos (2020), uma mudança de paradigma é um processo que, embora possa ser implementado rapidamente, sua real consolidação depende da aceitação e adoção pela população. Segundo ele, o sinal da era pós-pandemia é que haverá um grupo de pessoas buscando restaurar o mundo como era antes, enquanto outro grupo está se adaptando à transformação que experienciaram, e ainda outro grupo está tentando atualizar o conhecimento do processo anterior.

Em conclusão, não se pode presumir que o ensino superior permanecerá o mesmo após as mudanças ocorridas em 2020. Essas transformações influenciaram profundamente os paradigmas educacionais. Embora a mudança não seja instantânea, seus efeitos serão perceptíveis ao longo dos anos, refletindo um movimento em direção às expectativas contemporâneas da sociedade do conhecimento. Espera-se um ensino e aprendizagem mais globais, tecnológicos, híbridos e dinâmicos, alinhados com as demandas e desafios do século XXI.

Com o surgimento da pandemia da COVID-19, o mundo, especialmente o ensino superior (no centro desta discussão), está rapidamente aprendendo a adaptar-se às novas formas de relações sociais, políticas, econômicas, de saúde e outras dimensões. O "novo normal" já se tornou o padrão, e estas mudanças contínuas que experienciamos diariamente estão moldando um cenário que nos capacita a ser agentes de transformação futura na sociedade.

Sem necessariamente exaurir o tema, ante sua complexidade, importante mencionar que embora o ensino à distância seja uma realidade que ganhou impulso

com a pandemia, existe uma grande resistência ao ensino do Direito na modalidade EAD.

Isto porque, o Ministério da Educação ainda não autorizou a realização do curso de Direito em EAD, embora durante a pandemia houvesse possibilitado a realização do ensino remoto no curso de Direito, após a necessidade de isolamento social uma portaria do Ministério da Educação suspendeu os processos e travou a avaliação, autorização e reconhecimento dos cursos em EAD.

A portaria também constituiu um Grupo de Trabalho (GT), que possui caráter técnico, no âmbito do Ministério, com a finalidade de realizar estudos com vistas a subsidiar a elaboração da política educacional no que diz respeito a oferta dos cursos de graduação em Direito, Odontologia, Psicologia e Enfermagem, na modalidade Educação a Distância – EaD.

4.5 O ENSINO SUPERIOR E AS TRANSFORMAÇÕES FRENTE À COVID-19

A pandemia da COVID-19 modificou a vida do homem silenciando cidades, fechando instituições das mais diversas atividades, inclusive as educacionais. Para conter o avanço das contaminações do vírus, medidas brasileiras foram tomadas e o isolamento social foi necessário, de acordo com a Lei nº 13.979, de 06 de fevereiro de 2020, que estabelece as medidas para o enfrentamento da emergência em saúde pública de importância internacional decorrente da doença por coronavírus e, posteriormente, com a publicação da Portaria MEC nº 343, de 17 março de 2020 (Brasil, 2020).

A adaptação das IES para a modalidade remota, passou então a ser chamada de Ensino Remoto Emergencial (ERE) que segundo Holges et al. (2020) é a mudança temporária da entrega de instrução (ensino) para um modo de entrega alternativo devido a circunstância de crise, não sendo o mesmo da Educação a Distância (EAD), pois este, tem normativas próprias e sistemas de ensino e aprendizagem que em muitos casos divergem do ensino presencial. Desta forma o objetivo do ERE, não é criar um ambiente robusto para o ensino *on-line*, mas sim fornecer soluções de ensino totalmente remotas, que seriam ministradas presencialmente e temporariamente serão ofertadas de maneira *on-line*.

A necessidade de implementação do ERE, chamou atenção das IES para a fragilidade das implementações das Tecnologias Digitais da Informação e

Comunicação (TDIC's), na modalidade presencial. As TDIC's de acordo com Antunes et al. (2020) tem mostrado crescimento global na orientação de instituições de ensino superior para reformular ferramentas tecnológicas além de práticas de ensino, construindo programas, redes e mídias que permitam a integração dos estudantes com professores em redes de aprendizagem em Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), dando continuidade do sistema utilizado pelo ensino superior, mesmo no isolamento social.

As TDIC's além de possibilitar a imersão dos estudantes e professores no ensino *e-learning* (ensino eletrônico apoiado em tecnologias digitais), também introduz aos seus participantes (praticantes do uso) a chamada alfabetização digital, segundo Sugimoto et al. (2017) é definido como o conjunto de conhecimentos e habilidades necessárias para atuar com dispositivos eletrônicos, incluindo a compreensão de alguns comandos, tais como: salvar e enviar um documento via rede, além do entendimento de algumas interfaces de computadores e dispositivos móveis.

Com a implementação abrupta para o ERE, muitos estudantes e professores não estavam preparados e possuíam baixo letramento digital. Desta maneira, o letramento digital exige constantes atualizações, pois há uma mudança constante das ferramentas digitais e a capacidade de adaptação às tecnologias digitais passou a ser uma habilidade decisiva para a inclusão social atual. O ERE trouxe então à tona, o quão deficitário é o sistema de ensino superior, no que se refere a implementação das TDIC's e do letramento e cultura digital nos cursos de graduação.

Para Oliveira et al. (2020) é necessária a implementação de estudos que investiguem a prática dos educadores com a utilização das TDIC's, visando uma formação superior que desenvolva nos estudantes, compreensão do letramento digital e novas formas de ensino que potencializam a aprendizagem, estabelecendo novas dimensões de comunicação e interação. Contudo, para que esta premissa ocorra é necessário anteriormente que as IES, promovam atividades de formação continuada docente, estas que darão suporte às transformações e inovações pedagógicas tecnológicas no meio remoto.

Masetto (2017) acredita que a inovação no trabalho educativo requer uma análise cuidadosa por parte dos professores no sentido de ensinar, buscando analisar todo o seu processo frente aos estudantes, aos quais podem se refletir os seguintes aspectos: busca por novas metodologias especialmente as que estimulem a atividade

dos estudantes no seu processo de ensino; a aproximação humanizada aos estudantes, na busca por influenciar e motivá-los ao aprendizado; o uso de tecnologias educacionais; a reformulação das avaliações; e por fim o permanente compromisso de formação continuada docente.

Para Márquez et al. (2018) a universidade é um agente facilitador de competências profissionais, estas que estão diretamente ligadas ao favorecimento das habilidades em tecnologias digitais e aos processos de ensino e aprendizagem, em que os docentes são os mediadores, facilitadores e motivadores, para uma aprendizagem significativa, crítica e autônoma.

Frente a essas competências, o ERE causou um efeito devastador nas IES, ora por não estarem preparadas para implementação de Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA's), algumas até mesmo sem nenhum sistema interno já em funcionamento. Outras que começavam a inserção delas da pandemia e poucas que já tinham sistemas de ensino híbridos em suas atividades presenciais. Com a suspensão das atividades presenciais, iniciou-se uma corrida, para que os estudantes e o calendário acadêmico das IES não fossem prejudicados.

Uma série de ferramentas tecnológicas para o ensino foram desenvolvidas naquela época a substituir a sala de aula física e os docentes tiveram que instantaneamente passar da lousa para as telas digitais, sem que tivessem ao menos passado por uma formação inicial tecnológica e metodológica.

Moreira, Henrique & Barros, (2020), relatam que os professores se transformaram em *youtubers* compulsoriamente, pois passaram a realizar aulas por meio de videoaulas, videoconferências e *lives*, com aplicativos tais como: *Skype*, *WhatsApp*, *Google Meet*, *Zoom*, *Instagram*, entre outros. As salas de aulas foram substituídas por plataformas de aprendizagem como: *Moodle*, *Microsoft Teams* e *Google Classroom*. No entanto, na grande maioria dos casos, não ocorreu a transposição didática para tais tecnologias, sendo uma utilização de forma meramente instrumental, o que além de causar danos a aprendizagem dos estudantes, podem provocar estafa laboral aos docentes.

Além da formação de professores, devemos considerar também as atitudes dos alunos em relação ao uso das TDIC, as mudanças educacionais que foram anunciadas e, mesmo antes da pandemia, revisitar o processo de aprendizagem. A forma de promover a educação está integrada nas novas ações das realidades sociais contemporâneas e na imagem dos novos alunos que se tornaram produtores de

informação e conhecimento e querem participar e compartilhar constantemente o que vivenciam. “Nossos alunos não são mais estudantes passivos, mas sim criadores criativos, muito ativos, ativos” (Fedrizzi, 2017, p. 13).

Esta situação exige que os professores estejam mais enérgicos e atualizados para que possam manter o interesse pela sala de aula. Ao longo do tempo, a educação passou (e ainda vive) constantes mudanças que afetam diretamente a forma como o ser humano pensa, se relaciona e se comporta, principalmente com o advento da era digital, que perturba o coletivo, o econômico, o político. competências propostas por Gómez (2015, p. 77):

Capacidade de utilizar e comunicar de forma disciplinada, crítica e criativa o conhecimento e as ferramentas simbólicas que a humanidade acumulou ao longo do tempo. A capacidade de viver democraticamente e coexistir entre grupos humanos cada vez mais diversos numa sociedade global. Capacidade de viver de forma independente e construir seus próprios projetos de vida.

Na mesma possibilidade, Resnick, Levine e Tasley (2017) enfatizaram que, na era digital, aprender a aprender requer o desenvolvimento do pensamento crítico, incluindo uma ênfase nas dimensões de significado, ética e responsabilidade, em vez de rigor e direção na busca. e aplicação. Combinar eficiência com sanidade; Questionar prioridades e estratégia; avaliar rendimentos.

Para tanto, integrar o complexo ciberespaço da cultura digital exige que alunos e professores aprendam as complexidades da comunicação digital para selecionar, processar, compreender, disseminar e compartilhar significados recriados individualmente, em grupos ou em comunidades virtuais heterogêneas. Desta forma, a sinergia do trabalho que constitui o processo educativo constitui um elemento essencial da formação inicial e continuada de professores.

Libânio (2010, p.136) acredita que “[...] se definirmos a ação educativa pelo seu caráter intencional, então a ação pedagógica também é descrita como uma orientação pedagógica consciente e intencional”, uma vez que as práticas pedagógicas refletem e refratam todo o processo de aprendizagem. Um processo no qual os alunos trouxeram conhecimentos prévios da vida fora da escola para esta prática intencional.

Dessa forma, para reger e orientar o funcionamento dos sistemas e instituições educacionais, houve publicação de um conjunto de normas produzidas durante a Pandemia da Covid-19, as principais são:

1. PORTARIA Nº 343, DE 17 DE MARÇO DE 2020 - Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. (BRASIL, 2020a).
2. PORTARIA Nº 345, DE 19 DE MARÇO DE 2020 - Altera a Portaria MEC nº 343, de 17 de março de 2020 indicando que especificamente para o curso de Medicina, fica autorizada a substituição de que trata o caput apenas às disciplinas teóricas-cognitivas do primeiro ao quarto ano do curso. (BRASIL, 2020b).
3. PORTARIA Nº 374, DE 3 DE ABRIL DE 2020 - Dispõe sobre a antecipação da colação de grau para os alunos dos cursos de Medicina, Enfermagem, Farmácia e Fisioterapia, exclusivamente para atuação nas ações de combate à pandemia do novo coronavírus - Covid-19. (BRASIL, 2020c).
4. PORTARIA Nº 376, DE 03 DE ABRIL DE 2020 - Dispõe sobre as aulas nos cursos de educação profissional técnica de nível médio, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19. (BRASIL, 2020d).
5. DECRETO Nº 10.312, DE 4 DE ABRIL DE 2020 - Amplia, temporariamente, o escopo de multiprogramação com conteúdo específico destinado às atividades de educação, ciência, tecnologia, inovações, cidadania e saúde de entidades executoras de serviço de radiodifusão de sons e imagens em tecnologia digital, com fins exclusivamente educacionais ou de exploração comercial, em razão da pandemia da covid-19. (BRASIL, 2020e).
6. PORTARIA Nº 473, DE 12 DE Maio DE 2020 - Prorroga o prazo previsto no § 1º do art. 1º da Portaria nº 343, de 17 de março de 2020 por mais 30 dias. (BRASIL, 2020f).
7. DESPACHO DE 8 DE JULHO DE 2020 - Dispõe sobre a reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da Covid-19, especificamente quanto ao item 2.16, "Sobre avaliações e exames no contexto da situação de pandemia", conforme consta do Processo nº 23001.000334/2020-21. (BRASIL, 2020g).
8. PORTARIA Nº 510, DE 3 DE JUNHO DE 2020 - Prorroga o prazo previsto no art. 1º da Portaria MEC nº 376, de 3 de abril de 2020 por mais 60 dias. (BRASIL, 2020h).
9. NOTA TÉCNICA Nº 32/2020/ASSESSORIA-GAB/GM/GM - Análise do Parecer do Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação - CNE/CP nº 5/2020 (SEI 2037135), que versa sobre a reorganização do calendário escolar e a possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da pandemia da COVID-19. (MEC, 2020).
10. PORTARIA Nº 544, DE 16 DE JUNHO DE 2020 - Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19, e revoga as Portarias MEC nº 343, de 17 de março de 2020, nº 345, de 19 de março de 2020, e nº 473, de 12 de maio de 2020. (BRASIL, 2020i).

Os direcionamentos legais publicados pelo MEC, orientaram as instituições de ensino e garantiram a legalidade das modificações necessárias para a efetividade do propósito do distanciamento social buscando unificar as tomadas de decisões e viabilizar a continuidade da oferta de educação.

5 O ENSINO DE DIREITO E A PANDEMIA DA COVID -19: PERSPECTIVAS DE DOCENTES DO CURSO DE DIREITO DO UNINTA-SOBRAL/CE

Para analisar os resultados e discussões dos dados da pesquisa, organizou-se as respostas obtidas em gráficos e quadros para proporcionar uma visualização clara e detalhada das informações coletadas. Essa abordagem facilita a compreensão dos dados apresentados, permitindo uma interpretação mais precisa e uma discussão fundamentada sobre os temas investigados.

O Centro Universitário Inta- UNINTA conta com trinta e oito (38) professores no curso de Direito que lesionaram durante a pandemia e permanecem na instituição. Para esta pesquisa, dezoito (18) professores concordaram em participar, enquanto outros estavam indisponíveis devido a férias ou outras condições que os impediram de responder. Os questionários dos professores foram conduzidos por meio da Plataforma Google *Forms*, garantindo uma coleta de dados eficiente e acessível.

O *Google Forms* é um aplicativo de gerenciamento de pesquisas lançado pelo Google. Os usuários podem usar o *Google Forms* para pesquisar e coletar informações sobre outras pessoas e também podem ser usados para questionários e formulários de registro. As informações coletadas e os resultados do questionário foram transmitidos automaticamente. Além disso, o *Google Forms* também possui recursos de colaboração e compartilhamento para vários usuários.

Foi conduzida também uma entrevista com o coordenador do curso de Direito do Centro Universitário Inta, utilizando a plataforma *Google Meet*. Essa escolha permitiu uma interação eficiente e direta, facilitando a comunicação entre o participante. A plataforma ofereceu uma experiência de alta qualidade em vídeo e áudio, essencial para uma entrevista detalhada e produtiva. Além disso, recursos como o *chat* em tempo real e o compartilhamento de tela foram utilizados para melhorar a interação e compreensão mútua durante a entrevista. A utilização do *Google Meet* também proporcionou conveniência ao eliminar a necessidade de deslocamentos físicos, enquanto garantia de segurança e privacidade através de suas medidas de proteção. Essa abordagem não apenas facilitou a entrevista, mas também demonstrou a eficácia das tecnologias modernas na condução de processos acadêmicos e administrativos.

Após a entrevista, foram transcritas na íntegra todas as locuções interjetivas, que são palavras que expressam emoções momentâneas e mudanças ao longo do tempo. Essas transcrições foram objeto de análise, pois refletem a dinâmica emocional e as variações durante a conversa. A transcrição foi realizada sem interrupções e sem interferência de terceiros, garantindo uma escuta ativa e imparcial por parte da pesquisadora. Esse método assegura uma análise detalhada e precisa das nuances presentes na comunicação durante a entrevista.

As perguntas quantitativas e qualitativas referem-se ao ensino de direito e a pandemia do Covid-19. Conforme categorização das questões qualitativas, separaram-se três tópicos: aspectos relacionados ao perfil do professor pesquisado; ensino remoto na pandemia Covid – 19 e estratégias, aspectos positivos, negativos, prejuízos pedagógicos e metodologias do ensino utilizadas pelo professor no decorrer do ensino remoto na pandemia Covid-19. Referenciaram-se as falas dos participantes por nomes fictícios com a finalidade de proteger a identidade dos professores pesquisados.

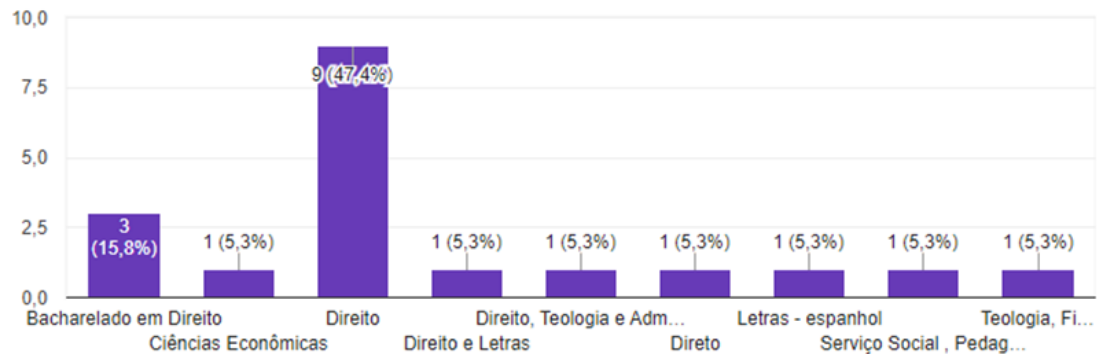
5.1 ASPECTOS RELACIONADOS AO PERFIL DO PROFESSOR PESQUISADO

Nesta seção da pesquisa, situamos o perfil dos professores de Direito entrevistados, focando especialmente nas suas experiências durante o ensino remoto imposto pela pandemia de Covid-19. A análise abrange aspectos qualitativos que incluem suas adaptações pedagógicas, estratégias de ensino adotadas, bem como os desafios e impactos percebidos ao longo desse período. Para preservar a confidencialidade dos participantes, suas contribuições são apresentadas com nomes fictícios, assegurando a proteção de suas identidades.

Gráfico 1 - Área de graduação

Qual(is) a(s) sua(s) graduação(ões)?

19 respostas



Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Ao serem questionados sobre sua graduação os professores pesquisados conforme Gráfico 1 responderam: Bacharelado em Direito 3 (15,8%), graduação em Direito 10 (52,6%) e 3 (15,8%) dos professores eram graduados em direito e outras graduações (serviço social, pedagogia, teologia, administração e letras) e 3 (15,8%) eram graduados em outros cursos (filosofia, teologia, história, ciências econômicas e letras/espanhol).

Após a conclusão de um curso de graduação no Brasil, os indivíduos da área jurídica são apresentados a uma ampla gama de oportunidades e perspectivas profissionais. Para poder exercer estas profissões é imprescindível a aquisição do grau de licenciado em Direito por instituição de ensino superior que seja reconhecida pelo respectivo programa pelo Ministério da Educação e Cultura, obedecendo aos critérios previstos no n.º 1 do artigo 48.º da Lei. não. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBN).

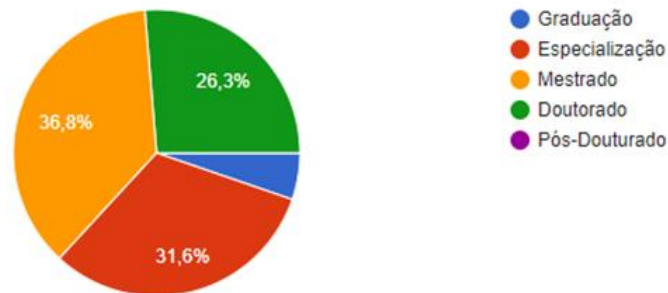
No entanto no presente estudo somente 15,8% dos professores graduados em direito são bacharéis. É evidente que muitos educadores da área do Direito demonstram uma forte ligação com a sua disciplina e se destacam no ensino. No entanto, é fundamental considerar como podemos verdadeiramente compreender o processo de ensino e aprendizagem sem adquirir experiência prática através de um estágio docente. O desenvolvimento do conhecimento acadêmico necessita de uma compreensão das práticas pedagógicas que não podem ser adquiridas apenas por meio de princípios jurídicos ou processos judiciais. Nesse contexto pode-se considerar

que possuir conhecimentos jurídicos por si só é insuficiente; os educadores também devem possuir as habilidades para transmitir conhecimentos de maneira eficaz.

Gráfico 2 - Titulação

Qual sua maior titulação?

19 respostas



Fonte: Dados da pesquisa (2024).

De acordo com o Gráfico 2 dos professores pesquisados 36,8% possuem mestrado; 31,6% são especialistas; 26,3% são doutores. A partir dos resultados pesquisados verificou-se que o perfil do profissional do direito exercendo a docência vem mudando pois estes estão buscando a devida formação pedagógica para o ensino superior, visto que são requisitos básicos para o professor universitário estabelecido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), em seu art.52.

Nesse contexto a Lei supracitada em seu art. 52, estabelece preferência por professores com titulação acadêmica de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado ou doutorado), mas permite que até dois terços do quadro de docentes sejam compostos por profissionais com titulação acadêmica de especialização (pós-graduação *lato sensu*) ou mesmo sem qualquer especialização. Essa regra é frequentemente aplicada em universidades privadas, utilizando a margem residual disponível para a contratação de professores com pós-graduação *lato sensu*.

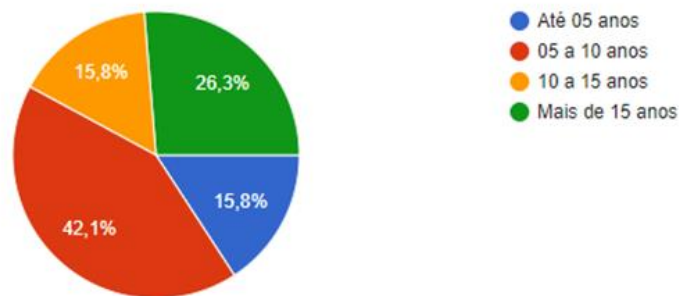
Conforme Vasconcellos e Oliveira (2011, p. 4) “[...] a qualidade, da docência é um fator importante que, com frequência, tem sido ignorado pela universidade”. Compreende-se, portanto, que a qualidade da formação docente não é prioridade pelas universidades, estas que consideram qualidade, a quantidade da

produção científica do docente e não a qualidade de seu ensino, sua metodologia, didática e postura coerente para a profissão de formador de professores.

Gráfico 3 - Tempo de docência no ensino superior

Qual seu tempo de docência no ensino superior?

19 respostas



Fonte: Dados da pesquisa 2024.

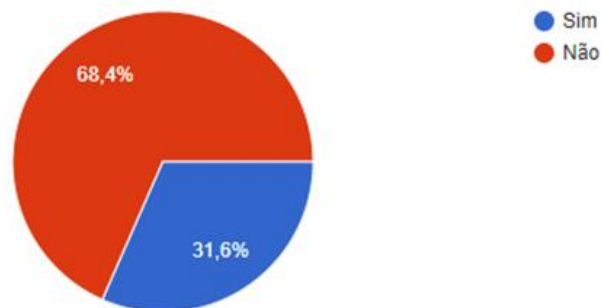
Ao analisar o referido gráfico 3, é possível constatar que há dois polos de concentração da experiência docente no ensino superior, dos sujeitos da pesquisa. De um lado, 42,1% dos investigados afirmaram ter entre 1 e 5 anos de docência no ensino superior, ou seja, trata-se de professores iniciantes neste nível de ensino. Na outra ponta, há os professores com maior tempo de experiência com mais de 15 anos 26,3%; e há uma concentração baixa na faixa intermediária entre 5 a 10 anos 15,8%.

5.2 ENSINO REMOTO NA PANDEMIA COVID - 19

Gráfico 4 - Experiência como docente em aulas remotas

Antes da pandemia você já possuía experiência como docente em aulas remotas?

19 respostas



Fonte: Dados da pesquisa (2024).

No ano de 2020 o mundo foi abalado pela pandemia da Covid -19, doença causada pelo novo coronavírus (Sars-Cov-2) que acarretou grandes e graves consequências sanitárias, sociais, políticas, econômicas e educacionais.

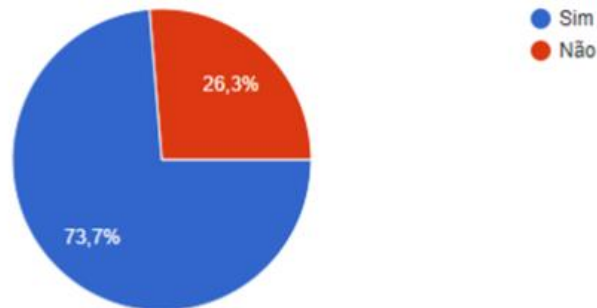
Daí o questionamento se os professores já tinham experiência com o ensino remoto e o Gráfico 4 nos respondeu “não” 68,4% dos professores e 31,6% disseram “sim”, já tinham se utilizado do ensino remoto.

Para corroborar com este questionamento pode-se citar o que diz Cunha, Silva e Silva (2020), o ensino remoto pode ser caracterizado no âmbito da pandemia como uma modalidade de ensino emergencial desenvolvida de forma não presencial devido ao distanciamento geográfico de professores e alunos, utilizando-se de atividades não presenciais intermediadas ou não por Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs).

Gráfico 5 - Qualificação para trabalhar com ensino remoto

Você precisou buscar qualificação para trabalhar com ensino remoto?

19 respostas



Fonte: Dados da pesquisa (2024).

De acordo com o Gráfico 5, 73,7% dos professores responderam que se qualificaram enquanto 26,3% responderam que não se qualificaram em ensino remoto.

O grande percentual que foi encontrado na pesquisado quando os professores responderam que não se qualificaram é corroborado com o estudo de Schimazaki et al. (2020) ao ressaltar que um dos motivos da dificuldade do ensino a distância é a falta de formação de professores na área de tecnologia da informação, situação que exige que esses profissionais dediquem mais tempo à organização de cursos e materiais. Embora seja uma realidade que as TIC estejam cada vez mais presentes no dia a dia das pessoas, os professores ainda estão despreparados para o ensino remoto. A utilização destas ferramentas provoca mudanças no ensino, nos métodos de ensino e na natureza conceptual e organizacional dos sistemas educativos, uma vez que neste caso os professores têm que desempenhar um papel mais orientador, mediador e colaborativo e adaptar-se ao novo ambiente (Veloso; Mill; Monteiro, 2019).

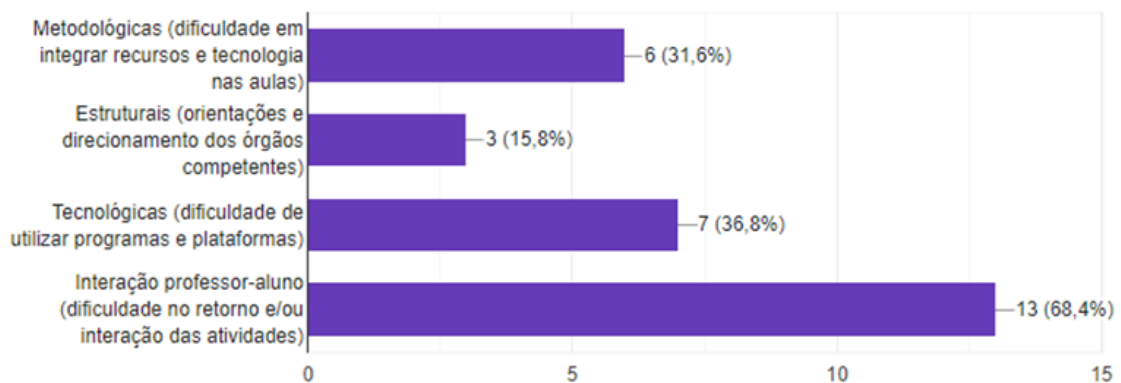
Da mesma forma, Hodges et al. (2020) enfatizam que não é possível que todos os professores se tornem especialistas em ensino online da noite para o dia e, na situação atual, deve ser organizado em semanas ou dias. Portanto, a experiência de aprendizagem proporcionada aos alunos provavelmente será abaixo do ideal.

Alguns professores fazem o possível para atender às necessidades, enquanto outros enfrentarão recursos e tempo mínimos.

Gráfico 6 - Dificuldades para implantação e desenvolvimento do ensino remoto

Quais as principais dificuldades para implantação e desenvolvimento do ensino remoto (pode marcar mais de uma opção).

19 respostas



Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Segundo o Gráfico 6, os dados da pesquisa relataram dificuldades: metodológicas, 31,6%; estruturais 15,8%; tecnológicas 36,8% e interação entre professor/aluno. Silva (2019) acredita que a dificuldade metodológica reside no fato de que os educadores devem pensar e intervir no seu comportamento docente, considerando que a formação de professores é um “*continuum*” construído continuamente. Portanto, o mundo globalizado exige um professor reflexivo e preparado para lidar com as demandas de um ambiente educacional e de ensino onde evidentemente são utilizadas novas tecnologias.

As dificuldades estruturais estão relacionadas aos ambientes de ensino remoto porque, apesar das atividades contínuas, alunos e professores vivenciam momentos de insatisfação, pressão para dominar ferramentas digitais antes não utilizadas etc. Portanto, além das dificuldades de conexão, elemento essencial desse modelo de ensino, os alunos também reclamam de alguns professores e da falta de domínio das novas tecnologias (Ariza, Sarmiento, Castillo, 2020).

Ou seja, o ambiente emergencial de educação a distância ainda está em desenvolvimento, mas os alunos acreditam que os professores e eles próprios têm algumas dificuldades em lidar com as novas tecnologias, o que interfere na absorção do conhecimento passado.

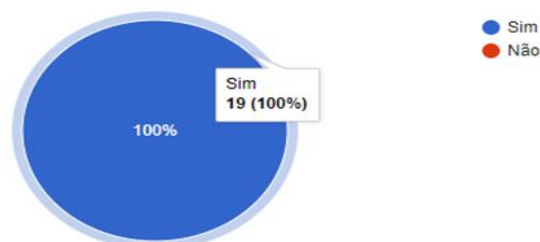
Outra grande dificuldade mencionada foram as questões técnicas, pois o mau funcionamento dos equipamentos técnicos pode revelar-se um dos maiores culpados pela eficácia do ensino remoto. Quando ocorre um problema na sala de aula, o ambiente de aprendizagem é interrompido até que o problema seja resolvido (Valentine, 2020). Sobre a mudança repentina do ensino presencial para o remoto, com foco nas dificuldades técnicas, Camargo (2021) observou que a virtualização causou uma enorme mobilização de professores que acreditavam saber usar a tecnologia, mas enfrentavam dificuldades em aplicar diferentes métodos no ensino.

A interação entre professor e aluno durante a Pandemia de COVID – 19 foi desafiadora e proporcionou oportunidades para a inovação e adaptação. Dentre essas interações pode-se citar: adaptassem a novas plataformas e tecnologias para facilitar o aprendizado à distância; maior flexibilidade por parte dos professores em relação aos prazos de entrega de trabalhos, horários de aulas e disponibilidade para oferecer suporte aos alunos; inovação pedagógica. Em resumo, a interação entre professor e aluno durante a pandemia da COVID-19 foi marcada por desafios e oportunidades de crescimento e adaptação. A colaboração e o apoio mútuo foram essenciais para garantir que todos os alunos tivessem acesso a uma educação de qualidade, mesmo em tempos difíceis.

Gráfico 7 - No retorno das atividades presenciais foi possível constatar redução do aprendizado nos alunos

De forma geral, após o retorno das atividades presenciais foi possível constatar alguma redução de aprendizado nos alunos?

19 respostas



Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Segundo o Gráfico 7, de acordo com os resultados da pesquisa, foi observada uma redução de 100% no aprendizado dos alunos durante o período da pandemia de Covid-19.

Os motivos podem ser atribuídos a problemas relacionados à sobrecarga do sistema, que pode levar à instabilidade ou até mesmo à inutilização devido ao grande volume de acesso irrestrito às plataformas de videoconferência, bem como à sobrecarga de uso/tráfego de dados, que afeta a velocidade das reuniões. Conexão de internet. Ou seja, além da dificuldade de acesso à plataforma de videoconferência (devido a problemas com a plataforma), as velocidades de conexão também podem ser afetadas (devido à incompetência das operadoras de telecomunicações). Além disso, levando em consideração que os materiais didáticos são desenvolvidos para exibição em plataformas de armazenamento de dados e que em alguns casos a sobrecarga desses sistemas dificulta o uso de diversos tipos de meios audiovisuais (Liu; Li, 2020).

A seguir, serão apresentadas as respostas dos professores pesquisados, com o intuito de compreender suas percepções sobre o ensino de Direito durante a pandemia de Covid-19.

5.3 ESTRATÉGIAS, ASPECTOS POSITIVOS, NEGATIVOS, PREJUÍZOS PEDAGÓGICOS E METODOLOGIAS DO ENSINO UTILIZADAS PELO PROFESSOR NO DECORRER DO ENSINO REMOTO NA PANDEMIA COVID-19

O quadro 1 questiona sobre estratégias utilizadas para implantação e desenvolvimento do ensino remoto.

João responde que “se utilizou como estratégia reorganização do material utilizado nas aulas empregando uma linguagem mais objetiva, com mais imagens, com mais recursos que chamem mais a atenção dos alunos”. Estas estratégias são fundamentais para manter o engajamento dos alunos.

José ressalta que “se utilizou de metodologias ativas”. As metodologias ativas são abordagens de ensino que colocam os alunos no centro do processo de aprendizagem, incentivando a participação ativa, a colaboração e a aplicação prática do conhecimento. Ao incorporar essas metodologias ativas, você pode criar um ambiente de aprendizagem mais dinâmico, participativo e envolvente, que estimula o pensamento crítico, a criatividade e a autonomia dos alunos.

O coordenador relatou que “fizeram muitas ações para incentivar os alunos, que davam pontos para alunos que respondessem perguntas nas aulas, que pediam para alunos resumir o que tinham falado na aula. Assim como, priorizaram métodos de avaliação como seminários, audiências simuladas e trabalhos acadêmicos”.

Nesse contexto, as metodologias ativas de ensino-aprendizagem são apontadas como estratégias para promover a autonomia e o engajamento dos estudantes com seu processo de aprender e valorizam a integração de saberes e o desenvolvimento do pensamento crítico-reflexivo (Farias, Martin, Cristo, 2015). Dessa maneira, as metodologias ativas assumem um papel relevante na promoção da proatividade e da interação entre estudantes e docentes, da vinculação da aprendizagem à realidade e do desenvolvimento de capacidades para intervenção na própria realidade, e, desse modo, visam ampliar o compromisso dos participantes com a transformação da realidade (Lima, 2017).

Marcos se utilizou da inovação, ou seja, uso de materiais virtuais. A utilização de materiais virtuais na luta contra a Covid-19 foi fundamental na área de inovação durante a pandemia. A incorporação das TDIC nas atividades de ensino-aprendizagem tem facilitado o desenvolvimento de diversas modalidades de ensino, como o ensino a distância, ensino remoto e ensino híbrido. Essas modalidades fundamentalmente diferem da educação presencial pela estratégia e pelos meios utilizados no processo educativo para o acesso às informações e a construção de novos saberes (Astudillo; Martin-Garcia, 2020).

No contexto da pandemia, a utilização de plataformas para os ensinamentos remoto, a distância e híbrido foi considerada uma estratégia que, de modo abrangente, viabilizou a continuidade de processos educacionais. Para além de atividades educacionais de formação, as tecnologias digitais e o acesso remoto passaram a ser utilizados também de modo abrangente como ferramentas para disseminação de informações e alternativa para a produção de algum tipo de interação social.

Quadro 1 - Quais as principais estratégias utilizadas para implantação e desenvolvimento do ensino remoto?

Professores	Estratégias utilizadas para implantação e desenvolvimento do ensino remoto
João	Reorganização do material utilizado nas aulas empregando uma linguagem mais objetiva, com mais imagens, com mais recursos que “chamassem” mais a atenção dos alunos.
José	Diversificação das metodologias ativas.
Maria	Utilização de imagens, casos práticos, discussões sobre o tema.
Clara	Simulados.
Débora	Utilização de sistemas virtuais de aprendizagem.
Marta	Utilização de redes sociais nas aulas.
Rita	Uso de plataformas digitais.
Tereza	Aulas mais dinâmicas, uso de música, plataformas interativas de questões.
Lucas	Utilização das salas de aula virtuais.
Rogério	Aplicação de tecnologias ativas de aprendizagem
Kátia	Utilização de aplicativos e de programas de interação e procurar constantemente a atenção dos alunos.
Marlene	Dialogar com os alunos; resolução de questões ao final das aulas; utilizar metodologias ativas.
Marcos	Inovação, uso de materiais virtuais.
Roberto	Utilização de recursos metodológicos.
Claudia	Software de gestões de aulas, maior qualidade de internet.
Norma	Plataformas seguras e estáveis; qualidade de conexão; e melhora na interação com os alunos.
Vania	Treinamentos com utilização de plataformas e desenvolvimento das TICs.
Carlos	Utilização do AVA de forma mais ativa para divulgação de material de estudo; a utilização de técnicas de resolução de questões durante as aulas; gamificação.
Beatriz	Metodologias ativas como a gamificação.

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Outro questionamento feito aos docentes no quadro 2 foi sobre os pontos positivos quanto ao ensino remoto. Para Marcos um dos pontos positivos foi “a aproximação com os alunos fora do ambiente das salas de aula e possibilidade para repassar informação”. Ao adotar esse tipo de estratégias, os educadores podem criar uma aproximação significativa com os alunos fora do ambiente das salas de aula tradicionais, facilitando o repasse de informações e promovendo um ambiente de aprendizado envolvente e acessível.

Para minimizar o impacto no setor educacional, o ensino presencial foi substituído pelo ensino remoto emergencial (ERE). Esse modelo de ensino caracteriza-se pela utilização da tecnologia digital de informação e comunicação (TDI) como recurso de disseminação do conhecimento (SILVEIRA et al., 2019). Estruturas virtuais flexíveis baseadas em novas tecnologias permitem que o processo de ensino e aprendizagem permaneça ativo no contexto da pandemia (Almeida Junior et al., 2019).

José responde que outro ponto positivo no ensino remoto foi que “a aula começava e terminava no horário certo”. O ensino a distância durante a pandemia permitiu uma gestão mais precisa do tempo resultando em aulas que começavam e terminavam no horário certo com mais frequência, o que normalmente não é possível no ensino presencial em decorrência do horário dos ônibus. Isso proporcionou uma experiência de aprendizado mais organizada e eficiente para os alunos e professores.

Já Maria respondeu “flexibilidade de estar perto da família, mais produtividade”. O coordenador do curso respondeu que para ele o maior ponto positivo foi “a facilidade para os alunos acessar as aulas, vez que 60% dos alunos residem em outros municípios”. Esses resultados ilustram as mudanças trazidas pelo ensino remoto emergencial. São necessários desafios institucionais e individuais para se adaptar aos novos modelos tecnológicos flexíveis (Morella; Henriquez; Barros, 2020). Além disso, busca comodidade em usar ferramentas anteriormente não utilizadas para o processo de ensino traz novas exigências.

A readaptação a novos padrões, exigências organizacionais e autocobrança também são relações observadas são também apontados como ponto positivo na literatura. Para as atividades de ensino a distância, os professores têm muitas responsabilidades na construção e organização desse modelo de ensino, o que leva à ampliação das atividades laborais, afeta a ampliação da carga horária diária

e, por sua vez, afeta a ampliação da carga mental. (Saraiva; Traversini; Lockmann, 2020).

Quadro 2 - Na sua concepção, quais os pontos positivos quanto ao ensino remoto?

Professores	Pontos positivos quanto ao ensino remoto
João	Oportunidades para que os alunos tenham acesso a outros conteúdos e disciplinas que, caso tivessem que se deslocar presencialmente não seria possível.
José	A aula começava e terminava no horário certo. O que não é possível no ensino presencial em decorrência do horário dos ônibus.
Maria	O tempo de aula rende mais, flexibilidade de estar perto da família, mais produtividade.
Clara	Readaptação a novos padrões, exigências organizacionais e autocobrança
Débora	Comodidade.
Marta	O alcance dos alunos que moravam distante
Rita	Otimização do tempo e economia de recursos
Tereza	Portabilidade, otimização do tempo
Lucas	A facilidade de lecionar em locais diferentes diminuição das barreiras geográficas entre alunos.
Rogério	Para os alunos, o fato de ficarem em casa, já que boa parte reside em outra cidade.
Kátia	Aproveitamento do tempo; maior facilidade no uso das tecnologias.
Marlene	A praticidade de estar em casa.
Marcos	A aproximação com os alunos fora do ambiente das salas de aula e maior número de recursos e possibilidade para repassar informação.
Roberto	Comodidade, possibilidade maior de abrangência de alunos.
Claudia	Facilidade no ajuste de horários e acesso ao material didático.
Norma	Facilidade do aluno assistir as aulas na hora que quiser. Mas acredito que essa modalidade só funciona.
Vania	É possível ver um conteúdo maior por hora.
Carlos	Alunos residem em locais distantes de acesso ao ensino.
Beatriz	Possibilidade maior de abrangência de alunos.

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

O quadro 3, traz como questionamento “quais os pontos negativo no ensino remoto”.

Beatriz respondeu que que o ensino remoto tem como ponto negativo “a postura de conhecimentos passivo dos alunos durante a aula remota. E a dificuldade de concentração que muitos alunos possuem em cenários domésticos”. A postura de conhecimento passivo dos alunos durante aulas remotas e a dificuldade de concentração em cenários domésticos estão interligadas e podem ser desafios significativos no ambiente de ensino à distância. Aqui estão algumas maneiras como esses dois aspectos estão relacionados e como podem ser abordados: falta de Engajamento Ativo; Ambiente de Aprendizado Desafiador; Necessidade de Interação e Feedback.

Além disso, é importante que os educadores forneçam feedback regular e individualizado aos alunos para ajudá-los a acompanhar seu progresso e se manterem motivados durante o aprendizado remoto.

Nesse contexto tem-se como concordância que para enfrentar esses desafios, os educadores podem implementar estratégias que promovam o engajamento ativo dos alunos durante as aulas remotas. Isso pode incluir o uso de ferramentas interativas, como salas de bate-papo e fóruns de discussão, a realização de atividades colaborativas em grupo e a incorporação de elementos multimídia e recursos visuais para manter o interesse dos alunos (Aquino, 2020).

Segundo os professores Tereza e Marcos responderam que há “O desinteresse dos alunos e a Pouca participação destes no cenário do ensino remoto”.

A literatura científica mostra que os problemas comportamentais dos alunos são considerados causadores no ensino presencial e são citados como as principais queixas dos professores em sala de aula (Diehl; Marin, 2016). No ensino a distância, como o ensino a distância tem menos controle sobre o comportamento dos alunos, a participação dos alunos é menor e o interesse aumenta. Portanto, buscar aproveitar ferramentas até então não utilizadas para facilitar o processo de ensino e aprendizagem traz novas demandas.

Débora respondeu que também é um ponto negativo “falta de participação e interesse dos alunos”. A falta de participação e interesse dos alunos durante as aulas remotas pode ser um desafio comum enfrentado por educadores e estudantes. São razões para a falta de participação e interesse: falta de engajamento visual e interativo; falta de interação face a face pode levar os alunos a se sentirem

desconectados e menos propensos a participar ativamente das aulas; distrações domésticas entre outros fatores.

A falta de interesse dos alunos é uma questão destacada na literatura como problemas comportamentais e baixa motivação dos alunos para a realização das atividades, criando situações desconfortáveis para os professores (Silveira et al., 2014). Ao implementar essas estratégias, os educadores podem ajudar a promover uma maior participação e interesse dos alunos durante as aulas remotas, criando um ambiente de aprendizado mais envolvente e significativo.

Quadro 3 - Na sua concepção, quais os pontos negativos quanto ao ensino remoto?

Professores	Pontos negativos quanto ao ensino remoto
João	Dificuldades na interação com alunos.
José	Nem todos os alunos tinham estrutura para estudar e acessar as plataformas em casa.
Maria	Baixa interatividade dos alunos, impessoalidade.
Clara	Todos.
Débora	A falta de participação e interesse dos alunos.
Marta	A falta de interação de alguns alunos devido à falta de aparelhos tecnológicos.
Rita	Dispersão
Tereza	O desinteresse dos alunos
Lucas	Dispersão
Rogério	O desinteresse dos alunos
Kátia	A menor interação entre alunos e professor
Marlene	Dispersão da atenção dos alunos e maiores probabilidades deles se saírem de frente das telas.
Marcos	Pouca participação dos alunos
Roberto	A distância entre professor e aluno
Claudia	Deixa o aluno mais acomodado e preguiçoso. O acesso a muitas informações e as facilidades e rapidez da internet diminuem o estudo em si.
Norma	Maior possibilidade de dispersão.

Vania	Dificuldades de atenção e concentração e deficiência nos métodos de avaliação.
Carlos	Alguns alunos não conseguem se concentrar nas aulas, não participam e acabam de dispersando mais facilmente.
Beatriz	A postura de conhecimentos passivo dos alunos durante a aula remota. E a dificuldade de concentração que muitos alunos possuem em cenários domésticos.

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

O quadro 4, traz como questionamento “o ensino remoto adotado durante a pandemia impactou negativamente na aprendizagem dos estudantes, e o professor utilizou alguma estratégia para mitigar os prejuízos pedagógicos”.

De acordo com a resposta do professor Roberto “No novo cenário acadêmico, se faz necessário utilizar os recursos digitais para ajudar a repassar as informações e incentivar os alunos a voltarem buscar conhecimento, estudar fora da sala de aula”. Os recursos digitais desempenham um papel fundamental no novo cenário acadêmico, especialmente para incentivar os alunos a buscar conhecimento e estudar fora da sala de aula. Aqui estão algumas maneiras pelas quais os recursos digitais podem ser utilizados efetivamente para esse fim: plataformas de aprendizado online; conteúdo multimídia; aulas virtuais.

Segundo Almeida et al. (2020) ao incorporar esses recursos digitais no processo de ensino-aprendizagem, os educadores podem ajudar a motivar os alunos a buscar conhecimento e estudar de forma independente, criando um ambiente de aprendizado mais dinâmico, interativo e acessível.

Já Rogério ao responder sobre o questionamento supracitado disse que “a técnica que utiliza atualmente é mais dinâmica e numa linguagem mais acessível aos alunos”. Adotar uma abordagem mais dinâmica, linguagem acessível, pode realmente ajudar a envolver os alunos e tornar o aprendizado mais significativo. Nesse contexto pode-se citar como exemplo: atividades interativas; uso de multimídia; abordagem centrada no aluno; avaliação formativa e flexível, com o objetivo de continuar aprimorando sua técnica de ensino, tornando suas aulas ainda mais dinâmicas, envolventes e acessíveis aos alunos.

Quadro 4 - Considerando que o ensino remoto adotado durante a pandemia tenha impactado negativamente a aprendizagem dos estudantes, o professor tem utilizado alguma estratégia para mitigar os prejuízos pedagógicos?

Professores	O professor tem utilizado alguma estratégia para mitigar os prejuízos pedagógicos do ensino remoto na pandemia
João	Sim. Tenho utilizado com mais frequência. Hoje notas de aula, resumos e uma maior articulação com os líderes de turma para estar mais atento às demandas e necessidades dos alunos de cada sala.
José	Aprofundar os temas ao voltar ao ensino presencial.
Maria	Sim. Retornei alguns assuntos passados. Passei matérias de estudos complementares.
Clara	Simulados
Débora	Sim aprofundamento de conteúdo
Marta	Se. Sempre lecionando e revendo conteúdos lá tratados.
Rita	Oferta de minicursos de assuntos de base.
Tereza	Repetição de assuntos passados.
Lucas	Sim. Cobrando mais dos alunos nas avaliações
Rogério	Sim. A utilização de uma técnica de ensino mais dinâmica e numa linguagem mais acessível aos alunos.
Kátia	Sim. Repassando matérias extras como forma de tentar rever pontos mais relevantes.
Marlene	Sim. Por meio de revisões de temas abordados.
Marcos	Atividades extras para nivelar alunos
Roberto	No novo cenário acadêmico, se faz necessário utilizar os recursos digitais para ajudar a repassar as informações e incentivar os alunos a voltarem buscar conhecimento, estudar fora da sala de aula.
Claudia	Utilização de plataformas de ensino que pudesse manter o aluno focado.
Norma	Não.
Vania	Sim. Os professores estão tendo que revisar os conteúdos.
Carlos	Sim. Buscado adicionar mais metodologias ativas no processo ensino aprendido
Beatriz	Minhas aulas eram práticas, de atendimento assistidos.

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

O Quadro 5, traz como questionamento “o professor precisou fazer alguma mudança ou aprimoramento na metodologia de ensino após o retorno das atividades presenciais?”

O coordenador do curso respondeu “que criaram várias oficinas, minicursos e atividades extraclasse de forma gratuita para reposição dos conteúdos concedendo pontuação para os alunos que participarem das atividades”.

Segundo Rogério “Houve uma reocupação em acompanhar mais de perto o desempenho dos alunos”. Um acompanhamento mais próximo pode realmente fazer uma grande diferença no progresso acadêmico e no bem-estar dos estudantes. Ao implementar essas práticas de acompanhamento mais próximo, o docente contribuirá significativamente para o sucesso acadêmico e pessoal de seus alunos. Essa dedicação ao acompanhamento individualizado pode realmente fazer a diferença na vida deles.

A observação sistematizada consiste em acompanhar bem de perto o desempenho dos alunos em sala de aula, registrando suas atitudes, comportamentos, interações e participações. É importante que o educador esteja atento aos aspectos específicos estabelecidos pela BNCC para poder avaliar se os alunos estão atingindo as habilidades e competências propostas (Brasil, 2018).

Para Beatriz “o uso de metodologias ativas para que o aluno se sinta estimulado ao retorno de atividades presenciais”. O uso de metodologias ativas pode ser uma estratégia eficaz para estimular os alunos e promover um retorno mais engajado às atividades presenciais. As metodologias ativas colocam os alunos no centro do processo de aprendizado, envolvendo-os ativamente na construção do conhecimento.

Ao implementar essas metodologias ativas, os educadores podem criar um ambiente de aprendizado estimulante e envolvente que prepara os alunos para um retorno bem-sucedido às atividades presenciais. Ao se sentirem engajados e motivados, os alunos estarão mais preparados para participar ativamente das interações presenciais na sala de aula (Barbosa; Moura, 2013).

Quadro 5 - O professor precisou fazer alguma mudança ou aprimoramento na metodologia de ensino após o retorno das atividades presenciais?

Professores	Mudanças ou aprimoramento na metodologia de ensino após o retorno das atividades presenciais
João	Sim, utilização de ferramentas como Socrative, Kahoot, utilização de celular em sala para pesquisas, etc.
José	Sim, no intuito de desenvolver uma aula mais dinâmica.
Maria	Sim, slides mais enxutos, mais discussões de caso em sala de aula
Clara	Sim
Débora	Não
Marta	Sim. Uma nova adaptação e utilização das tics.
Rita	Não
Tereza	Trouxe as plataformas para sala de aula física
Lucas	Não
Rogério	Houve uma reocupação em acompanhar mais de perto o desempenho dos alunos.
Kátia	Sim, em casos de atendimentos a distância utilizamos aplicativos como google meet.
Marlene	Sim
Marcos	Não
Roberto	Inclusão dos recursos digitais nas aulas.
Claudia	Sim, implantar alguns métodos online no presencial
Norma	Não
Vania	Sim. Tivemos que adotar algumas novas metodologias e tics em sala de aula
Carlos	Sim. O uso mais ativo de metodologias ativas no processo ensino aprendido para que os discentes voltem a ter posturas mais ativas em sala de aula.
Beatriz	Sim, o uso de metodologias ativas para que o aluno se sinta estimulado ao retorno de atividades presenciais.

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Após a análise e resultado dos dados pesquisados verificou-se que foram abordadas questões fundamentais relacionadas ao cenário desafiador da educação

atual, especialmente durante períodos de mudança e crise, como os que enfrentamos recentemente. A adaptação dos professores e profissionais da educação é fundamental para garantir que os alunos recebam o suporte necessário para continuar aprendendo.

A ênfase na reelaboração das práticas docentes e na busca por alternativas de ensino é essencial para enfrentar os desafios impostos pela pandemia e outras dificuldades estruturais. É preciso reconhecer as disparidades de acesso à tecnologia e recursos entre os alunos, especialmente em termos de conectividade à internet e equipamentos digitais.

A reflexão sobre essas questões e a proposição de sugestões concretas podem contribuir significativamente para orientar as práticas educacionais em tempos desafiadores, buscando promover uma educação mais inclusiva e equitativa para todos os alunos.

5.4 ENTREVISTA REALIZADA COM O COORDENADOR DO CURSO DE DIREITO POR MEIO DA PLATAFORMA *GOOGLEMEET* DURANTE O PERÍODO DA PESQUISA

As perguntas aplicadas na plataforma *Google Forms* para os professores foram as mesmas utilizadas na entrevista com o Coordenador do curso de Direito na plataforma *GoogleMeet*.

Quadro 6 - Perfil do coordenador

Graduado em Direito, com pós-doutorado e experiência de 20 anos e 4 meses na área. Atualmente, ocupo o cargo de coordenador na Faculdade Uninta. Antes da pandemia de Covid-19, eu não tinha experiência com aulas remotas no Uninta, pois estava dedicado à função de coordenador do curso de Direito. No entanto, como professor na Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), tive experiência com educação à distância. Minhas atividades lá envolviam a gravação e disponibilização de aulas para os alunos, o que me proporcionou alguma familiaridade com o ensino remoto, embora não fossem aulas ao vivo.

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

O quadro 6 traz o perfil do coordenador do cenário da pesquisa, o curso de Direito da Faculdade Uninta localizada no município de Sobral-Ce. O Coordenador também exerce o cargo de professor da Universidade Estadual Vale do Acaraú, localizada também na cidade de Sobral-Ce.

Quadro 7 - Necessidade da qualificação dos professores para conseguirem trabalhar com o ensino remoto

Quando entramos em *lockdown*, passamos uma semana com reuniões intensas envolvendo a administração superior e os coordenadores, todas realizadas pelo *Google Meet*. Inicialmente, estávamos céticos sobre a viabilidade, considerando que os professores teriam que gravar suas aulas para disponibilizá-las aos alunos. Foi então que o Dr. Roger, do curso de medicina na época, sugeriu abrir salas virtuais para os alunos, semelhantes às nossas reuniões.

Organizamos e treinamos os professores ao longo de uma semana. Cerca de 15 dias depois, as aulas recomeçaram, mas de forma remota, coincidindo com a portaria do MEC que autorizou essa modalidade. Inicialmente, havia preocupação sobre a eficácia do ensino remoto para um curso presencial. Após a aprovação do MEC, a coordenação comunicou os alunos sobre o novo formato das aulas, incluindo transmissões ao vivo pelo Instagram.

A gente recebeu treinamento, não vou lembrar o nome dos professores, mas foram três, dois do de Direito e um do curso de medicina do Uninta.

No início, os professores conduziam as aulas através do *Google Meet*, utilizando um ciclo de treinamentos. A plataforma virtual desempenhou um papel fundamental na disponibilização de materiais, na coleta de trabalhos e na realização de provas

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Durante o *lockdown*, no período da Covid-19, o Coordenador respondeu sim, houve à necessidade de qualificação dos professores de acordo com o quadro 7, baseando-se nas sugestões de vários professores. Em resposta, foram abertas salas virtuais para os alunos utilizando plataformas como o *Google Meet*. Essa iniciativa permitiu manter o contato direto e a interação essencial para o aprendizado, facilitando uma participação mais dinâmica e próxima dos alunos em comparação à simples visualização de vídeos gravados. Essa abordagem não apenas ajudou a manter o

engajamento dos estudantes, mas também garantiu a continuidade do processo educacional em um período desafiador.

Embora o ensino remoto não seja um método tradicional de ensino, ele surgiu como um meio de conduzir o ensino e a aprendizagem virtuais, adaptando-se às demandas de um currículo originalmente concebido para o ensino presencial. Essa abordagem incorpora a utilização de mídia, tecnologia e mediação de conteúdo para se alinhar aos objetivos de ensino e às iniciativas pedagógicas. No entanto, é importante notar que a implementação destes métodos não garante automaticamente uma melhoria na qualidade geral da educação (Hodges et al., 2020).

Quadro 8 - Dificuldades para implantação e desenvolvimento do ensino remoto para você como coordenador

No início, a principal dificuldade foi convencer os alunos a participarem das atividades remotas. Foi um desafio porque, na época, não tínhamos certeza de quanto tempo isso duraria. Nossa instituição foi uma das primeiras no Brasil a implementar o ensino remoto, e muitos alunos estavam ainda em expectativa quanto ao formato. Houve também movimentos de resistência, com alguns achando que a instituição estava economizando recursos, como energia, e que deveria repassar essas economias aos alunos. No entanto, conseguimos terminar o semestre com um índice de evasão muito baixo, o menor da nossa história. Em 2021, nosso índice de evasão foi o menor dos últimos cinco anos. Em termos percentuais, 2020.2 foi muito pequeno, e embora tenha aumentado um pouco em 2021.1, já estávamos gradualmente retornando. A comunicação também foi um desafio entre alunos e professores, assim como entre alunos e a coordenação. Para melhorar isso, criamos vários grupos de WhatsApp por turma e disciplina. Foi a partir da adesão desses grupos que melhoramos bastante a comunicação. No começo, foi realmente muito difícil lidar com esses aspectos.

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

A resposta do Coordenador, conforme descrito no quadro 8, destaca uma dificuldade inicial significativa ao implementar o ensino remoto: a necessidade de convencer os alunos a participarem das atividades remotas. No entanto, apesar deste desafio inicial, a instituição conseguiu concluir o semestre com uma taxa de evasão

muito baixa, que foi a menor registrada em sua história. Em 2021, essa taxa continuou sendo a mais baixa dos últimos cinco anos.

Esse resultado indica que, apesar das dificuldades iniciais e da resistência dos alunos à transição para o ensino remoto, a estratégia adotada foi eficaz em manter os estudantes engajados e comprometidos com o aprendizado, culminando em um índice de evasão notavelmente reduzido. Isso sugere que as medidas tomadas pela instituição para enfrentar os desafios do ensino remoto foram bem-sucedidas e contribuíram para a continuidade educacional dos alunos em um período tão complexo como a pandemia.

Segundo Joye; Moreira; Rocha (2020), há uma consideração entre os autores em promover a integração das TIC (Tecnologias da Informação e Comunicação) no ensino tradicional presencial. Isto deve-se ao fato de tanto os educadores como os alunos se terem adaptado com sucesso a este novo modo de aprendizagem. Muitos professores tomaram a iniciativa de se inscrever em cursos educacionais adicionais para obter uma compreensão mais profunda desta abordagem de ensino inovadora. Além disso, redes educacionais, como governos estaduais e municipais, ofereceram programas e cursos de formação para auxiliar os professores em sua transição, ao mesmo tempo em que estabeleceram iniciativas de apoio a alunos que careciam dos recursos tecnológicos necessários. Portanto, é altamente provável que este esforço coletivo no sentido de incorporar as TIC na educação pública abra caminho para avanços futuros no campo da educação básica.

Quadro 9 - Visão do Coordenador sobre a maior dificuldade enfrentada pelos professores

Percebi que a maior dificuldade, surpreendentemente, foi uma questão geral: como todos estavam trabalhando de casa, não era fácil separar a vida pessoal da profissional. Muitos professores precisavam dar aulas enquanto cuidavam dos filhos e lidavam com as atividades diárias. Foi um período naturalmente tenso, agravado pela preocupação constante com a saúde devido à pandemia. Muitos alunos, infelizmente, não se dedicaram tanto quanto deveriam. Com as provas sendo feitas à distância, alguns se acomodavam, fazendo as avaliações em grupo e compartilhando respostas. Isso resultou em uma queda na qualidade do aprendizado. Além disso, as turmas que começaram durante a pandemia

enfrentaram dificuldades significativas na adaptação ao ensino presencial. Esses fatores impactaram negativamente o processo educacional.

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

A percepção do Coordenador do curso de Direito, conforme descrito no quadro 9, revela uma série de desafios significativos enfrentados pelos professores durante o ensino remoto. A maior dificuldade destacada foi a dificuldade geral de separar vida pessoal e profissional, especialmente porque todos estavam trabalhando em casa. Muitos professores tiveram que equilibrar dar aulas com cuidar dos filhos e lidar com as atividades diárias, o que gerou um ambiente naturalmente tenso.

Além disso, houve preocupações constantes com a saúde devido à pandemia, o que adicionou um fator de estresse adicional. A falta de dedicação de alguns alunos também foi um problema, com casos de colaboração desleal durante as avaliações à distância, afetando a qualidade do aprendizado. As turmas que iniciaram durante a pandemia enfrentaram desafios significativos ao fazer a transição para o ensino presencial, o que também impactou negativamente o processo educacional.

Esses desafios destacam a complexidade e os dilemas enfrentados durante a adaptação ao ensino remoto, evidenciando a importância de estratégias eficazes para manter a qualidade educacional e o engajamento dos alunos, mesmo em circunstâncias tão adversas como as vividas durante a pandemia.

Quadro 10 - Estratégias utilizadas no curso de Direito para orientar os professores a estimular os alunos

Houve algumas mudanças e estratégias criadas para tentar reduzir esses danos. Realizamos reuniões colegiadas mensais para definir estratégias e minimizar o déficit. Essas reuniões ajudaram os alunos a se manterem mais focados, pois sabiam que poderiam obter boas notas devido ao formato das provas. Além disso, implementamos audiências simuladas sempre que possível em algumas disciplinas e atribuímos muitos trabalhos para incentivar os alunos a se esforçarem mais. Essas foram medidas significativas que aplicamos com todas as nossas forças.

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

As mudanças e estratégias descritas pelo Coordenador do curso de Direito destacadas no quadro 10, ressaltam que foram fundamentais para mitigar os desafios enfrentados durante o ensino remoto e reduzir os danos ao processo educacional. As reuniões colegiadas mensais foram uma iniciativa importante, permitindo a definição de estratégias coletivas para minimizar o déficit acadêmico. Essas reuniões não apenas proporcionaram um espaço para discussão e planejamento, mas também ajudaram os alunos a manterem o foco, sabendo que poderiam se preparar adequadamente para as avaliações.

A implementação de audiências simuladas em algumas disciplinas foi uma excelente estratégia para proporcionar experiências práticas e manter o engajamento dos alunos, mesmo em um ambiente virtual. Além disso, atribuir muitos trabalhos foi uma forma eficaz de incentivar os alunos a se dedicarem mais e aprofundarem seu aprendizado.

Essas medidas demonstram um esforço significativo por parte da instituição para adaptar-se às novas condições impostas pela pandemia e para preservar a qualidade do ensino oferecido aos alunos. Ao buscar formas criativas de envolver os estudantes e proporcionar oportunidades de aprendizado significativas, a instituição demonstra comprometimento em superar os desafios e promover um ambiente educacional eficaz, mesmo em tempos adversos.

Quadro 11 - Pontos positivos e negativos do ensino remoto na Pandemia Covid-19

Positivamente, a facilidade de acesso às aulas foi um grande benefício para muitos dos nossos alunos aqui no curso de Direito, considerando que cerca de 60% deles vêm de outras cidades ou distritos. Para eles, foi muito mais conveniente poder participar das aulas diretamente de casa, evitando o deslocamento diário de ônibus que consumia até quatro horas do dia. Isso certamente foi um ponto positivo. No entanto, infelizmente, os desafios foram mais numerosos. Apesar dos esforços dos professores e da nossa equipe, houve um déficit notável na qualidade do ensino-aprendizagem. É uma constatação que não se restringe apenas ao nosso curso, mas parece ser um reflexo geral no ensino em todos os níveis. A vantagem de poder estudar em casa acabou gerando uma sensação de comodismo para muitos alunos, resultando em uma falta de dedicação adequada aos estudos.

Essa situação teve impactos significativos, prejudicando efetivamente o aprendizado dos alunos. É importante reconhecer que não se trata de uma questão de mérito individual, mas sim de um desafio coletivo que precisa ser enfrentado para melhorar a qualidade educacional em ambientes de ensino remoto

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

O quadro 11 apresenta uma análise balanceada dos pontos positivos e negativos do ensino remoto durante a pandemia de Covid-19, focando especialmente no curso de Direito. Um dos principais pontos positivos destacados foi a facilidade de acesso às aulas para muitos alunos que residem em outras cidades ou distritos. Para esses estudantes, poder participar das aulas diretamente de casa representou uma significativa economia de tempo e esforço, evitando deslocamentos diários exaustivos de até quatro horas.

No entanto, os desafios foram substanciais. Apesar dos esforços dos professores e da equipe, houve um reconhecimento explícito de um déficit na qualidade do ensino-aprendizagem. Essa questão não se limitou apenas ao curso mencionado, mas pareceu refletir uma tendência generalizada em todos os níveis educacionais. A conveniência de estudar em casa, paradoxalmente, gerou uma sensação de comodismo para alguns alunos, resultando em uma dedicação inadequada aos estudos.

Os impactos disso foram significativos, afetando negativamente o aprendizado dos alunos e exigindo uma resposta coletiva para melhorar a qualidade educacional no contexto do ensino remoto. É crucial reconhecer que esse não é um problema de mérito individual, mas sim um desafio sistêmico que requer estratégias eficazes para promover um engajamento mais profundo e efetivo dos alunos nas atividades acadêmicas.

Essa análise evidencia a complexidade de equilibrar os benefícios e desafios do ensino remoto e destaca a importância contínua de adaptar e melhorar as práticas educacionais para atender às necessidades dos alunos em ambientes virtuais, especialmente em tempos de crises como a pandemia de Covid-19.

Quadro 12 - Estratégias que os professores se utilizaram no ensino remoto para diminuir os prejuízos no aprendizado dos alunos

Após o retorno das atividades, temos desenvolvido uma série de oficinas, minicursos e atividades extracurriculares para aprimorar a metodologia de ensino. Por exemplo, oferecemos minicursos e oficinas para nivelamento e recuperação de conteúdo das disciplinas, especialmente para aqueles que foram aprovados durante a pandemia. No entanto, não podemos exigir a participação dos alunos, pois eles já cumpriram os requisitos curriculares obrigatórios. Além disso, não podemos adicionar disciplinas adicionais à matriz curricular dos alunos, que é definida no momento de ingresso no curso.

Para tentar mitigar esses prejuízos, muito depende da motivação dos alunos, o que nem sempre tem sido bem-sucedido. Muitos alunos expressaram interesse em continuar essas ações de forma remota, mas observamos que a participação nem sempre é consistente. Por exemplo, frequentemente vemos que muitos alunos deixam a câmera ligada durante as aulas, mas não estão realmente acompanhando o conteúdo. Em resposta a isso, discutimos em reuniões colegiadas e decidimos migrar as atividades apenas para formatos que incentivem maior participação ativa. Essa situação tem dificultado a participação de alguns alunos, embora reconheçamos que aqueles que participam ativamente têm alcançado sucesso em minimizar os prejuízos. Estamos enfrentando um desafio delicado por não poder exigir a participação dos alunos em atividades adicionais, mas continuamos buscando maneiras de apoiar o aprendizado contínuo e eficaz dos estudantes

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

O quadro 12 mostra a resposta sobre as estratégias adotadas pelo Coordenador do curso de Direito para mitigar os prejuízos no aprendizado dos alunos durante e após o ensino remoto devido à pandemia. Após o retorno das atividades presenciais, a instituição implementou uma série de iniciativas, como oficinas, minicursos e atividades extracurriculares, destinadas a aprimorar a metodologia de ensino. Essas ações visaram especialmente nivelar e recuperar conteúdo para os alunos que passaram pelo período de ensino remoto.

No entanto, uma limitação significativa foi a impossibilidade de exigir a participação dos alunos nessas atividades adicionais, uma vez que eles já haviam cumprido os requisitos curriculares obrigatórios. Além disso, não foi viável adicionar

disciplinas extras à matriz curricular dos alunos, que é definida no momento de ingresso no curso.

A motivação dos alunos foi identificada como um fator crítico para o sucesso dessas iniciativas. Apesar do interesse expresso por muitos alunos em continuar participando dessas atividades de forma remota, a participação nem sempre foi consistente. Observou-se que alguns alunos deixavam suas câmeras ligadas durante as aulas, mas não estavam efetivamente acompanhando o conteúdo, o que levou a uma reflexão sobre a eficácia desses formatos.

Para lidar com esse desafio, a instituição realizou discussões em reuniões colegiadas e optou por migrar as atividades para formatos que incentivem uma participação mais ativa dos alunos. Essa mudança visa não apenas aumentar o envolvimento dos estudantes, mas também melhorar a eficácia das iniciativas de apoio ao aprendizado contínuo.

Nesse contexto o quadro 12 ilustra os esforços contínuos da instituição para adaptar-se às necessidades dos alunos e superar os desafios impostos pelo ensino remoto durante a pandemia. A busca por estratégias que promovam maior engajamento e participação ativa dos estudantes reflete um compromisso em oferecer uma educação de qualidade, apesar das adversidades enfrentadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ano de 2020 trouxe inúmeras transformações que afetaram profundamente o campo da educação. Ao longo deste período, toda a comunidade escolar enfrentou circunstâncias desafiadoras, mas também experimentou aprendizagem e desenvolvimento significativos. A transição de emergência para o ensino à distância durante a pandemia pôs em evidência o fato de que o nosso sistema educativo ainda depende fortemente de métodos ultrapassados e de currículos inflexíveis. No entanto, através do nosso estudo abrangente e das descobertas subsequentes, descobrimos que é realmente viável alcançar resultados positivos no processo de ensino-aprendizagem, incorporando recursos tecnológicos e adotando métodos de ensino remoto.

A pandemia de COVID-19 impôs desafios sem precedentes na educação, afetando profundamente docentes de diversas universidades, incluindo a Faculdade Uninta, objeto central deste estudo. Este período de crise global destacou a necessidade urgente de reflexão sobre o ensino superior, especialmente no contexto jurídico. A discussão torna-se fundamental diante da impactante realidade da pandemia, que alterou significativamente o cenário educacional no Brasil e no mundo. Neste contexto, investigou-se os desafios enfrentados pelos professores de Direito, as estratégias adotadas para manter a qualidade do ensino e as lições aprendidas para o futuro da educação jurídica.

Não se pode negar que, diante da atual conjuntura, os processos de formação de professores de nível superior precisam ser revistos no intuito de assegurar a funcionalidade das diversas instituições sociais. Dessa maneira, profissionais da educação, formados e em formação precisam de instituições formadoras que sejam adaptadas para dar conta da dialética atual.

A literatura revisada ressaltou a intrínseca e indissociável relação entre conhecimento e resolução de conflitos sociais. Nesse sentido, as práticas de ensino precisaram ser adaptadas, analisadas criticamente e contextualizadas com os problemas e impactos das pandemias na vida em sociedade.

Adicionalmente, os professores devem considerar o uso de artefatos tecnológicos como um meio essencial para promover a formação crítica dos

estudantes, capacitando-os para atuar de maneira eficaz neste período de crise econômica, política e social que caracteriza a sociedade pós-moderna

O objetivo principal dessa pesquisa foi compreender, na perspectiva docente, os desafios enfrentados no curso de Direito devido à pandemia da COVID-19, e investigar as principais estratégias adotadas pelos professores para enfrentá-los, bem como analisar as repercussões dessas adaptações após o término do período pandêmico.

E a partir desse objetivo elegeu-se a seguinte pergunta norteadora: como os professores do curso de Direito enfrentaram e superaram os desafios decorrentes da pandemia da COVID-19? Quais foram as estratégias principais adotadas por eles e como essas adaptações reverberaram após o término do período pandêmico?

Para alcançar os objetivos propostos e responder à pergunta norteadora, aplicamos um questionário dividido em três partes principais aos professores. Esse método possibilitou a obtenção dos objetivos específicos da pesquisa. Além disso, realizamos uma entrevista com o coordenador da Faculdade Uninta, instituição privada sediada em Sobral, CE.

Os resultados das entrevistas com os docentes e o coordenador do curso destacam um consenso quanto à importância da flexibilidade e da capacitação contínua para enfrentar os desafios impostos pela pandemia. Ficou evidente que a utilização de plataformas virtuais e recursos digitais foi essencial para manter a qualidade do ensino, mesmo diante das restrições do distanciamento social.

Além disso, os entrevistados destacaram aspectos essenciais da adaptação ao ensino remoto durante a pandemia de COVID-19. Primeiramente, evidencia a importância do suporte institucional e da colaboração entre os professores para o sucesso da transição. Esses elementos não apenas facilitaram a troca de experiências e a criação de redes de apoio, mas também foram fundamentais para mitigar o isolamento e promover a inovação pedagógica.

Por outro lado, os entrevistados também reconhecem as disparidades existentes no acesso à tecnologia e nas condições de trabalho dos docentes, problemas que foram amplificados durante a pandemia. Essas questões destacam a necessidade de atenção contínua das instituições educacionais e das políticas públicas para garantir condições equitativas de ensino e aprendizagem, mesmo em tempos de crise.

Ao fim da pandemia, tornou-se fundamental integrar as lições aprendidas deste período no quadro estratégico das faculdades de direito. Adotar uma abordagem híbrida de ensino, que combina componentes presenciais e virtuais, tem o potencial de se tornar uma tendência duradoura que pode enriquecer a qualidade e a acessibilidade do ensino jurídico.

Neste estudo, não apenas foram registradas as dificuldades encontradas pelos professores de direito em meio à pandemia, mas também se enfatizou sua capacidade de se ajustar e apresentar novas ideias e estratégias para atuar na docência em tempos de crise sanitária como foi a da Covid-19. É necessário que todas as partes interessadas no ensino jurídico se envolvam em análises críticas e continuem a trabalhar em conjunto para moldar um futuro para o ensino jurídico que seja ao mesmo tempo resiliente e justo.

REFERÊNCIAS

- ALEXY, R. **Teoria da argumentação jurídica**: a teoria do discurso racional como teoria da fundamentação jurídica. São Paulo: Landy, 2014.
- ALMEIDA et al. Metodologias e Tecnologias para a educação em tempos de pandemia Covid-19. **Brazilian Journal of Health Review**, v.3, n.3. 2020.
- ALMEIDA, M.I. **Formação do professor de ensino superior**: desafios e políticas institucionais. São Paulo: Cortez. 2012.
- AQUINO, E.M.L. et al. “Medidas de distanciamento social no controle da pandemia de COVID-19: potenciais impactos e desafios no Brasil”. **Ciência & Saúde Coletiva**, vol. 25, supl. 1, jun. 2020.
- AQUINO, E.M.L. Medidas de distanciamento social no controle da pandemia de COVID -19: potenciais impactos e desafios no Brasil. **Ciências de Saúde Coletiva**, v.25, n.1. 2020.
- ARRUDA, E.P. “Educação Remota Emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19”. Em Rede - **Revista de Educação a Distância**, vol. 7, n. 1, 15 maio 2020.
- ASTUDILLO, M.V.; MARTÍN-GARCÍA, A.V. Teoria da atividade: fundamento para estudo e desenho do Blended Learning. **Caderno de Pesquisa**, v.50, n.176. 2020.
- ASTUDILLO, M.V; MARTÍN-GARCÍA, A.V. Teoria da atividade: fundamento para estudo e desenho do Blended Learning. **Caderno de Pesquisa**. v.50, n.176. 2020.
- BARBOSA, E.F.; MOURA, D.G. Metodologias ativas de aprendizagem na Educação Profissional e Tecnológica. B. Tec. Senac, Rio de Janeiro, v. 39, n.2, p.48- 67, maio/ago. 2013.
- BARROS, C.M.P.; DIAS, A.M.I. A formação pedagógica de docentes bacharéis na educação superior: construindo o estado da questão. **Revista Educação em Questão**, v.54, n.40. 2016.
- BASTOS, A.W. **O ensino jurídico no Brasil**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2010.
- BASTOS, L.S. et al. “COVID-19 e hospitalizações por SRAG no Brasil: uma comparação até a 12ª semana epidemiológica de 2020”. **Cadernos de Saúde Pública**, vol.4, n.36, abr. 2020.
- BITTAR, E.C.B. **Estudos sobre o ensino jurídico**: pesquisa, metodologia, diálogo e cidadania. São Paulo: Atlas. 2015.
- BRASIL. MEC. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Portal MEC, 2018.
- BRASIL. Ministério da Saúde. COVID-19: **Painel Coronavírus**. Brasília: MS, 2020. Disponível em: <<https://covid.saude.gov.br/>>. Acesso em: 24/08/2023.

CÁRIA, N.P.; SILVA, R.A. Pedagogia universitária em construção: desafios e aproximações teóricas. **Regae: Revista de Gestão e Avaliação Educacional**, v.7, n. 15. 2018.

CHAUÍ, M. **A universidade pública sob nova perspectiva**. Conferência de Abertura da 26ª. **Reunião Anual da ANPEd**. Poços de Caldas, MG, 2018.

COUTINHO, J.N.M. Neoliberalismo e Direito: Repercussões no Ensino Jurídico. **Revista da Faculdade de Direito UFPR**, Curitiba, dec. 2015.

CUNHA, M.I. et al. **Trajetórias e lugares de formação da docência universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2010.

ENCARNAÇÃO, J.B. MACIEL, G.E.S. **Seis temas sobre ensino jurídico**. São Paulo: Cabral, 2011.

FARIAS, P.A.M; MARTIN, A.L.A.R; CRISTO, C.S. Aprendizagem ativa na educação em saúde: percurso histórico e aplicações. **Revista Brasileira de Educação e Medicina**, v.39, n.1. 2015.

FERREIRA, A.M.D.S.; PRINCIPE, F.; PEREIRA, H.; OLIVEIRA, I.; MOTA, L. COVimpact: pandemia COVID-19 nos estudantes do ensino superior da saúde. **Revista de Investigação & Inovação em Saúde**, v.3, n.1. 2020.

GIL, A.C. **Didática do Ensino Superior**. 1ed. São Paulo: Editora Atlas, 2019.

HODGES, C. et al. Diferenças entre o aprendizado online e o ensino remoto de emergência. **Revista da Escola, Professor, Educação e Tecnologia**, Recife, v.2, p. 1-12, 2020. Disponível em: <https://escribo.com/revista/index.php/escola/article/view/17>. Acesso em: 15 mar. 2024.

JOYE, C.R.; MOREIRA, M.M.; ROCHA, S.S.D. Educação a Distância ou Atividade Educacional Remota Emergencial: em busca do elo perdido da educação escolar em tempos de COVID-19. **Research, Society and Development**, v.9, n.7, 2020.

LACERDA, C.R. Saberes necessários à prática docente no ensino superior: olhares dos professores dos cursos de bacharelado. **Revista Docência do Ensino Superior**, v.5, n.2. 2015.

LIMA, V.V. Espiral construtivista: uma metodologia ativa de ensino-aprendizagem. **Interface (Botucatu)**, v.21, n.31. 2017.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 2012.

LYRA FILHO, R. **Problemas atuais do ensino jurídico**. Brasília: Obreira, 2015.

MASETTO, M. (Org.). **Docência na universidade**. 4. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2017.

MORAN, J. **Metodologias ativas e modelos híbridos na educação**. Curitiba: CRV, 2017.

NASCIMENTO, J.F; BISIGATO JR., F. O ensino jurídico no Brasil e o seu distanciamento da realidade social. **Revista Relações Internacionais do Mundo Atual**, v.1, n.22. 2019.

NÓVOA, A. **Formação de professores em tempos de pandemia** - Webconferência Prof. António Nóvoa. 2020. [live]. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ef3YQcbERiM>. Acesso em: 17,Nov. 2020.

OLIVEIRA, A.D. A formação didático-pedagógica do professor do ensino superior egresso do bacharelado. **Revista Evidência, Araxá**, v.11, n.11. 2015.

PIMENTA, S.G.; ANASTASIOU, L.G.C. **Docência no ensino superior**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2014.

PRADO, M.F. et al. "Análise da subnotificação de COVID-19 no Brasil". **Revista Brasileira de Terapia Intensiva**, vol. 32, n. 2, jun. 2020.

RODRIGUES, H.W. Novo currículo mínimo dos cursos jurídicos. São Paulo: **Revista dos Tribunais**, v.2, n.3. 2014.

SANTOS, E.S. **Ensino jurídico no Brasil: breve histórico e suas perspectivas pedagógicas**. 2020.

SANTOS, G.M.T; REIS, J.P.C; MÉRIDA, E.C; RANGEL, E.L.F; FRICH, A.A. **Educação superior: reflexões a partir do advento da pandemia da covid-19**. 2020.

SEVERINO, A.J. **Metodologia do trabalho científico**. 23.ed. rev, e atual, São Paulo: Cortez, 2007.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 15.ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

TRIVIÑOS, A.N.S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Ática, 2010.

UNESCO [UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANISATION] **COVID-19 Educational disruption and response**. Paris: Unesco, 30 July 2020.

VEIGA, I.P.A.; VIANA, C.Q.Q. (Orgs.). **Docentes para a educação superior: processos formativos**. Campinas: Papirus, 2012.

WOLKMER, A.C. **História do Direito no Brasil**. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2010.

APÊNDICE A

PESQUISA SOBRE O ENSINO DE DIREITO E A PANDEMIA DO COVID -19: AS PERSPECTIVAS DOS DOCENTES E COORDENADOR DO CURSO DE DIREITO DA FACULDADE UNINTA – INTA

1 Aspectos relacionados ao perfil do professor pesquisado

1,1 Qual(is) a(s) sua(s) graduação(ões)?

1.2 Qual a sua maior titulação?

graduação

especialização

mestrado

doutorado

pós-doutorado

1.3 Qual seu tempo de docência no ensino superior?

até 5 anos

5 a 10 anos

10 a 15 anos

mais de 15 anos

1.4 Antes da pandemia você já possuía experiência como docente em aulas remotas?

Sim Não

1.5 Você precisou buscar qualificação para trabalhar com ensino remoto?

Sim Não

2 Dificuldades associadas ao ensino remoto na pandemia Covid-19

2.1 Quais as principais dificuldades para implantação e desenvolvimento do ensino remoto (pode marcar mais de uma opção).

- () Metodológicas (dificuldade em integrar recursos e tecnologia nas aulas)
- () Estruturais (orientações e direcionamento dos órgãos competentes)
- () Tecnológicas (dificuldade de utilizar programas e plataformas)
- () Interação professor-aluno (dificuldade no retorno e/ou interação das atividades)

2.2 De forma geral, após o retorno das atividades presenciais foi possível constatar alguma redução de aprendizado nos alunos?

- () Sim () Não

3 Estratégias, aspectos positivos, negativos, prejuízos pedagógicos e metodologias do ensino utilizadas pelo professor no decorrer do ensino remoto na pandemia Covid-19

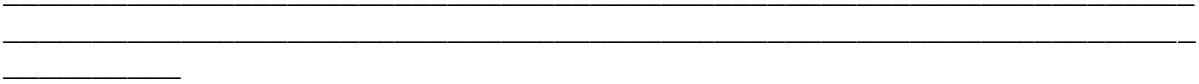
3.1 Quais as principais estratégias utilizadas para implantação e desenvolvimento do ensino remoto?

3.2 Na sua concepção, quais os pontos positivos quanto ao ensino remoto?

3.3 Na sua concepção, quais os pontos negativos quanto ao ensino remoto?

3.4 Considerando que o ensino remoto adotado durante a pandemia tenha impactado negativamente a aprendizagem dos estudantes, o professor tem utilizado alguma estratégia para mitigar os prejuízos pedagógicos?

3.5 O professor precisou fazer alguma mudança ou aprimoramento na metodologia de ensino após o retorno das atividades presenciais?



APÊNDICE B

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ECLARECIDO (TCLE) UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE - UNESC PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Prezado (a) respondente:

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa intitulada: o ensino de direito e a pandemia do covid -19: as perspectivas dos docentes do curso de direito, sob a responsabilidade da Mestranda (Aline Aguiar Albuquerque Carvalho), sob a orientação do Prof. Dr. Alex Sander da Silva. No que tange aos benefícios deste estudo, seus resultados irão fornecer maior conhecimento sobre a temática.

Leia cuidadosamente o que se segue e pergunte sobre qualquer dúvida que você tiver. Caso se sinta esclarecido (a) sobre as informações que estão neste Termo e aceite fazer parte do estudo, peço que assine ao final deste documento, em duas vias, sendo uma via sua e a outra do pesquisador responsável pela pesquisa. Saiba que você tem total direito de não querer participar.

Os participantes não serão identificados. Os dados coletados serão utilizados única e exclusivamente para fins desta pesquisa, e os resultados poderão ser publicados.

Termo de Pós-Consentimento Livre e Esclarecido

Declaro que, após esclarecido (a) pelo pesquisador e compreendido aquilo que foi explicado a mim, concordo em participar do estudo intitulado: o ensino de direito e a pandemia do covid -19: as perspectivas dos docentes do curso de direito.

Assinatura do (a) respondente