



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI-ÁRIDO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS E HUMANAS
CURSO DE DIREITO

ANA CAROLINA MOTA SOUTO

**A EDUCAÇÃO JURÍDICA REMOTA DURANTE A
PANDEMIA: A PERSPECTIVA DOS ESTUDANTES DE
DIREITO DA UFERSA**

MOSSORÓ/RN
2022

ANA CAROLINA MOTA SOUTO

**A EDUCAÇÃO JURÍDICA REMOTA DURANTE A
PANDEMIA: A PERSPECTIVA DOS ESTUDANTES DE
DIREITO DA UFERSA**

Monografia apresentada ao Centro de Ciências Sociais Aplicadas e Humanas como parte dos requisitos para obtenção do grau de Bacharela em Direito, pela Universidade Federal Rural do Semi-Árido, no curso de Direito.

Orientador: Prof. Dr. Ramon Rebouças Nolasco de Oliveira

MOSSORÓ/RN
2022

© Todos os direitos estão reservados a Universidade Federal Rural do Semi-Árido. O conteúdo desta obra é de inteira responsabilidade do (a) autor (a), sendo o mesmo, passível de sanções administrativas ou penais, caso sejam infringidas as leis que regulamentam a Propriedade Intelectual, respectivamente, Patentes: Lei nº 9.279/1996 e Direitos Autorais: Lei nº 9.610/1998. O conteúdo desta obra tomar-se-á de domínio público após a data de defesa e homologação da sua respectiva ata. A mesma poderá servir de base literária para novas pesquisas, desde que a obra e seu (a) respectivo (a) autor (a) sejam devidamente citados e mencionados os seus créditos bibliográficos.

M917e Mota Souto, Ana Carolina.
A EDUCAÇÃO JURÍDICA REMOTA DURANTE A PANDEMIA:
A PERSPECTIVA DOS ESTUDANTES DE DIREITO DA UFRSA
/ Ana Carolina Mota Souto. - 2022.
75 f. : il.

Orientador: Ramon Rebouças Nolasco de Oliveira.
Monografia (graduação) - Universidade Federal
Rural do Semi-árido, Curso de Direito, 2022.

1. Autoavaliação. 2. educação jurídica. 3. ensino
remoto. 4. pandemia. I. Rebouças Nolasco de
Oliveira, Ramon , orient. II. Título.

Ficha catalográfica elaborada por sistema gerador automático em conformidade
com AACR2 e os dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Biblioteca Campus Mossoró / Setor de Informação e Referência
Bibliotecária: Keina Cristina Santos Sousa e Silva
CRB: 15/120

O serviço de Geração Automática de Ficha Catalográfica para Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC's) foi desenvolvido pelo Instituto de Ciências Matemáticas e de Computação da Universidade de São Paulo (USP) e gentilmente cedido para o Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (SISBI-UFERSA), sendo customizado pela Superintendência de Tecnologia da Informação e Comunicação (SUTIC) sob orientação dos bibliotecários da instituição para ser adaptado às necessidades dos alunos dos Cursos de Graduação e Programas de Pós-Graduação da Universidade.

ANA CAROLINA MOTA SOUTO

**A EDUCAÇÃO JURÍDICA REMOTA DURANTE A
PANDEMIA: A PERSPECTIVA DOS ESTUDANTES DE
DIREITO DA UFERSA**

Monografia apresentada ao Centro de Ciências Sociais Aplicadas e Humanas como parte dos requisitos para obtenção do grau de Bacharela em Direito, pela Universidade Federal Rural do Semi-Árido, no curso de Direito.

APROVADA EM: 15/06/2022

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Ramon Rebouças Nolasco de Oliveira (UFERSA)
Presidente

Prof. Dr. Mário Sérgio Falcão Maia (UFERSA)
Primeiro Membro

Me. Jailson Alves Nogueira
Segundo Membro

MOSSORÓ/RN
2022

AGRADECIMENTOS

Esse momento é uma forma de manifestar gratidão a Deus e às pessoas que, direta ou indiretamente, fizeram parte da minha caminhada.

Primeiramente, agradeço a Deus, por não me abandonar nos melhores e, principalmente, nos piores momentos. Por não me deixar fraquejar e desistir. Por me dar forças e uma disposição que nem eu sei explicar. Por manter a mim e a minha família a salvo, bem como os meus amigos, no meio de tantos acontecimentos ruins, a exemplo da Pandemia da Covid-19. Gratidão por me permitir chegar até aqui.

Aos meus pais, minha fonte inesgotável de incentivo, cuidado e amor, por serem as pessoas que se dedicaram mais à minha educação do que eu mesma. À minha irmã, por ser a amiga mais parceira, calma e equilibrada que tenho, além de aguentar todos os meus estresses. Obrigada, também, por acreditarem que eu sou muito mais do que acredito ser.

Aos meus outros familiares, que dispensei citar os nomes, pois são vários os que tiveram importância nessa caminhada, com o apoio emocional, o respeito ao meu espaço e aos meus momentos de estudo e a fé de que eu conseguiria passar no Exame de Ordem e concluir a graduação com sucesso. Obrigada, também, por acreditarem que eu sou muito mais do que acredito ser.

Aos meus grupos de amigos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, que, além dos meus pais, contribuíram para o meu desenvolvimento e ajudaram-me a me moldar para ser a pessoa que sou hoje. Vocês, que compartilham todas as minhas alegrias; que, muitas vezes distantes, continuam acreditando em mim e na minha capacidade; e, de quebra, ainda viveram momentos inesquecíveis comigo. Obrigada, também, por acreditarem que eu sou muito mais do que acredito ser.

Ao Projeto de Extensão Direitos Humanos na Prática, seus coordenadores e todos aqueles que tiveram a oportunidade e o privilégio de participar das ações, planejamentos e eventos que impactaram, e ainda impactam, a vida de todos (extensionistas e comunidade). Foi nesse Projeto que eu confirmei que estava no curso/caminho certo. Vida longa ao DH!

Aos grupos de amigos que o curso de Direito me proporcionou, gratidão por compartilharmos e nos mantermos firmes mesmo diante de todos os desabafos, estresses e fraquezas. Felizmente, os pontos positivos são superiores, quando penso nos estudos e trabalhos em grupo, nas ajudas nas atividades acadêmicas mais complicadas, nas “saídas” para comer, no alívio cômico em momentos nem tão cômicos assim, na parceria e no laço formado nesses cinco

anos e meio de graduação. Obrigada, também, por acreditarem que eu sou muito mais do que acredito ser.

A todos os meus companheiros dos três estágios que passei (escritório, PGE e DPE), obrigada por manterem e aprimorarem o esforço, a determinação, a humildade, a empatia e outros valores imprescindíveis para a minha vida pessoal e profissional. Obrigada pelas conversas despojadas nos momentos caóticos e pelas reflexões sobre o meio jurídico e o nosso papel nisso tudo. Obrigada, também, por acreditarem que eu sou muito mais do que acredito ser.

Ao meu orientador-amigo Ramon, primeiro professor a me acolher quando cheguei na UFERSA, com toda a minha imaturidade e inexperiência, em busca de concorrer às vagas para o “DH na Prática”. Por ter me dado o apoio necessário quando precisei me desligar do Projeto e alçar novos voos nos estágios não-obrigatórios. Obrigada, também, por acreditar que eu sou muito mais do que acredito ser.

Ao corpo docente do curso de Direito da UFERSA, que conseguiu me mostrar como existem profissionais que, mesmo diante de alguns desafios, ainda conseguem exercer o ofício com tanta capacidade, sabedoria, didática e distinção.

Agradeço aos membros da banca, Mário Sérgio e Jailson, por dedicarem o seu precioso tempo para ler, analisar e contribuir com o presente estudo, visto que possuem estudos e pesquisas valiosos sobre o tema educação jurídica.

“Quando as leis cessam de proteger nossos adversários, virtualmente, cessam de proteger-nos. Porque a característica da lei está no amparar a fraqueza contra a força, a minoria contra a maioria, o direito contra o interesse, o princípio contra a ocasião.”

- Rui Barbosa

RESUMO

No presente estudo tratamos da educação jurídica remota durante a pandemia da Covid-19 na perspectiva dos estudantes de Direito da UFERSA, mediante uma pesquisa exploratória e empírica. Considerando a situação sanitária e o modelo remoto que foi imposto de maneira emergencial, verificamos a necessidade de olhar para a situação dos alunos, a fim de analisar as suas visões acerca do ensino remoto, no ano de 2021. Com esse intuito, estudamos os aspectos da chamada “crise” no ensino jurídico brasileiro. Foi possível compreender alguns desafios do ensino remoto durante a pandemia e identificar como a educação jurídica remota afetou os graduandos em Direito da UFERSA. Para tanto, utilizamos a análise de livros e artigos científicos de críticos, professores e especialistas das áreas do Direito, Educação, Filosofia e Psicologia. Também, exploramos alguns atos normativos e leis. Em seguida, fizemos a análise dos documentos fornecidos pelo professor de Direito Processual Civil II, consistente nas autoavaliações dos estudantes que cursaram a disciplina, nas turmas dos semestres letivos 2020.2 e 2021.1 (correspondentes ao ano civil de 2021), e merecem o devido destaque da sua “voz”. Além disso, aplicamos um instrumento de coleta de dados, via *Google Forms*, para obter novas e complementares perspectivas discentes acerca do período remoto. Com isso, foi possível analisar a percepção dos graduandos em Direito da UFERSA acerca da educação jurídica remota vivenciada no ano de 2021, durante a pandemia da Covid-19. Os discentes caracterizaram a educação jurídica remota de forma negativa devido, especialmente, ao contexto sanitário e pessoal. Apesar de considerarem alguns esforços docentes como positivos, as metodologias e as práticas pedagógicas aplicadas nem sempre tiveram êxito em proporcionar o desenvolvimento das competências previstas para formação dos egressos, considerando as Diretrizes Curriculares Nacionais e o Projeto Pedagógico do Curso. Contudo, foi acentuado o reconhecimento de que as ações foram emergenciais e sem a devida preparação dos sujeitos e suporte de infraestrutura institucional. Por fim, certas atitudes, como o uso de metodologias ativas e mais recursos tecnológicos nos processos educacionais, provocaram mudanças na forma de ensinar e aprender, as quais podem ser ressignificadas e contribuir para superação de aspectos críticos que perduram na história dos cursos jurídicos do país.

Palavras-chave: Autoavaliação; educação jurídica; ensino remoto; pandemia.

ABSTRACT

In this present study, we deal with remote legal education during the Covid-19 pandemic from the perspective of UFERSA's Law students, through an exploratory and empirical research. Considering the health situation and the remote model that was imposed in an emergency way, we need to look at the situation of students, in order to analyze their views on the remote teaching in the year 2021. We study aspects of the so-called "crisis" in Brazilian legal education for that purpose. It was possible to understand some challenges of remote teaching during the pandemic and it was identified how the remote legal education affected UFERSA's Law students. For that, we used the analysis of books and scientific articles by critics, professors and specialists in the areas of Law, Education, Philosophy and Psychology. Also, we explored some executive orders and laws. Then, we carried out the analysis of the documents provided by the professor of Civil Procedural Law II, consisting of the self-assessments of the students who took the discipline, in the classes of the academic semesters 2020.2 and 2021.1 (corresponding to the calendar year 2021), and deserve due attention of your "voice". In addition, we Applied a data collection instrument, by Google Forms, to obtain new and complementary student perspectives about the remote period. With this, it was possible to analyze the perception of UFERSA's law students about the remote legal education experienced in 2021, during the Covid-19 pandemic. The students characterized the remote legal education in a negative way, especially due to the health and personal context. Despite considering some teaching efforts as positive, the methodologies and pedagogical practices applied were not always successful in providing the development of the skills foreseen for the training of graduates, considering the National Curriculum Guidelines and the Pedagogical Project of the Course. However, the recognition that the actions were emergency and without proper preparation of the subjects and support of institutional infrastructure was accentuated. Finally, certain attitudes, such as the use of active methodologies and more technological resources in the educational processes, caused changes in the way of teaching and learning, which can be re-signified and contribute to overcoming critical aspects that persist in the history of legal courses in the country.

Keywords: Legal Education; pandemic; remote teaching; self-assessments.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 A CRISE NO ENSINO JURÍDICO BRASILEIRO	12
2.1 Breves comentários sobre a formação dos cursos de Direito no Brasil	12
2.2 “Antigas” críticas contemporâneas ao ensino jurídico brasileiro	16
3 OS DESAFIOS DO ENSINO REMOTO DURANTE A PANDEMIA	22
3.1 A “opção” pelo ensino remoto	23
3.2 A construção de (novas) rotinas em um período de isolamento social	27
4 OS GRADUANDOS EM DIREITO DA UFERSA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO REMOTA.....	30
4.1 O perfil do bacharel em Direito a partir do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) da UFERSA e da Resolução CNE/CES nº 5, de 17 de dezembro de 2018	32
4.2 Aspectos metodológicos das autoavaliações dos discentes em Direito da UFERSA	36
4.3 As (des)semelhantes perspectivas dos estudantes	39
4.3.1 As visões dos graduandos da turma “A”	40
4.3.1 As visões dos graduandos da turma “B”	49
4.3.2 Pesquisa acerca do retorno de aulas presenciais	60
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	66
REFERÊNCIAS	68
APÊNDICE A	74

1 INTRODUÇÃO

A crise que vivencia o ensino jurídico no Brasil é discutida desde o século XX, visto que nunca se alcançou os avanços democráticos que os anos de existência do curso de Direito poderiam ter proporcionado. Nesse contexto, diante da eclosão da pandemia da Covid-19 no Brasil, em março de 2020, entrou em pauta a discussão sobre como funcionaria não só o ensino, mas a educação jurídica remota durante o período. Sendo assim, em 24 de setembro de 2020, o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE) da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA) resolveu ter as atividades acadêmicas de ensino-aprendizagem realizadas virtualmente, de forma temporária.

Contudo, o avanço da situação pandêmica no país não possibilitou que as aulas da instituição voltassem presencialmente, de modo que a implantação do ensino remoto emergencial passou a ser uma necessidade. Entretanto, como os alunos se matricularam em um curso do tipo presencial e não *on-line*, a “adaptação” inesperada e desorganizada para o meio virtual afetou o processo de ensino-aprendizagem, o desenvolvimento de competências, a abordagem do conteúdo e a própria forma do estudante encarar a educação jurídica.

Nesse âmbito, optamos por um olhar mais pedagógico na presente pesquisa, mediante a análise da visão dos graduandos em Direito da UFERSA acerca da educação jurídica remota durante a pandemia da Covid-19, no ano de 2021. Com esse propósito, estudaremos os aspectos que culminaram na chamada “crise” no ensino jurídico brasileiro, buscaremos compreender alguns desafios do ensino remoto durante a pandemia, e identificaremos como a educação jurídica remota afetou os graduandos em Direito da UFERSA no ano de 2021.

Desse modo, a metodologia empregada para o desenvolvimento deste trabalho (pesquisa exploratória e empírica) consiste em análise bibliográfica, para contextualizar o problema, e documental, a fim de obter os dados empíricos necessários. Empregaremos, como referencial teórico, obras tradicionais e trabalhos contemporâneos acerca do ensino jurídico, da educação jurídica e do ensino emergencial nesse período da pandemia.

Em primeiro lugar, explicaremos como o ensino jurídico brasileiro culminou na sua crise (ou já nascera imerso nela), expondo o processo de formação dos cursos de Direito no Brasil e as “antigas” críticas contemporâneas acerca dessa formação. Em seguida, colocamos os desafios do ensino remoto durante a pandemia, mostrando o que levou à escolha da modalidade emergencial e como se deu a construção das novas rotinas acadêmicas.

Posteriormente, apresentaremos como o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) da UFERSA e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) idealizam o perfil do bacharel em

Direito. Explicaremos os aspectos metodológicos das autoavaliações dos discentes em Direito da UFERSA. Por fim, faremos a análise e interpretação dos relatos daqueles que sempre foram disciplinados para permanecerem como seres passivos dentro e fora da sala de aula, os alunos. Complementando o nosso trabalho, reproduziremos os pontos principais da pesquisa sobre o retorno de aulas presenciais, realizada pelo Centro Acadêmico Marcos Dionísio (CAMAD), ligado ao referido curso.

2 A CRISE NO ENSINO JURÍDICO BRASILEIRO

Buscamos estudar no presente capítulo os aspectos da chamada “crise” no ensino jurídico brasileiro. Para contextualizar, tecemos breves comentários acerca da história do surgimento dos cursos em âmbito nacional, suas influências e expansão. Em seguida, compilamos as principais críticas à educação jurídica consoante obras tradicionais e contemporâneas que tratam do assunto, de modo a entender alguns problemas, razões e como o sistema funciona.

2.1 Breves comentários sobre a formação dos cursos de Direito no Brasil

Historicamente, três grupos étnicos conceberam a nacionalidade brasileira, quais sejam, os portugueses, os indígenas e os negros. No entanto, assim como em outros aspectos culturais, foram os lusitanos os responsáveis por influenciar a formação jurídica brasileira, tendo em conta a sua tradição jurídica do Direito Romano. Os indígenas, por terem sido escravizados inicialmente e não possuírem um sistema jurídico de acordo com o padrão europeu, serviam apenas como “objetos da proteção jurídica” do direito imposto pelos colonizadores. De outro lado, os negros, reduzidos à condição de escravos, também não foram reconhecidos como sujeitos com condições de contribuir para a formação do direito, mesmo possuindo tal capacidade. Por conseguinte, o direito a reger a colônia seria o direito da metrópole (L. NETO, 1987).

Mais adiante, em 1808, a chegada da família real portuguesa no Brasil, promoveu as primeiras mudanças do século XIX no país, dado que a realeza precisava de um local adequado para se instalar. Naquele momento, deu-se atenção à formação militar e a áreas como engenharia, economia e medicina (WOLKMER, 2006), as ditas “profissões imperiais”. Os colonizadores não tinham a intenção de formar novos profissionais para ocupar cargos e funções do Estado, uma vez que isso poderia enfraquecer a relação de dependência do Brasil com Portugal, que já formava estudantes brasileiros (bacharéis em Direito) na Coimbra clássica para, no futuro, ocupar tais cargos (WOLKMER, 2006; CALEGARI, 2020).

Em 1823, quando do processo de elaboração da Constituição do Império, José Feliciano Fernandes Pinheiro (Visconde de São Leopoldo), elaborou uma resolução expondo a necessidade da fundação de, pelo menos, dois cursos jurídicos, para formar novos bacharéis, porquanto o Brasil se encontrava desprovido de juízes e advogados. A ideia do Visconde só foi concretizada ao tornar-se Ministro do Império, em 1827, quando Dom Pedro I assinou a Carta

de Lei de 11 de agosto daquele ano, criando dois cursos de ciências jurídicas e sociais. Com tal ato, surgiram as chamadas “Academias de Direito”, a primeira instalada em São Paulo/SP e a outra em Olinda/PE (SILVA, 2000).

Para fins deste estudo, merece destaque a exposição de motivos do projeto de regulamento ou estatuto para o curso jurídico, organizado pelo Conselheiro de Estado Visconde da Cachoeira, a ser observado provisoriamente nas Academias de São Paulo e de Olinda, conforme autorizado pelo art. 10 da Lei de 11 de agosto de 1827. Nesse contexto, explicam Nascimento e Bizigato Junior (2019, p. 2-3):

A exposição de motivos do Projeto de regulamento, como um texto preambular, aponta as dificuldades que passavam os cursos de bacharelado em Direito de Portugal, país do qual o Brasil se emancipara tinha pouco, e justificava as mudanças do ensino jurídico daquela oportunidade. Destaque-se em seu texto a seguinte sentença, que no vigente vernáculo seria: *A falta de bons estatutos e relaxa prática dos que havia, produziu em Portugal péssimas consequências. Houve demasiados bacharéis, que nada sabiam, e iam depois nos diversos empregos aprender rotinas cegas e uma jurisprudência casuística de arestos, sem jamais possuírem princípios. E luzes desta ciência. Foi então necessário reformar de todo a antiga Universidade de Coimbra; prescreve-lhe estatutos novos, e luminosos, em que se regulam com muito saber e erudição os estudos de jurisprudência e se estabeleceu um plano de estudos próprio de ciência, e as formas necessárias para o seu ensino, progresso e melhoramento.* (itálico no original)

Observa-se que, naquele tempo, a educação jurídica apresentava os seus primeiros problemas, especialmente no que diz respeito aos seus “estatutos” e, como reflexo, à quantidade de profissionais sem princípios que eram formados na universidade portuguesa.

No princípio, quem almejava obter o grau de “bacharel formado” nas Academias de Direito brasileiras deveria apresentar certidão de idade (com um mínimo de 15 anos completos) e aprovação em exames de Língua Francesa, Gramática Latina, Retórica, Filosofia Racional e Moral e Geometria. Após os 5 anos de curso, obtinha-se o grau (SILVA, 2000).

Wolkmer (2006, p. 319) faz uma ponderação a respeito do impacto que a criação e instalação dos cursos jurídicos no Brasil teve para a formação da cultura jurídica nacional e para a profissionalização do bacharel, com ênfase na relação de ensino-aprendizagem, uma vez que, conforme o autor, tais faculdades “prestaram-se mais a distribuir o *status* necessário à ocupação de cargos públicos de um quadro burocrático que já se expandia, que a propiciar efetivamente a formação de uma elite intelectual razoavelmente coesa e preparada.”

Notamos que o Brasil acabou exercendo o papel dos portugueses, quando levavam estudantes brasileiros para as universidades lusitanas, ao buscar a formação de vários

profissionais para ocupar cargos e funções do Estado, só que agora em solo brasileiro, como nação independente.

As faculdades de São Paulo/SP e a de Olinda/PE se encarregaram de formar os bacharéis que seriam os responsáveis pela formação jurídica daqueles que elaboraram a legislação brasileira (NOGUEIRA, 2020).

O ensino jurídico no Brasil Império sofreu duas alterações: em 1854, houve a Reforma Couto Ferraz, de tendência conservadora, assegurando que os cursos jurídicos seriam constituídos em faculdades de direito; e a Reforma Leôncio de Carvalho, em 1879, responsável, em suma, por instituir o ensino livre, permitir a associação de particulares para a fundação de cursos nos quais se ministrassem as matérias dos programas dos cursos superiores do Império, podendo o governo conceder a essas instituições o título de faculdades livres, uma espécie de faculdades particulares (MUSEU DA JUSTIÇA DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, 2011).

A Primeira República (1889 - 1930) também promoveu mudanças no ensino jurídico brasileiro, por meio da Reforma Benjamin Constant (1891), Reforma Rivádia Correia (1911) e a Reforma Carlos Maximiliano (1915), as duas primeiras buscaram regular as instituições de ensino jurídico, enquanto a última reorganizou o ensino secundário e o superior na República.

No pós-revolução de 1930, houve a conhecida Reforma Francisco Campos, que reformou o ensino superior, trazendo o Estatuto das Universidades Brasileiras, responsável por integrar o ensino jurídico na estrutura universitária (MUSEU DA JUSTIÇA DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, 2011). Fica evidente, assim, o elitismo e a disciplinarização que mantinham a formação jurídica separada das demais formações.

A partir de 1945, começou a ganhar destaque o movimento de expansão do ensino superior no Brasil. Dali em diante, mais especificamente até 1962, contabilizavam-se 60 cursos de Direito em funcionamento no país (SILVA, 2020), ano em que também foi instituído o seu primeiro currículo mínimo. Em 1972, o MEC reformou a matriz curricular, por meio da Resolução CFE nº 3/72, introduzindo o estágio supervisionado e a estruturação do curso entre disciplinas básicas, profissionais e opcionais.

Nesse ínterim, de 1962 a 1974, as faculdades de Direito em âmbito nacional totalizavam 122, ao passo que em 1982 passou-se a ter 130 (SILVA, 2020). As décadas de 80 e 90 proporcionaram um significativo aumento, considerando que, no início de 1990, havia no Brasil 186 cursos de Direito. Já no ano de 1997, encontrava-se 260 cursos em funcionamento (CALEGARI, 2020; SARDENBERG, 1997 *apud* SILVA, 2000).

Em 1994, foi elaborada a Portaria MEC nº 1.886, de 30 de dezembro de 1994, que entrou em vigor apenas em 1997, fixando as diretrizes e o novo conteúdo curricular mínimo

dos cursos jurídicos, que até então eram norteados pela Resolução CFE nº 03/72. O ato do MEC determinou que, nos cursos de Direito, houvesse um acervo jurídico de, pelo menos, dez mil volumes de obras jurídicas e referência às matérias do curso, bem como periódicos de jurisprudência, doutrina e legislação. Do mesmo modo, exigiu-se a criação de um Núcleo de Prática Jurídica com instalações adequadas para o exercício das atividades profissionais (CALEGARI, 2020).

Nogueira (2020) lembra o papel exercido pela Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), desde a década de 1980, quando requereu perante o Ministério da Educação (MEC) que fosse proibida a abertura de novos cursos de Direito no Brasil. Graças ao Decreto nº 1.303/94 e, posteriormente, com a edição do Estatuto da Advocacia e a Ordem dos Advogados do Brasil, a entidade começou a participar do processo de regulação e avaliação dos cursos jurídicos, visando corrigir a formação acadêmica daqueles que, futuramente, iriam compor a sua classe. Neste ponto, Nogueira (2020) critica a exclusão da comunidade acadêmica nessas decisões, que têm se voltado apenas à cúpula dos governos e à OAB.

Ainda em 1996, foi promulgada a Lei nº 9.394, mais conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), garantindo uma maior flexibilidade na organização curricular dos cursos do ensino superior, objetivando revisar a tradição burocratizada dos cursos, bem como atentando-se à crescente heterogeneidade da formação prévia e das expectativas e interesses dos alunos (BRASIL, 1996; BRASIL, 2001). Com isso, os cursos jurídicos tiveram que buscar adequar as suas diretrizes próprias aos ditames da LDB.

Anos depois, em 2004, foi editada a Resolução CES/CNE nº 9, documento que fixou as primeiras Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Direito (DCN), sob a influência de Pareceres com orientações gerais a serem observadas na sua formulação. Nesse sentido, o Parecer CES/CNE nº 776/97 dispôs acerca dos princípios que devem orientar a elaboração de diretrizes curriculares de cursos de graduação no geral; o Parecer CES/CNE nº 583/2001 trouxe os elementos que também deveriam ser contemplados; o Parecer CES/CNE nº 100/2002 previu parâmetros para a definição da carga horária; e, de forma mais específica, a Comissão de Especialistas em Ensino do Direito do Ministério da Educação elaborou proposta de DCN, para encaminhar ao Conselho Nacional de Educação (CNE).

A fim de acompanhar as mudanças sociais, econômicas, políticas e culturais do Brasil, recentemente, o MEC elaborou as novas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Direito, por meio da Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2018, determinando a inclusão da interdisciplinaridade nos projetos pedagógicos de curso. Buscou-se, desse modo, promover o

diálogo dos fundamentos do Direito com as demais ciências sociais, de cunho filosófico e humanístico (NASCIMENTO; BIZIGATO JUNIOR, 2019).

Nesse âmbito, Oliveira (2019) discute as práticas educacionais jurídicas e a concepção de currículo baseado em competências, investigando a realidade das faculdades de Direito da Universidade de Brasília - UNB e da UFERSA, na sua tese de doutorado “Educação Jurídica em Contextos de Inovação Pedagógica e Sociocultural: A Experiência Brasileira nas Perspectivas Docente e Discente da FDUNB e UFERSA”.

Assim, o estudo de Oliveira (2019) identificou as inovações pedagógicas e sua compatibilidade com a formação de competências, utilizando-se, para tanto, da percepção dos docentes e discentes acerca do cenário heterogêneo em que estão inseridos, promovido pelas ações afirmativas nas universidades. Diante disso, foi possível problematizar a formação jurídica, abordando aspectos como equidade entre os sujeitos e permanência estudantil, mas também verificar mudanças após tantos anos de existência do tradicional curso de Direito brasileiro.

Nesse contexto, destaca-se o crescimento massivo dos cursos de formação jurídica no século XXI, tanto que, no ano de 2018, o país contava com 1.502 faculdades de Direito, realidade alarmante, uma vez que o aumento foi de 539%, considerando como parâmetro a quantidade de 235 cursos que havia no ano de 1995 (FREITAS, 2020). Em abril de 2020, ainda no início da pandemia da Covid-19 no Brasil, foram criados mais 22 cursos e 2.975 vagas de graduação em Direito (VIVAS; FALCÃO, 2020), o que vem mantendo o Brasil como o país detentor do maior número de faculdades de Direito no mundo. Contudo, o número exponencial não é diretamente proporcional à qualidade do ensino jurídico ofertado.

2.2 “Antigas” críticas contemporâneas ao ensino jurídico brasileiro

O ensino jurídico brasileiro é discutido há décadas no meio acadêmico, razão pela qual diversas mudanças vêm sendo promovidas desde a instalação dos cursos em 1828 até os tempos atuais. Assim, o cenário a ser abordado teve como referência as exposições de obras tradicionais acerca do assunto, que são complementares e ainda condizentes com a presente realidade. Em função disso, intitulou-se esta parte do trabalho como “antigas” críticas contemporâneas.

Francisco Clementino de San Tiago Dantas (1955) e Joaquim de Arruda Falcão Neto (1976), numa crítica ao ensino formal do direito, entendem que o ensino jurídico deve vivificar o direito. Os ensinamentos dos autores, brevemente expostos a seguir, servem não só como um

diagnóstico, mas também como propostas de intervenção na prática do ensino jurídico, assemelhando-se aos Projetos Pedagógicos.

Para San Tiago Dantas (1955), o Direito não tem capacidade de enfrentar os problemas reais da sociedade brasileira. Por esse motivo, o ideal seria a intervenção da universidade para reformular o modelo de ensino jurídico, adequando-o, assim, às demandas sociais. A ideia de reforma, por conseguinte, restauraria a cultura jurídica e poderia contribuir para a ascensão de uma nova classe dominante ou viabilizaria as reformas necessárias para a manutenção dos dirigentes.

San Tiago Dantas (1955) critica a didática tradicional da educação jurídica, tendo em vista que o método de repassar normas e ensinar acerca das instituições dá uma falsa impressão de que é possível raciocinar juridicamente para buscar soluções quando se está diante de uma controvérsia. Na verdade, o autor advoga a necessidade de uma nova didática, mediante a participação ativa do estudante na sala de aula, fazendo com que as faculdades formem juristas para as tarefas da vida social, o que promove o raciocínio jurídico do indivíduo. Nesse plano, o estudo de normas e instituições ficaria em segundo lugar.

Desse modo, San Tiago Dantas (1955) prioriza o “*case system*” como forma de promover o desenvolvimento das habilidades necessárias para o enfrentamento dos problemas sociais, em detrimento do “*text system*”, caracterizado por ser um método de ensino majoritariamente sistemático e expositivo, como tem sido desde a criação dos cursos no Brasil.

O ensino do direito no país merece ser reformado, para que os futuros juristas consigam desenvolver sua consciência jurídica aplicando raciocínio técnico na resolução das controvérsias, aduz San Tiago Dantas (1955), além de destacar a necessidade de flexibilidade do curso, permitindo que os alunos se aprofundem nas especialidades que preferirem, mas sem eliminar a formação geral.

Por sua vez, na perspectiva de Joaquim de Arruda Falcão Neto (1976, p. 49), San Tiago Dantas não se restringe às novidades didáticas supraexpostas, mas, acima de tudo, “fundamenta-se em dois princípios: a) A educação jurídica é um aspecto ou projeção da cultura jurídica; b) A educação jurídica pode contribuir para a restauração de uma cultura jurídica em crise”.

A dicotomia classe dirigente e classe dirigida de San Tiago Dantas sofre algumas ressalvas na análise de Joaquim Falcão (1976), em virtude da dificuldade de se separar no contexto social complexo em que vivemos os que mandam de um lado e os que obedecem de outro, como também pela ausência de uma homogeneidade da classe dirigente.

Adiante, Joaquim Falcão (1976), no intuito de reformular a “nova didática”, idealizada por San Tiago Dantas (1955), aplica um ponto de vista Freiriano ao ensino jurídico. Nesse sentido, sua ideia sustenta a “aula dialogada” como elemento para a reconstrução da cultura jurídica em crise, de tal forma que o processo didático partiria da experiência do estudante, com a problematização de sua realidade, ao passo que o direito seria apresentado como algo tangível ao futuro bacharel.

Joaquim Falcão (1976, p. 59) explica que a aula expositiva é caracterizada, principalmente, por: “a) a permanente presunção de saber de quem fala, b) a permanente presunção de ignorância de quem ouve, e c) a inexistente auto-crítica de ambos”. Contudo, a ideia da “aula dialogada” não pode pressupor que um dos interlocutores terá todo o conhecimento e o outro todo o desconhecimento, pois não estará se tratando de um verdadeiro diálogo, senão um disfarce da “educação bancária”. Nesse ponto, convém esclarecer que o referido termo é uma crítica de Paulo Freire (1987) ao ato do educador apenas depositar, transferir e transmitir valores e conhecimentos ao educando, como se fosse o único detentor do saber.

Naquele ano de 1976, Joaquim Falcão já abordava a insatisfação com o ensino jurídico excessivamente teórico, destacando que, na verdade, o que havia era um descompasso entre a evolução das faculdades de direito e a evolução da realidade social, já que, quando da sua criação, o ensino era completamente expositivo, pois era a formação adequada à prática profissional que o mercado de trabalho costumava exigir naquele contexto. Desse modo, “as demandas por um ensino mais prático pedem na verdade uma teoria jurídica condizente com o presente, e não com o passado.” (FALCÃO NETO, 1976, p. 61).

Com a democratização do ensino universitário, novos grupos e classes sociais começaram a ocupar as faculdades, favorecendo a aula dialogada na experiência, uma vez que, assim, o docente estará utilizando o ensino jurídico como um instrumento de debate entre as classes sociais, quando antes não passava de instrumento de uma elite (FALCÃO NETO, 1976).

Quem também levanta a questão da “atual” crise da educação jurídica brasileira é Horácio Wanderlei Rodrigues (1992, p. 24), asseverando que os objetivos norteadores da criação dos cursos jurídicos no Brasil, até àquele tempo, cumpriam três funções básicas:

- a) A sistematização e divulgação da ideologia dominante, através da formação e reprodução do senso comum teórico dos juristas, exercendo o papel de aparelho ideológico e funcionando como uma forma de violência simbólica.
- (b) A formação de técnicos em Direito para trabalharem como profissionais liberais, empregados na iniciativa privada ou burocratas e tecnocratas estatais.
- (c) A constituição de um singular exército acadêmico de reserva.

O jurista e filósofo Luis Alberto Warat foi quem criou a expressão “senso comum teórico dos juristas”, em 1982, entendendo-a como um emaranhado de costumes intelectuais e conjunto de crenças aceitas de forma inquestionável, responsáveis por pautar e engessar as relações dos juristas com a dogmática jurídica e a lei em suas práticas cotidianas. Trata-se de uma crítica contundente quando paramos para observar que, de fato, o meio jurídico tem se restringido a seguir “verdades jurídicas” que são repassadas desde os estudos da graduação, indo de encontro às tentativas de exercitar o pensamento crítico.

Afirma Rodrigues (1992) que o ensino jurídico se caracteriza por ser dogmático, tradicional e conservador, uma vez que é marcado pelo ensino codificado e formalizado, fruto do legalismo e do exegetismo. As razões para tal, segundo o autor, decorrem da influência do positivismo na cultura e no pensamento jurídicos brasileiros, o que leva à adoção do método lógico-formal para a apreensão da realidade. No entanto, a análise da legalidade, embora busque a apreensão do contexto social, restringe e torna desconhecidas as necessidades sociais reais.

Em seguida, ao analisar o bacharelado em direito, Rodrigues (1992) afirma que é um estudante “acomodado”, ainda observando que, em muitos casos, a escolha do curso ocorre devido à atividade profissional jurídica do pai, e seu objetivo é o diploma ou o concurso público, quando não ambos.

Quanto à análise do corpo docente, assevera Rodrigues (1992) que, muitas vezes, o professor está no exercício do magistério possuindo apenas o título de graduação e objetivando *status* ou complementar a renda da outra atividade que já desenvolve. Nesse sentido, a maioria desses profissionais não se dedica à pesquisa, estando restritos ao repasse dos conhecimentos obtidos quando estudantes ou de acordo com a prática na outra atividade profissional (RODRIGUES, 1992). Além disso, o autor afirma que o mercado de trabalho jurídico, semi-saturado àquela época, fazia com que os egressos do curso (bacharéis) se desviassem para o mercado parajurídico, passando a trabalhar para o Estado ou em serviços técnico-burocráticos.

Rodrigues (1992) também atesta que a crise do ensino jurídico é englobada pela crise do capitalismo e teve como objetivo funcionar como aparelho ideológico do Estado desde a sua criação, razão pela qual o pensamento e as práticas adotadas possuem como pressupostos diversas crenças do paradigma liberal-legal.

As críticas ao ensino jurídico e seu método expositivo, tendo a dogmática como objeto, se perpetuam no tempo, por isso, não é difícil encontrar trabalhos atuais sobre o assunto, ainda que a situação tenha permanecido quase intacta. De modo a agregar esta discussão, José Garcez

Ghirardi e Juliana Ferrari de Oliveira (2016) criticam o “método centenário de se ensinar Direito”, argumentando brevemente sobre possíveis caminhos para a aula jurídica.

Ghirardi e Oliveira (2016) atentam para a inexistência de leis que tratem da formação pedagógica do professor universitário antes da sua inserção naquele ambiente, o que pode estar contribuindo para a mera exposição e transmissão de conteúdo, tal como o docente vivenciou quando estava na posição de discente. Sendo assim, é patente a necessidade dos professores e das instituições em que atuam começarem a investir em formação continuada, de modo a romper a inércia e resistência à inovação provocada pela estrutura institucional e pelas metodologias tradicionais.

Visando a transformação e o avanço do ensino jurídico, Ghirardi e Oliveira (2016) propõem alguns caminhos, tais como o planejamento coletivo entre os professores para o desenvolvimento das disciplinas, uma vez que com esse diálogo possibilitar-se-á a integração e incentivo para pensar em atividades diversificadas¹; a criação de oficinas pedagógicas como um espaço de formação continuada para os professores analisarem entre si práticas e concepções de ensino e aprendizagem, atuando como sujeitos e não objetos do processo.

Ghirardi e Oliveira (2016), apresentam, também, a possibilidade de formar espaços de discussão do Projeto Pedagógico do Curso junto aos alunos, garantindo o seu aperfeiçoamento e aprofundamento, devido à participação da classe a qual se destina. Isso promoverá, inclusive, uma melhor compreensão e aceitação das propostas pelos discentes, argumentam os autores. Ademais, sugerem Ghirardi e Oliveira (2016) a criação de espaços integrados para elaboração coletiva, levando os docentes a planejar novas metodologias em detrimento das tradicionais aulas expositivas. Por fim, os autores propõem a criação de salas ou espaços multiuso, fazendo com que os professores observem as condições que o ambiente físico proporciona, de modo a explorá-lo de maneira mais eficiente e fazer arrumações para a realização de trabalhos em grupo ou debates, por exemplo.

Por sua vez, Ramon Rebouças Nolasco de Oliveira (2019) traz uma outra abordagem, focando não apenas no ensino jurídico, mas na equidade da educação jurídica² ofertada nos espaços educacionais, posto o contexto de diversidade e desigualdade sociocultural dos estudantes das universidades públicas federais. Entre outras lições, foi possível constatar a

¹ Ghirardi e Oliveira pontuam a dificuldade do engajamento docente em trabalhos coletivos, por diferentes motivos, como o fato de alguns professores - que são mais resistentes às novas propostas pedagógicas - alegarem que “[a] má qualidade do ensino residiria, na gradual deterioração do nível do alunado, tanto em sua formação cultural ampla, quanto em sua postura ética frente aos estudos” (2016, p. 12).

² Trata-se de um conceito mais amplo, que aborda os aspectos do ensino, pesquisa e extensão universitárias.

necessidade da educação jurídica, e da universidade em si, garantir a equidade entre os sujeitos plurais, de modo a assegurar a permanência estudantil naquele espaço.

Ao analisar as perspectivas de inovações pedagógicas, buscando a sua compatibilidade com a formação de competências, Oliveira (2019) ressalta as necessidades da participação centrada no aluno e do emprego de metodologias ativas de ensino-aprendizagem nesse processo. Por conseguinte, o professor critica os planejamentos dos processos educacionais, especialmente na área jurídica, que deveriam pautar-se no desenvolvimento de elementos como saberes, capacidades e valores dos discentes, visto que o ambiente universitário é formado por pessoas com diferentes histórias e trajetórias de vida. Observa-se, nesse ponto, que é possível fazer uma ligação com a ideia de aula dialogada que fora trabalhada por Joaquim Falcão (1976) em linhas anteriores, partindo da experiência do estudante.

Diante do exposto, podemos aferir que não é possível falar especificamente em “crise” do ensino jurídico se o sistema foi feito para funcionar de modo seletivo e liberal desde que foi concebido, não promovendo os avanços democráticos necessários no seu processo de expansão.

3 OS DESAFIOS DO ENSINO³ REMOTO DURANTE A PANDEMIA

Em 11 de março de 2020, a Organização Mundial de Saúde (OMS) estava declarando a pandemia de Covid-19. Como forma de contenção, a OMS recomendou as seguintes ações básicas: isolamento e tratamento dos casos identificados, testes massivos e distanciamento social.

Na data de 20 de março de 2020, o Congresso Nacional reconheceu o estado de calamidade pública por meio do Decreto Legislativo nº 6. No mês anterior o Ministério da Saúde havia declarado emergência em saúde pública de importância nacional, mediante a Portaria nº 188, de 3 de fevereiro de 2020, considerando a necessidade de se estabelecer um plano de resposta, bem como uma estratégia de acompanhamento aos indivíduos ingressantes no país e que fossem casos suspeitos ou confirmados do novo coronavírus. Tal situação, desde aquele momento, demandou o emprego urgente de medidas de prevenção, controle e contenção de riscos, danos e agravos à saúde pública (BRASIL, 2020c).

Em razão disso, a doença provocou e ainda provoca impactos imensuráveis, especialmente na educação brasileira. Inicialmente, haveria apenas a suspensão temporária das aulas presenciais em todo o território nacional, no intuito de reduzir as consequências da doença, entretanto, o contexto se agravou, se prolongou e exigiu estratégias como o uso do ensino remoto.

Por esse motivo, é importante fazer a ressalva de que houve certa dificuldade nossa para conseguir verificar e filtrar todas as leis e atos normativos relativos à educação que foram emitidos no período (2020-2021), especialmente se considerar que, pela falta de certezas, várias eram as revogações ou prorrogações dos documentos.

Ressalta-se que, por não haver na comunidade acadêmica um termo padrão para definir as aulas com mediação telemática, optou-se por utilizar no presente trabalho o vocábulo “ensino remoto”. “Além de ‘ensino remoto’, outras expressões concorrentes foram: ‘aulas remotas’, ‘ensino remoto emergencial’, ‘educação remota’, ‘atividades remotas’, ‘aprendizagem remota’, ‘aprendizado remoto’, ‘estratégias de aprendizagem remota’ e ‘sala de aula remota’” (SALDANHA, 2020, p. 4).

Nesse contexto, as Instituições de Ensino Superior (IES) estimularam o uso de ferramentas tecnológicas com o objetivo de planejar e executar as atividades de ensino não

³ Optamos pela utilização do termo “ensino” neste momento, destacado dos outros dois pilares da educação universitária (pesquisa e extensão), em virtude deste capítulo abordar apenas o ensino remoto durante a pandemia de Covid-19.

presenciais da forma mais semelhante possível ao modelo tradicional. Todavia, por ser uma “adaptação” inesperada, surgiram empecilhos, razão pela qual objetivamos compreender alguns desafios do ensino remoto durante a pandemia.

3.1 A “opção” pelo ensino remoto

A crise sanitária da Covid-19 demandou de forma mais específica uma atuação imediata dos integrantes dos governos municipais, estaduais e nacional, por serem os responsáveis por orientar, mediante resoluções e pareceres, às suas instituições de ensino acerca das medidas de reorganização do calendário escolar e o uso de atividades não presenciais. Devido à difusão de inúmeros decretos e normas legais por todos os entes da federação, elegeu-se para este subtópico publicações gerais elaboradas no decorrer da pandemia, feitas no portal do Ministério da Educação (MEC).

A princípio, o MEC, por meio da Portaria nº 343, de 17 de março de 2020, dispôs sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais para as instituições de educação superior integrantes do sistema federal de ensino, enquanto durasse a situação pandêmica (BRASIL, 2020d). O referido ato recebeu ajustes e acréscimos das Portarias nº 345/2020 e nº 473/2020.

Diante das incertezas inerentes ao contexto da pandemia, algumas instituições públicas optaram por esperar para decidir sobre a adoção do ensino remoto, enquanto as privadas adotaram quase que imediatamente⁴, visto que o pagamento das mensalidades é essencial para o seu funcionamento e seria questionável continuar a cobrança sem a efetiva contraprestação. Dessa forma, reflete Castioni *et al.* (2021, p. 3):

No Brasil, as universidades públicas se viram em presença de dois dilemas. Em primeiro lugar, a rejeição histórica da modalidade a distância, sua baixa utilização entre elas e sua associação negativa à oferta massiva do setor privado, cuja modalidade superou, em 2019, pela primeira vez na história, a matrícula presencial dos ingressantes (INEP, 2020). Em segundo lugar, um conhecimento precário sobre as condições sociais de seus alunos, associado à dificuldade de fazer com eles contato individual.

Nesse contexto, é necessário estabelecer a diferença entre a educação à distância (EAD) e o ensino remoto (ER). A primeira é uma das modalidades de ensino previstas na Lei

⁴ Nesse sentido, é o trabalho de Castioni *et al.* (2021), que discute se o acesso à internet pode limitar a Educação na modalidade remota emergencial, em virtude da pandemia da Covid-19.

nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB), sendo regulada pela Lei nº 9.057/2017, que assim define:

[...] considera-se educação a distância a modalidade educacional na qual a mediação didático pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos. (BRASIL, 2017)

Ao passo que, no ensino remoto, as aulas presenciais são transpostas para os meios digitais, mantendo os seus cursos, currículos, metodologias e práticas pedagógicas (MOREIRA; SCHLEMMER, 2020). O próprio termo “remoto” se refere ao distanciamento geográfico, mas que não criaria um ecossistema educacional *on-line* robusto como é a EAD, uma vez que aquele se trata de um ensino emergencial e circunstancial objetivando atender às exigências do período pandêmico (MOREIRA; SCHLEMMER, 2020). De outro lado, “a EaD já dispõe de um vasto campo de estudos e experimentações científicas, que subsidiam seu desenvolvimento” (SANTANA; SALES, 2020, p. 5).

Em 1º de abril de 2020, o Governo Federal editou a Medida Provisória nº 934, estabelecendo normas excepcionais para o ano letivo da educação básica e do ensino superior, estando entre as principais a distribuição da carga horária em um período diferente dos 200 dias letivos previstos em legislação. Por sua vez, visando minorar os efeitos e os danos para as atividades educacionais do ano de 2020, o Conselho Nacional de Educação (CNE) elaborou o Parecer CNE/CP nº 5/2020 em 28 de abril de 2020, sobre a reorganização do Calendário Escolar e a possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual (BRASIL, 2020a).

A portaria nº 544, de 16 de junho de 2020, também dispôs sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durasse a situação de pandemia, revogando as Portarias MEC nº 343/2020, nº 345/2020, e nº 473/2020. Nesses documentos, autorizou-se, de forma excepcional, a suspensão ou substituição das disciplinas presenciais, em cursos regularmente autorizados, por atividades letivas que utilizem recursos educacionais digitais, tecnologias de informação e comunicação ou outros meios convencionais (BRASIL, 2020e). Essa portaria seria apenas a primeira a instruir e recomendar a opção pelo ensino remoto como medida necessária para tentar amenizar os efeitos da pandemia.

Subsequentemente, foram lançados novos atos normativos, como o Parecer CNE/CES nº 498/2020, orientando sobre a realização de aulas e atividades pedagógicas presenciais e não

presenciais no contexto da pandemia; a Lei nº 14.040/2020, estabelecendo normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública; e a Resolução CNE/CP nº 2/2020, apontando as diretrizes nacionais para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040/2020.

Notamos que era impossível para o Governo Federal, ou qualquer cidadão, ter perspectiva de um retorno presencial naquelas circunstâncias, já que era alarmante o número de casos positivos e de mortes no país em razão da Covid-19. A educação era uma área que necessitava de intervenções constantes, por se tratar, assim como a saúde, de direito fundamental assegurado constitucionalmente.

Então, em 10 de dezembro de 2020 foi homologado pelo Ministro da Educação o Parecer CNE/CP nº 19, estendendo até 31 de dezembro de 2021 a permissão para atividades remotas no ensino básico e superior em todo o país. Além disso, flexibilizou as formas de avaliação dos estudantes durante o período da pandemia, da seguinte forma:

Art. 27. As avaliações do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e do Ensino Superior devem ter foco prioritário nos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de competências essenciais que devem ser efetivamente cumpridos no replanejamento curricular das escolas, respeitada a autonomia dos sistemas de ensino, das instituições e redes escolares, e das instituições de ensino superior.

[...]

§ 3º Em face da situação emergencial, cabe aos sistemas de ensino, secretarias de educação e instituições escolares promover a redefinição de critérios de avaliação para promoção dos estudantes, no que tange a mudanças nos currículos e em carga horária, conforme normas e protocolos locais, sem comprometimento do alcance das metas constitucionais e legais quanto ao aproveitamento para a maioria dos estudantes, aos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, e à carga horária, na forma flexível permitida por lei e pelas peculiaridades locais. (BRASIL, 2020b)

Santana e Sales (2020, p. 4) afirmam ter havido uma “migração desarticulada de questões qualitativas importantes para o desenvolvimento de práticas pedagógicas e ações docentes a distância”, razão pela qual julgam haver uma apropriação equivocada dos termos ligados à EAD e educação *on-line* por parte das instituições de ensino que passaram a desenvolver o ensino remoto (ensino com mediação telemática).

Por sua vez, Feferbaum e Klafke (2020) observam aspectos importantes dessa transposição do presencial para o virtual. A começar pela maior centralidade no professor para promover a mediação das relações em sala de aula, o que não seria necessário se todos estivessem juntos, no mesmo lugar, presencialmente, visto que o contato com o outro estimula o diálogo. Da mesma forma, as ferramentas virtuais ganharam essa centralidade, uma vez que

a conversa é limitada a ouvir (e entender) apenas uma voz por vez (FEFERBAUM; KLAFKE, 2020).

Com isso, a comunicação não verbal foi radicalmente afetada, dada a dificuldade em fazer leituras corporais, analisar e interpretar cenários e de interações sem a presença física dos(as) estudantes (FEFERBAUM; KLAFKE, 2020). Para além, acabou a socialização durante os intervalos com colegas em sala (ou nos próprios corredores da universidade) e acabou a energia caótica de todo início e fim das aulas presenciais (FEFERBAUM; KLAFKE, 2020). Não obstante, os autores pontuam a complexidade no desenvolvimento de competências e habilidades que sobressaíam as paredes das salas de aula físicas e virtuais, adquiridas por meio do estágio, das extensões e dos coletivos.

Após o ano letivo de 2020 ter sido precipuamente mediado pela tecnologia digital, essa conjuntura estabeleceu, sob uma visão mais geral, uma dicotomia em todos os níveis de ensino, desde o básico até o superior. Uma parte da população encontrava-se a favor do retorno das aulas presenciais, com a aplicação de todas as medidas de biossegurança necessárias, ao passo que o outro lado se posicionou no sentido de ser uma decisão arriscada, preferindo, portanto, que o ensino remoto continuasse.⁵ Ali estava o embate entre o direito à educação e os direitos à saúde e à vida.

Devido à melhora no quadro sanitário e a chegada de mais vacinas contra a Covid-19⁶, em 5 de agosto de 2021, foi publicado o Parecer CNE/CP nº 6/2021, que estabeleceu as diretrizes nacionais orientadoras para a implementação de medidas no retorno à presencialidade das atividades de ensino e aprendizagem e para a regularização do calendário escolar. Tal medida fundamentou-se no contexto delicado de aumento de desigualdades, evasão escolar, marcantes retrocessos no processo de aprendizagem, e o consequente aumento do estresse socioemocional dos estudantes e respectivas famílias preocupados com o seu desenvolvimento futuro (BRASIL, 2021).

Com respaldo na decisão do Supremo Tribunal Federal (STF) de 2020, que julgou a Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) 6.341 e garantiu a autonomia a prefeitos e governadores para determinar medidas de enfrentamento ao coronavírus, coube aos poderes

⁵ Segundo pesquisa realizada pelo Datafolha, 56% dos pais perceberam a evolução dos filhos no retorno às aulas presenciais, enquanto 41% opinou sobre a evolução para os que continuam em aulas remotas. Disponível em: <https://fundacaolemann.org.br/releases/datafolha-mostra-queda-na-desmotivacao-apos-volta-as-aulas#:~:text=De%20acordo%20com%20a%20pesquisa,a%20companhia%20de%20outras%20crian%C3%A7as>

⁶ Até o dia 19 de julho de 2021, 55% dos brasileiros maiores de 18 anos haviam tomado a primeira dose da vacina contra a Covid-19 e mais de 20% das pessoas já tinham recebido a segunda dose ou o imunizante de dose única, conforme dados disponibilizados pelo Ministério da Casa Civil. Disponível em: <https://www.gov.br/casacivil/pt-br/assuntos/noticias/2021/julho/confira-os-ultimos-numeros-da-vacinacao-contra-a-covid-19>.

executivos estaduais e municipais definirem como seria a volta ao ambiente escolar nos anos letivos de 2021 e 2022.

Dessa forma, é possível concluir que, diante da situação em que o Brasil se encontrava no primeiro ano de pandemia, a orientação pelo ensino remoto tratava-se de uma verdadeira necessidade, de modo que não entendemos adequado dizer que esse modelo foi uma opção.

3.2 A construção de (novas) rotinas educacionais em um período de isolamento social

A Constituição Federal prevê, em seu art. 205, a educação como um direito de todos e dever do Estado e da família. Contudo, mesmo possuindo guarida constitucional, a educação brasileira não funciona como foi idealizada, em virtude das inúmeras deficiências do seu sistema, entre as quais podem ser citadas a escassez na infraestrutura, a desvalorização do profissional educador e sua respectiva qualificação, a falta de recursos financeiros, bem como a ausência de materiais adequados para uma educação mais tecnológica (FAUSTINO; SILVA, 2020).

Somado a esse contexto, a pandemia da Covid-19 trouxe uma realidade⁷ sem precedentes no sistema educacional brasileiro. Assim como toda a sociedade, os gestores das creches, escolas e universidades foram obrigados a aplicar as medidas de isolamento e se reinventar para planejar as melhores - ou mais adequadas - estratégias pedagógicas que seriam aplicadas. Naquele momento, estava posto o desafio de desenvolver conteúdos e conhecimentos por meio da educação remota.

O processo de adaptação variou “conforme a natureza das instituições de ensino (públicas ou privadas, por exemplo), os tipos de cursos (cursos com disciplinas mais teóricas ou mais práticas) e o perfil socioeconômico dos corpos docente e discente”. (PIRES, 2021, p. 2)

A vida dos profissionais da educação foi modificada subitamente quando passaram a trabalhar em casa (modelo “*home office*”), antes mesmo de se prepararem material e

⁷ A pandemia não impactou apenas o sistema de saúde, a educação, a economia, o mercado de trabalho (e o desemprego), a política, o turismo, a justiça e outros setores, afetou, especialmente, as pessoas que perderam seus entes queridos, estando entre eles os corajosos profissionais da saúde e de todos os outros meios que não pararam para que nós pudéssemos parar. Dados da Johns Hopkins University (JHU) informam que, até 13 de maio de 2022, a Covid-19 causou cerca de 6,26 milhões de mortes no mundo e 665.000 no nosso país, tendo abril de 2021 sido o mês mais letal da doença no Brasil. Conforme a Folha de São Paulo, ainda em 13 de maio de 2022, 76,9% da população tomou as duas doses da vacina e 41,6% receberam a dose de reforço (terceira dose). Por ter atingido diferentes aspectos, além do biológico, e incluir doenças crônicas não transmissíveis, Richard Horton (2020) afirma que a Covid-19 trata-se, na verdade, de uma *sindemia* - conceito trabalhado pela primeira vez por Merrill Singer, na década de 1990. Mais informações sobre o assunto, disponível em: [https://www.thelancet.com/journals/lancet/article/PIIS0140-6736\(20\)32000-6/fulltext](https://www.thelancet.com/journals/lancet/article/PIIS0140-6736(20)32000-6/fulltext).

psicologicamente⁸. Fazer com que um corpo docente acostumado a ministrar aulas presenciais passe a fazer o mesmo *on-line* é trabalhoso, principalmente levando em consideração os recursos mínimos e o tempo escasso. Essa situação, por si só, diminui as possibilidades de tirar o máximo proveito dos recursos e possibilidades do formato *on-line*, deixando a impressão de que teria qualidade inferior ao presencial (HODGES *et al*, 2020).

Além disso, Veloso e Mill (2022) observaram que alguns profissionais que estigmatizam a modalidade à distância não quiseram aderir à ideia da educação remota, ao passo que outros tinham receio de decidir trabalhar com os cursos não presenciais naquela situação de urgência. Os adeptos e profissionais do EAD, por sua vez, temiam que as medidas imediatas culminassem em experiências mal sucedidas, o que intensificaria o preconceito. Contudo, a crise sanitária piorava e, visando dar continuidade às aulas, foi imposto o ensino remoto.

Embora a maior parte dos docentes tivessem acesso aos meios digitais, era necessário, primeiramente, investir em sua formação tecnológica, já que não estavam acostumados com a mediação de suas atividades exclusivamente por máquinas. Do mesmo modo, não houve cursos ou treinamentos para a comunidade universitária se familiarizar com as ferramentas digitais necessárias para o processo de ensino-aprendizagem funcionar de forma efetiva remotamente. A virtualização do ensino afetou, sobretudo, a qualidade da relação entre o professor e o aluno, construída em sala de aula, com mais tempo, atenção, prontidão, afetividade etc. (MARQUES, FRAGUAS, 2020).

As circunstâncias postas pela pandemia exigiram do docente a exploração dos recursos tecnológicos, até então, pouco utilizados no ambiente de ensino, de modo que a abordagem dos conteúdos se adequasse ao ensino remoto, quando fosse possível. No entanto, lembram Souza e Miranda (2020) que há limites para a apreensão dos conteúdos e o suporte do professor em sala de aula é incomparável, mesmo nos casos dos estudantes que têm pleno acesso aos recursos tecnológicos. Assim, “a mediação pedagógica pelos docentes quanto essas tecnologias fazem toda diferença, pois mais do que saber utilizar esses recursos, é saber como usá-los de forma dialética e em prol da educação” (MARQUES; FRAGUAS, 2020, p. 6).

O ensino remoto permitiu conectar no ambiente virtual pessoas e lugares de todo o mundo, facilitando a interação de docentes e pesquisadores com grupos de pesquisas, a

⁸ Nesse contexto, na pesquisa “*Impact of Sars-Cov-2 and its Reverberation in Global Higher Education and Mental Health*”, Araújo *et al.* (2020) apontam o adoecimento docente permeado por incertezas, estresses, ansiedade e depressão, culminando na síndrome do esgotamento profissional. Por sua vez, os autores Wang e Wang (2020) trazem no trabalho “*Analysis of China’s Prevention and Control Strategy for the COVID-19 Epidemic*” um estudo, feito na China, que revelou diversos transtornos da saúde mental que começaram a acometer os docentes devido à Covid-19, tais como: transtorno depressivo leve, transtorno afetivo bipolar, ansiedade generalizada, transtorno de adaptação e síndrome de *burnout* ou síndrome do esgotamento profissional.

participação em bancas, o acesso a conferências, palestras e o processo de internacionalização (PIRES, 2021). Entretanto, o novo ritmo de trabalho adotado foi mais intenso, acelerado e esgotante, sendo comum professores estarem conectados mesmo fora do horário normal de expediente e nos finais de semana, o que levou ao aumento do estresse, ansiedade, insônia e outros sintomas relacionados à saúde mental (PIRES, 2021; SOUZA; MIRANDA, 2020).

Nesse “novo” cenário educacional, Oliveira, Gomes e Barcellos (2020) verificaram a necessidade de diagnosticar a situação dos alunos para a retomada dos programas de ensino “pós-pandemia”, promovendo intervenções pedagógicas para estruturar o ensino nos conteúdos que não foram apreendidos, no uso estratégico dos deveres de casa e de programas de leitura, além de implantação de programas intensivos de tutoria em pequenos grupos, para os alunos com mais dificuldade.

Faustino e Silva (2020) contribuem dando algumas sugestões para ajudar a captar as dificuldades dos discentes e ajudar a saná-las, quais sejam: a elaboração de um registro com a identificação da carga horária de planejamento de aulas; aulas previstas; aulas realizadas; a quantidade de alunos presentes e ausentes; duração das atividades; entrega das atividades e a metodologia de como foram realizadas.

Os estudos de Oliveira, Gomes e Barcellos (2020) e de Faustino e Silva (2020) foram pensados com base na situação dos discentes em idade escolar e seus respectivos professores. Todavia, entendemos ser aplicável à situação dos universitários, porquanto estamos tratando de uma crise que atingiu de forma semelhante a vida e a rotina dos professores e estudantes de todo o sistema educacional brasileiro.

Os desafios do ensino remoto não se limitam ao que fora exposto, principalmente se considerarmos que cada sujeito é único e a sua forma de encarar a situação atípica vivenciada na pandemia também depende da rotina e do contexto em que estão inseridos. Assim sendo, para ampliar esse estudo foi necessário conhecer a realidade mais próxima, qual seja, a dos discentes do curso de Direito da UFERSA, dando o devido destaque às suas opiniões.

4 OS GRADUANDOS EM DIREITO DA UFERSA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO REMOTA

Nesse ponto, é imprescindível lembrar que o semestre letivo 2020.1 da UFERSA foi suspenso por tempo indeterminado em 17 de março de 2020, nos termos da Decisão CONSEPE/UFERSA nº 021/2020⁹. Então, em 24 de setembro de 2020¹⁰, o referido Órgão Colegiado resolveu ter as suas atividades acadêmicas de ensino-aprendizagem realizadas excepcionalmente de forma remota, mediante a orientação do docente à distância e os discentes em situação domiciliar, consoante a Resolução CONSEPE/UFERSA nº 003/2020.

O semestre 2020.1 durou de 28 de setembro de 2020 a 22 de dezembro de 2020. Contudo, como a situação de emergência causada pela Covid-19 piorava cada vez mais, sucederam os semestres letivos 2020.2, 2021.1 e 2021.2 também de forma remota.

Como o enfoque desta pesquisa são as autoavaliações estudantis, o presente capítulo buscará identificar como a educação jurídica remota afetou os graduandos em Direito da UFERSA no ano de 2021, período em que transcorreu os semestres letivos 2020.2 e 2021.1.

Num primeiro momento, será brevemente traçado o perfil do bacharel em Direito idealizado pelo Projeto Pedagógico do Curso de Graduação da UFERSA, de 2009, à época criado de acordo com a Resolução CNE/CES nº 9, de 29 de setembro de 2004. Ainda nesse caráter, o texto versará sobre o novo Projeto Pedagógico, criado e aprovado no ano de 2021, consoante a hodierna Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2018, responsável por instituir as novas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Direito.

Em seguida, será apresentada a metodologia utilizada para a coleta de informações dos discentes que cursaram a disciplina de Direito Processual Civil II (situada no 5º período do curso, equivalente à quase metade da graduação) nos semestres letivos 2020.2 e 2021.1, ainda na vigência do ensino remoto. Uma razão desse recorte foi a certeza de que houve autoavaliação nesse componente curricular e que ela estaria acessível, já que o orientador da pesquisa foi quem lecionou essa disciplina. Além disso, esses discentes tiveram a oportunidade de

⁹ Documento disponível no sítio oficial da UFERSA, mais especificamente no seguinte link: <https://documentos.ufersa.edu.br/wp-content/uploads/sites/79/2020/03/Image170320121338.pdf>.

¹⁰ A retomada das atividades acadêmicas dos cursos de graduação, referentes ao semestre letivo 2020.1, foi decidida na 2ª Reunião Extraordinária de 2020 do CONSEPE (Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão), conforme pode ser verificado na ata da reunião disponibilizada no sítio oficial da Universidade: <https://conselhos.ufersa.edu.br/wp-content/uploads/sites/25/2020/09/PASTA2RECONSEPE2020.pdf>. Em 25 de setembro de 2020, foi publicada a Resolução CONSEPE/UFERSA nº 003/2020, entrando em vigor naquela data: <https://documentos.ufersa.edu.br/wp-content/uploads/sites/79/2020/09/Resolu%C3%A7%C3%A3o-CONSEPE-UFERSA-003-2020-de-25.09.2020.pdf>.

experimental a educação jurídica na modalidade presencial, antes da migração para a remota, de modo que possuem parâmetros para fazer o comparativo.

Conforme o Programa Geral da Disciplina (PGD)¹¹, na turma do semestre 2020.2, o professor solicitava uma autoavaliação do estudante ao final de cada unidade, a ser feita da seguinte forma: texto de 20 a 30 linhas (digitadas em folha A4, fonte Times New Roman, tamanho 12), relatando sobre a aprendizagem discente na disciplina, autocrítica, propostas e comentários. Essa atividade servia como pontuação complementar do componente curricular.

Já no PGD do semestre 2021.1, o envio do relatório autoavaliativo configurava pontuação básica (10% da nota) da 1ª e da 2ª unidade, devendo o aluno se orientar pelos mesmos quesitos: texto de 20 a 30 linhas (digitadas em folha A4, fonte Times New Roman, tamanho 12), relatando sobre a aprendizagem discente na disciplina, autocrítica, propostas e comentários.

O material exclusivo do docente (autoavaliações enviadas pelos alunos) foi enviado via *e-mail* para esta autora, sendo assegurado o anonimato de todos os estudantes objetos da pesquisa.

Subsequentemente, serão abordadas as perspectivas dos graduandos, obtidas por meio do *Google Forms* (Apêndice I), enquanto são tecidos comentários sobre essa visão mais detalhada acerca da educação jurídica remota. Ressalta-se que, embora o SIGAA exija uma avaliação/autoavaliação antes da matrícula semestral dos alunos, o questionário contém apenas itens objetivos que não permitem uma análise mais qualitativa e específica sobre o cenário pandêmico.

Embora o recorte feito seja bem restrito à realidade de uma ou duas turmas, os relatos e dados expostos refletem problemas, sentimentos e inseguranças que permearam esse período, e que, em algum momento, farão o leitor se identificar. Além disso, alguns comentários também são pertinentes à realidade da educação jurídica, especialmente do ensino, nos momentos presenciais, servindo de reflexão e parâmetro para possíveis melhorias no curso da UFERSA e de outras IES que se interessem.

Por último, será brevemente reproduzida e comentada a pesquisa do Centro Acadêmico de Direito Marcos Dionísio (CAMAD), que investigou as percepções discentes acerca da possibilidade de retorno do semestre presencial.

¹¹ Os PGDs foram disponibilizados, via *e-mail*, pelo professor da disciplina e orientador deste TCC.

4.1 O perfil do bacharel em Direito previsto no Projeto Pedagógico do Curso (PPC) da UFERSA e na Resolução CNE/CES nº 5, de 17 de dezembro de 2018

O Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Direito da UFERSA foi concebido em 2009, com o seu início em 2010, sob a vigência e em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) da Resolução CNE/CES nº 9, de 29 de setembro de 2004, visando a sua criação dar continuidade à política da universidade de expansão do ensino. Entre as justificativas está a ideia de que o curso estaria oferecendo contribuições para a formação profissional voltada para a realidade do semiárido (UFERSA, 2009).

Desse modo, os objetivos previstos no documento são voltados para a formação e capacitação dos futuros bacharéis em Direito como profissionais e cidadãos, quais sejam:

- Formar bacharéis em Direito, qualificados para o exercício profissional nas esferas pública e privada, comprometidos com a ética e a aplicação da Ciência do Direito às necessidades e aos problemas locais, regionais e nacionais;
- Formar cidadãos críticos, competentes e aptos ao exercício da profissão e da cidadania, respaldado numa concepção de educação humanística e cidadã, buscando o equilíbrio entre o preparo científico, técnico e humanístico.
- Formar profissionais-cidadãos com habilidades técnico-jurídicas para o exercício consciente das diversas atividades da área jurídica, com ênfase nas questões atinentes aos problemas legais agrários, ambientais, de exportação e importação e de agronegócios, com postura ética e crítica da realidade. (UFERSA, 2009, p. 11)

Verifica-se que, embora fosse a primeira experiência da instituição com uma faculdade de Direito, a UFERSA formulou um modelo de curso jurídico com objetivos compatíveis e adequados às demandas sociais da região do semiárido, atendendo, assim, a um dos pontos que San Tiago Dantas (1955) denuncia¹².

A Resolução CNE/CES nº 9, de 29 de setembro de 2004, que instituiu as DCN do Curso de Graduação em Direito, foi instrumento norteador para a elaboração e implementação do primeiro PPC do Curso de Direito da UFERSA.¹³ A referida Resolução indicou os quesitos

¹² A ideia da necessária intervenção da universidade para reformular o modelo de ensino jurídico, adequando-o, assim, às demandas sociais.

¹³ Nesse sentido, Ingrid Silva Cavalcante (2019) traz um capítulo dedicado a estudar as principais influências das DCN nos cursos jurídicos brasileiros, além de utilizar as DCN como parâmetro para avaliar Projetos Pedagógicos de Cursos Jurídicos locais, inclusive o da UFERSA, no seu TCC “As Diretrizes Curriculares Nacionais e os Projetos Pedagógicos dos Cursos de Graduação em Direito da UFERSA e da UERN em Mossoró/RN sob a ótica do modelo spices de estratégias educacionais”.

necessários para o perfil do graduando e do graduado em Direito, a ser alcançado por meio do desenvolvimento de competências e habilidades.

Tal como o previsto nas DCN, a UFERSA deverá ter um perfil caracterizado pelo “domínio dos conceitos fundamentais e da terminologia jurídica, com capacidade de análise, crítica e interpretação dos fenômenos jurídicos e o compromisso com o exercício da Ciência do Direito em favor da justiça social e da cidadania” (UFERSA, 2009, p. 12). Da mesma forma, deve o recém-formado ter adquirido “postura reflexiva e de visão crítica que fomente a capacidade e a aptidão para a aprendizagem autônoma e a adequada argumentação” (UFERSA, 2009, p. 12). Para tanto, uma sólida formação geral e nas ciências humanas, são quesitos para subsidiar o caráter ético-humanístico do profissional. (UFERSA, 2009).

Embora as DCN e o Projeto tenham se voltado para a ideia de um egresso crítico e pronto para lidar com as situações que lhe são colocadas, observa-se que, de outro lado, o “domínio dos conceitos fundamentais e da terminologia jurídica” tratar-se-á, inevitavelmente, da reprodução do sistema de verdades (conjunto de crenças) que Warat (1982) analisa. São exatamente esses costumes e crenças que, como foi exposto outrora, na visão do professor, pautam e engessam as relações dos juristas com a dogmática e a lei, culminando na ausência do produzir um conhecimento do Direito por meio do pensamento crítico.

De fato, a cultura jurídica produzida desde as primeiras faculdades de Direito do país repercutiu também na criação desse e de outros PPCs em pleno século XXI. Ressalta-se que não é o intuito desta autora condenar o Projeto da UFERSA ou as DCN do curso de Direito, mas alertar com um exemplo local como a educação jurídica continua criando modelos de curso que vem sendo criticados há anos, como se fosse uma “fábrica de cursos jurídicos”¹⁴. Nesse momento, vale lembrar Joaquim Falcão (1976) e a sua insatisfação com o descompasso entre a evolução das faculdades de direito e a evolução da realidade social.

Além disso, os eixos de formação fundamental e profissional do Curso de Direito da UFERSA¹⁵ foram criados consoante as disposições das diretrizes, que assim previam as matérias que deviam ser obrigatórias no plano do curso:

¹⁴ Expressão criada por esta autora, sob o entendimento de que, além de serem concebidos em um mesmo “padrão” (dogmático, tradicional e conservador), é crescente a quantidade de cursos de Direito criados no Brasil, como se fosse um produto proveniente de uma fábrica.

¹⁵ Letícia Moreira Lima Vieira (2016) pesquisou sobre a educação do bacharel em Direito com base na realidade do NPJ/UFERSA, na perspectiva de uma formação profissional e humanística, no seu TCC “O papel dos Núcleos de Práticas Jurídicas na educação do bacharel em Direito através da análise do NPJ/UFERSA”. O Curso de Direito da UFERSA, por meio do Núcleo de Práticas Jurídica, também foi objeto de pesquisa do discente Hidalgo Xavier de Sousa Rebouças (2016) ao escrever o seu TCC “Os meios consensuais de resolução de conflitos como método de acesso à justiça e de formação do acadêmico de Direito: um estudo de caso no Núcleo de Práticas Jurídicas da UFERSA”.

I – Matérias Fundamentais; Introdução ao Direito; Filosofia (Geral e Jurídica); Ética (Geral e Profissional); Sociologia (Geral e Jurídica); Economia e Ciência Política (com Teoria do Estado).

II – Matérias Profissionalizantes; Direito Constitucional; Direito Civil; Direito Administrativo; Direito Tributário; Direito Penal; Direito Processual Civil; Direito Processual Penal; Direito do Trabalho; Direito Comercial e Direito Internacional. (BRASIL, 2004)

O eixo da formação prática do PPC de Direito da UFERSA também seguiu as diretrizes, trazendo o Estágio Curricular Supervisionado, realizado na sede do Núcleo de Práticas Jurídicas (NPJ) da UFERSA e o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) como disciplinas obrigatórias, e as Atividades Complementares com carga horária específica para efetivar a conclusão do curso.

Após 14 anos, foi editada a Resolução CNE/CES nº 5, de 17 de dezembro de 2018, revogando a Resolução CNE/CES nº 9, de 29 de setembro de 2004, a fim de dar orientações gerais aos cursos de Direito em funcionamento no Brasil a partir das mudanças que o campo jurídico e o contexto social exigiram.

A Resolução passou a exigir a atualização dos PPCs de Direito ao prever no art. 14 a obrigatoriedade das IES implantarem as novas diretrizes no prazo máximo de até dois anos, a contar da sua publicação. Assim, o prazo estipulado iria decorrer em 17 de dezembro de 2020, contudo, a situação da pandemia gerou a prorrogação do limite imposto, por meio da Resolução CNE/CES nº 1, de 29 de dezembro de 2020.

Ao tecer comentários sobre as disposições do novo documento, Rodrigues (2019) verifica ínfimas mudanças no que diz respeito ao Projeto Pedagógico dos Cursos de Direito das IES. Todavia, ele ressalta que o curso deve demonstrar as formas (estratégias, métodos, metodologias e técnicas) e os meios (recursos e instrumentos) pelos quais o profissional jurídico do futuro será efetivamente formado.

O perfil do graduando (art. 2º, I), as competências, habilidades e os conteúdos curriculares básicos, exigíveis para uma adequada formação teórica, profissional e ,0prática (art. 2º, II) são previstos como elementos essenciais a constar no PPC, devendo ser detalhado como se desenvolverá, a forma de acompanhamento e avaliação do seu aprendizado. Esclarece Rodrigues (2019) que o Projeto Pedagógico dos Cursos de Direito deve dar as próprias características que entende pertinentes para os egressos de sua faculdade, uma vez que a nova Resolução apenas fornece orientações gerais dispondo acerca do perfil mínimo necessário.

É necessário observar que, nas novas diretrizes, a capacitação do graduado em Direito é garantida em virtude do desenvolvimento de competências a nível cognitivo, instrumental e interpessoal. Assim, destacam-se como traços diferenciais, se comparados à Resolução

revogada: a ênfase em uma abordagem consensual para a resolução de conflitos; as competências para trabalhar em grupos interdisciplinares; lidar com o impacto das novas tecnologias; a aceitação à diversidade e o pluralismo cultural; e a valorização dos métodos ativos de ensino.

As mudanças proporcionadas pelas novas diretrizes exigiram a revisão dos projetos pedagógicos, fazendo com que o curso de Direito da UFERSA trabalhasse para planejar e produzir um novo PPC, buscando dar efetividade ao estabelecido nas Diretrizes Curriculares Nacionais. Desse modo, foi aprovado, no dia 22 de setembro de 2021¹⁶, o novo Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Direito da UFERSA¹⁷, que, até a elaboração deste trabalho (na vigência do semestre letivo 2021.2), encontra-se em vias de preparo para a sua implementação.

O PPC em comento tratou o perfil profissional do egresso em conformidade com a Resolução CNE/CES nº 5/2018, destacando que “se fomentará sua postura reflexiva, sua visão crítica, investindo-se em sua capacidade e aptidão para a aprendizagem, autônoma e dinâmica [...]” (UFERSA, 2021). Uma forma de promover esses traços seria recorrendo às metodologias ativas, que colocam o aprendiz como sujeito ativo no processo de ensino-aprendizagem. Assim, estará exercitando, ou até mesmo despertando, capacidades e aptidões para a absorção de conteúdos de maneira autônoma.

O período pandêmico possibilitou o exercício de novas metodologias, dado que não foi possível criar um ecossistema educacional *on-line* robusto como a EAD, quando os alunos ainda precisavam ser estimulados a adquirir conhecimentos. Todavia, o próprio PPC vigente, datado de 2009, não dispunha sobre práticas metodológicas em si, ao contrário do PPC de 2021, que versa diversas vezes sobre a necessidade de metodologias ativas e inovadoras.

O curso da UFERSA optou por adotar o rol de competências mínimas previsto nas novas Diretrizes Curriculares Nacionais. Dessarte, as referidas competências serão consideradas no momento de planejar, executar e avaliar as ações do tripé universitário ensino-pesquisa-extensão (UFERSA, 2021).

O novo PPC não apenas enfatizou a importância de integrar o ensino, a pesquisa e a extensão para formar profissionais juristas capacitados, mas mostrou que haverá horários reservados, sem componentes curriculares, para que os discentes possam privilegiar o

¹⁶ Seção da página oficial do Curso de Direito da UFERSA, na qual são postadas todas as atualizações sobre o novo PPC: <https://direito.ufersa.edu.br/atualizacoes-sobre-novo-ppc/>.

¹⁷ O novo Projeto Pedagógico do Curso de Direito da UFERSA encontra-se disponível no link <https://direito.ufersa.edu.br/wp-content/uploads/sites/35/2022/01/PPC-Direito-1.pdf>.

exercício de atos de pesquisa, de extensão e de atividades complementares¹⁸ (UFERSA, 2021). Observa-se que a referida previsão considerou aqueles alunos que não tem condições de realizar tais atividades em detrimento de outras obrigações, como o trabalho e a família.

Dessa vez, os componentes curriculares contemplarão três perspectivas formativas relacionadas aos Cursos de Graduação em Direito:

a formação geral, com o estudo de saberes de outras áreas, como a Antropologia, a Ciência Política, a Economia, a Ética, a Filosofia, a História, a Psicologia e a Sociologia; a formação técnico-jurídica, por meio da qual os discentes assimilam, exemplificadamente, conteúdos referentes aos campos da Teoria do Direito, do Direito Constitucional, do Direito Administrativo, do Direito Tributário, do Direito Penal, do Direito Civil, do Direito Empresarial, do Direito do Trabalho, do Direito Internacional, do Direito Processual, do Direito Previdenciário e das Formas Consensuais de Solução de Conflitos; e a formação prático-profissional, em que os conteúdos desenvolvidos nas demais perspectivas formativas ganham destaque na interação entre teoria e prática. (UFERSA, 2021)

O PPC ainda dispõe que “as práticas jurídicas, os estágios e as vivências de atividades complementares plurais serão, quando possível, implementadas em constantes contatos comunitários reais [...]” (UFERSA, 2021), evidenciando a importância da troca de saberes com a comunidade¹⁹.

O supraexposto mostrou apenas parte da atenção que foi dada pelo Conselho do Ensino Superior (CES), bem como pelo Núcleo Docente Estruturante (NDE) da UFERSA, à educação jurídica brasileira, visando a formação de profissionais-cidadãos que possuam as competências necessárias e exigidas pela sociedade e pelo mercado de trabalho.

4.2 Aspectos metodológicos das autoavaliações dos discentes

O presente trabalho tem uma abordagem qualitativa e teve como campo de pesquisa os discentes de Direito da UFERSA que cursaram a disciplina de Direito Processual Civil II nos semestres letivos 2020.2 e 2021.1, considerando o objetivo geral de analisar suas visões acerca da educação jurídica remota durante a pandemia da Covid-19.

¹⁸ “Os estudantes deverão integralizar 180 horas de atividades de Iniciação à Pesquisa, 370 horas de atividades de Extensão e 300 horas de Atividades Complementares. Caberá ao Colegiado de Curso emitir regulamentações próprias para fins de detalhar quais atos (publicações em periódicos, participações em eventos, apresentações de trabalhos, desenvolvimento de ações de extensão, frequência em estágios extracurriculares etc.) serão considerados e certificados para fins de cumprimento de cada um dos três segmentos.” (UFERSA, 2021).

¹⁹ Boaventura de Sousa Santos e Naomar de Almeida Filho trabalham a ecologia dos saberes e extensão universitária ao contrário, abordando a importância da promoção desse diálogo com a comunidade, na obra “A Universidade no Século XXI: Para uma Universidade Nova” (2008). Ainda, traz Paulo Freire a ideia de extensão enquanto comunicação em um dos seus conhecidos livros “Extensão ou Comunicação?” (1983).

Os dados empíricos da pesquisa foram coletados a partir de documentos fornecidos pelo Professor Ramon Rebouças Nolasco de Oliveira, da disciplina de Direito Processual Civil II, da UFERSA, consistentes nos relatos dos estudantes acerca da sua rotina de estudos, resultado de aprendizagem, críticas e autocríticas sobre o processo de ensino-aprendizagem, requerido pelo docente ao final de cada unidade da disciplina. Importa lembrar que “os achados empíricos não esgotam a pesquisa, mas servem de substrato fático para contextualizar e enriquecer a reflexão jurídica” (PINTO JUNIOR, 2019, p.49).

Nesse contexto, as autoavaliações estudantis podem ser caracterizadas como fonte documental primária, por se tratar de arquivo pessoal do docente, disponibilizado para análise e interpretação. Enfatiza Gil (2017, p. 54) que a pesquisa documental “visa descrever de forma objetiva, sistemática e qualitativa o conteúdo manifesto da comunicação”, como será feito a seguir. Ademais, a seleção dos referidos documentos servirá para garantir a devida representação do universo estudado, visto que estaremos “ouvindo” e “lendo” os estudantes, seres colocados sempre na condição de passivos, dentro e fora das salas de aula, como critica Paulo Freire (1987) ao falar sobre a “educação bancária”.

Almejando uma compreensão rica do contexto, buscamos, também, obter uma visão mais detalhada acerca da educação jurídica remota, mediante a aplicação de um questionário *on-line* de coleta de dados (*Google Forms*), com questões previamente elaboradas, delimitadas pelo objetivo específico “c”²⁰ desta pesquisa (GIL, 2017), de modo a tornar mais úteis e confiáveis os resultados obtidos.

Optamos por disponibilizar o questionário para todos os discentes que cursaram a disciplina de Direito Processual Civil II em 2021. O marco foi escolhido intencionalmente, considerando que o referido ano foi o responsável por consolidar, naquele período pandêmico, o ensino remoto na Universidade, já que no ano de 2020 pairavam incertezas acerca da crise sanitária e da necessidade de implantação e posterior manutenção do ensino emergencial.

As duas turmas da matéria de Direito Processual Civil II, dos semestres letivos 2020.2 e 2021.1, são o público-alvo do trabalho devido ao acesso prévio desta autora aos relatos produzidos pelos alunos enquanto eram discentes da disciplina, bem como à necessidade de informações adicionais para a devida análise. A turma 2020.2 era composta por 34 graduandos, dos quais 16 enviaram suas autoavaliações. Já a turma 2021.1 possuía 33 participantes, sendo recebidos os relatos de 32 acadêmicos.

²⁰ Identificar como a educação jurídica remota afetou os graduandos em Direito da UFERSA, no ano de 2021.

Além disso, é necessário ratificar que esses alunos já tinham vivenciado a experiência da educação jurídica na modalidade presencial, antes da suspensão das aulas em razão da pandemia, portanto, possuem parâmetros para fazer o comparativo com a educação jurídica remota.

Assim, solicitamos à coordenação do curso, via *e-mail*, a divulgação da pesquisa no Fórum do Curso de Direito, disponível no SIGAA. Além disso, obtivemos a ajuda do Centro Acadêmico Marcos Dionísio (CAMAD) na disseminação da pesquisa entre os estudantes em seu grupo de *WhatsApp*. De forma complementar, enviamos *e-mails* para o público-alvo, solicitando sua contribuição para a pesquisa.

O questionário *on-line* ficou disponível durante o período de 13 a 30 de abril de 2022. Ao final, 8 graduandos dos 48²¹ que escreveram a autoavaliação da disciplina responderam à pesquisa, sendo 2 da turma do semestre 2020.2 e 6 da turma 2021.1. O número de respostas ao questionário demonstra que os respondentes correspondem a cerca de 16,67% do universo pesquisado, sendo um dos motivos pelo qual o instrumento será considerado apenas de forma complementar. Outrossim, entendemos que a ausência de mais respostas à presente pesquisa é um reflexo de quão saturados do período remoto estão os discentes.

Antes de responder às perguntas, o(a) discente manifestou o seu consentimento em participar da pesquisa, mediante o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que, entre outros pontos, assegurou a confidencialidade e sigilo das informações obtidas.

O questionário foi composto por seis questões subjetivas, entre as quais apenas uma não exigia, obrigatoriamente, que houvesse resposta. Assim, garantiu-se liberdade aos participantes ao permitir que respondessem às questões de forma menos condicionada por respostas previamente estabelecidas (RIBEIRO, VILAROUCA, 2019), como aconteceria em uma pesquisa quantitativa, com respostas objetivas. Essa opção metodológica contribuiu para uma análise mais aprofundada do problema, exposta no subtópico 4.3 deste trabalho.

As perguntas foram elaboradas com a finalidade de, inicialmente, obter informações acerca da rotina do discente e suas motivações nos estudos durante o período remoto. Após, os estudantes foram indagados sobre a facilidade ou dificuldade na aquisição e/ou no desenvolvimento das competências previstas nas diretrizes curriculares nacionais do curso naquele período, além de expor o motivo de suas escolhas. Também, buscamos saber qual a avaliação, positiva ou negativa, sobre o impacto do ensino jurídico remoto na formação como futuros profissionais do direito, bem como questionamos qual seria o reflexo da ausência do

²¹ Soma das autoavaliações de ambas as turmas.

contato interpessoal na formação ética e cidadã do(a) discente. Por fim, foram levados a refletir sobre as vantagens e desvantagens da educação jurídica remota no ano de 2021 (Apêndice I).

Será utilizado o método dialético na análise das autoavaliações dos discentes de Direito Processual Civil II e daqueles que se disponibilizaram a responder o questionário *on-line*, dado que a dialética entende que os fatos sociais não podem ser considerados isoladamente, abstraídos de suas influências políticas, econômicas, culturais etc. (GIL, 2008).

Destacamos que, os documentos (autoavaliações) e o instrumento aplicado (questionário *on-line*), não se limitavam a saber dos estudantes sobre um componente específico. Na verdade, visava compreender o contexto mais subjetivo, o cenário em que estavam inseridos e as peculiaridades que afetaram o processo de ensino-aprendizagem. Logo, o foco não é sobre os conteúdos da disciplina, mas sobre a vida do aprendiz.

Os dados coletados serão analisados a seguir em dois momentos. Primeiramente, analisaremos as autoavaliações dos discentes de Direito Processual Civil II do semestre letivo 2020.2²². Nesta turma, o professor solicitava uma autoavaliação do estudante ao final de cada unidade, na qual deveria ser relatada a aprendizagem discente na disciplina, sua autocrítica, propostas e comentários. Essa atividade servia como pontuação complementar do componente curricular.

Em seguida, serão analisadas as respostas adquiridas por meio do *Google Forms*, refletindo as visões da classe discente acerca da educação jurídica remota durante a pandemia da Covid-19, no ano de 2021.

Da mesma forma, serão analisadas as autoavaliações dos estudantes que cursaram Direito Processual Civil II no semestre letivo 2021.1²³. Nesta segunda turma, o envio do relatório autoavaliativo configurava pontuação básica (10% da nota) da 1ª e da 2ª unidade, devendo o aluno se orientar pelos mesmos quesitos: aprendizagem discente na disciplina, autocrítica, propostas e comentários.

Posteriormente, as respostas obtidas mediante o *Google Forms* serão estudadas, buscando entender as perspectivas estudantis acerca da educação jurídica remota durante a pandemia da Covid-19, no ano de 2021.

4.3 As (des)semelhantes perspectivas dos estudantes

²² Período letivo de 22 de fevereiro de 2021 a 05 de junho de 2021, consoante calendário disponível em: <https://documentos.ufersa.edu.br/wp-content/uploads/sites/79/2020/12/CALENDARIO-2020.2-Conselho-1.pdf>.

²³ Período letivo de 12 de julho de 2021 a 04 de dezembro de 2021, conforme calendário disponível em: <https://prograd.ufersa.edu.br/wp-content/uploads/sites/10/2021/05/CALENDARIO-ACADEMICO-2021.1-Conselhos.pdf>.

Nesta parte do trabalho, passaremos a identificar como a educação jurídica remota afetou os acadêmicos de Direito da UFERSA, mais especificamente os que estavam matriculados no componente curricular Direito Processual Civil II na vigência dos semestres letivos 2020.2 e 2021.1. Insta observar que estaremos tratando do segundo elemento do binômio ensino-aprendizagem, uma vez que traremos a perspectiva do outro sujeito que faz parte desse processo, o aprendiz.

Como foram utilizados relatos pessoais e respostas dos discentes às perguntas previamente estabelecidas, em que foram demonstrados opiniões, dificuldades, sentimentos, prejuízos, etc., para a formação jurídica e cidadã de cada um, suas identidades serão preservadas.

Para fins metodológicos, todos os alunos objetos deste estudo tiveram um número que lhe foi atribuído e a letra referente à turma a qual corresponde, por exemplo, a turma de Direito Processual Civil II do semestre letivo 2020.2 será chamada de turma “A”. Da mesma forma, a turma de Direito Processual Civil II do semestre letivo 2021.1 será chamada de turma “B”. Além disso, esse método facilitará a referência aos dados obtidos.

Com o intuito de delimitar a análise das autoavaliações ao que interessa para esta pesquisa, estabeleceu-se os seguintes critérios a serem verificados em cada relato, não deixando de lado a contribuição de qualquer estudante: I) método(s) de estudos discente; II) metodologia docente; III) gestão de tempo; IV) aulas síncronas; V) autocrítica.

4.3.1 As visões dos graduandos da turma “A”

Nesse primeiro momento, por questão cronológica, iremos nos deter aos relatórios enviados pelos 16 dos 34 discentes (correspondentes a 47,06% da turma), que cursaram a disciplina de Direito Processual Civil II, no semestre letivo 2020.2, que chamaremos de turma “A” para fins metodológicos. Convém lembrar que, nessa turma, o professor solicitava uma autoavaliação do estudante, como pontuação complementar, ao final de cada unidade, na qual deveria ser relatada a aprendizagem discente na disciplina, sua autocrítica, propostas e comentários. Por essa razão, as percepções do(a) aluno(a) podem variar de um relatório para outro.

O docente do componente curricular previu a apresentação de atividades semanais individuais como pontuação básica da disciplina na primeira e segunda unidades. Essas tarefas serviriam para o aluno demonstrar a aprendizagem das competências (conteúdos/saberes,

práticas/habilidades, atitudes/valores) sobre as matérias abordadas em cada aula. A comprovação dos estudos podia ser mediante relatórios; elaboração de fichamentos ou resumos; confecção de *slides*; mapas conceituais; resolução de questões; apresentação de seminário no formato de vídeo; gravação de *podcast*; produção de *blog* ou outro tipo de produto disponível na *internet*; elaboração de peças jurídicas etc. Esse breve esclarecimento nos levará à análise do primeiro critério, método(s) de estudos discentes.

Foram citados 9 métodos de estudos nos relatos. Alguns alunos afirmaram ter utilizado mais de uma técnica para estudar, justificando a sua aparição repetidamente. Assim, entre as mais mencionadas, a resolução de questões foi apontada por 6 discentes; o estudo por doutrinas foi afirmado por 6 estudantes; e a elaboração de mapas conceituais foi registrado por 2 graduandos(as). Ainda, foram utilizados, cada um por apenas um(a) aluno(a), a preparação de resumos, a elaboração de fichamentos, a produção de resenha de artigo científico, a consulta de jurisprudências, a leitura de conteúdos esquematizados, bem como assistir videoaulas na plataforma *YouTube*.

O(a) discente A9 afirma que a flexibilização do material de estudo facilita a absorção do conteúdo, no entanto, relata dificuldade em modificar o seu método, uma vez que se sente mais confortável com o resumo. Além disso, o(a) aluno(a) A12 afirmou que sentiu dificuldade quando começou a usar a doutrina nos estudos, tendo um melhor rendimento na resolução de questões. Assume que isso se deu em virtude da ausência de hábito, precisando lidar com o cansaço na realização das atividades.

Observamos que dois/duas estudantes foram além do sugerido pelo professor, ao escolherem como métodos a resenha de artigo científico (opção do(a) discente A15), a leitura de conteúdos esquematizados e assistir aula no *YouTube* (ambas escolhas do(a) discente A3).

Os relatos citados demonstram que dar a oportunidade para o aluno ser o sujeito ativo do seu processo de aprendizagem desperta-lhe a capacidade de aprender de forma autônoma e dinâmica, como almeja o novo PPC do curso de Direito da Ufersa²⁴. Não obstante, tirar o graduando da “zona de conforto” demanda esforço tanto próprio quanto do professor, já que se estará movimentando um indivíduo que se encontra na mesma posição (como mero receptor de conteúdos) desde o início da vida estudantil.

O critério seguinte, metodologia docente, tem relação direta com o anterior. Desse modo, é necessário esclarecer que o professor Ramon Rebouças utilizou na disciplina a

²⁴ Quando dispõe sobre o perfil profissional do egresso - p. 40.

metodologia ativa da “sala de aula invertida” (ou *flipped classroom*)²⁵. Assim, como fora mencionado, semanalmente os estudantes deveriam apresentar atividades individuais que comprovassem o seu estudo a respeito de determinado conteúdo, que seria visto na aula da semana.

Embora não tenha sido pedido especificamente para relatarem as percepções sobre a metodologia adotada, alguns alunos o fizeram. Sendo assim, o(a) discente A2 declarou que o aluno ficava mais à vontade para aprender e errar e que, apesar de ser custosa a realização das atividades semanais, não visualizava outro meio eficiente de aprendizagem e avaliação que abarcasse todos os alunos da turma.

Notamos que a alteração da metodologia das aulas expositivas, dando a oportunidade do(a) aprendiz ser sujeito ativo do processo de ensino-aprendizagem, rompeu as características da permanente presunção de saber de quem fala, permanente presunção de ignorância de quem ouve e inexistente autocrítica de ambos, argumentadas por Falcão (1976).

O(a) estudante A8, por sua vez, elogiou a saída das tradicionais avaliações, expondo que as atividades semanais faziam com que o docente conseguisse o compromisso dos alunos ao mesmo tempo que conseguiu fazê-los absorver os conhecimentos. Finalizou assegurando que a metodologia de estudo dirigido, com pontuações nas notas, garantiu o aprendizado, pois exigiu contato com os tópicos constantemente. Já o(a) graduando(a) A6 assumiu que a proposta provocou a imersão obrigatória no conteúdo, sendo uma alternativa que somou à aula expositiva, além de ter destacado a importância da leitura antes da aula.

Ainda nesse critério, o(a) discente A10 argumentou que a necessidade de apresentar toda semana uma comprovação dos estudos o fez criar o hábito de estudar constantemente, quando o seu costume era estudar apenas em período de avaliação. Além disso, elogiou a liberdade de escolher como seria comprovado o estudo, pois pôde descobrir qual o melhor método para estudar não só a presente disciplina, mas também as demais. Pontuou, também, a diversidade de tarefas para pontuação extra²⁶, justificando que isso fez ampliar a formação e experiência com a disciplina.

²⁵ Desse modo, convém esclarecer o seguinte: “[...] uma característica marcante da Sala de Aula Invertida para Bishop e Verleger (2013), [é] não usar o tempo em sala para ministrar aulas expositivas. Os autores expõem ainda a importância das teorias de aprendizagem centradas no aluno para entendermos o conceito da Sala de Aula Invertida, destacando que sem elas, tal conceito não existe. A Sala de Aula Invertida é constituída, basicamente, por duas componentes: uma que requer interação humana (atividades em sala de aula), ou seja a ação; e outra que é desenvolvida por meio do uso das tecnologias digitais, como videoaulas (atividades fora da sala de aula).” (PAVANELO; LIMA, 2017, p. 4).

²⁶ O docente colocou no PGCC quatro formas de pontuação extra, quais sejam: participação em audiências *on-line* cíveis no site <https://audienciaonline.com.br/>; participação habitual e relevante durante as aulas; autoavaliação do estudante; elaboração de peça jurídica.

O(a) estudante A11 assumiu que a metodologia adotada era bastante produtiva, pois, mesmo quando se encontrava cansado(a), “acabava aprendendo o conteúdo”. Confessou, também, que as atividades semanais resultaram na criação de uma rotina de estudos melhor.

Foi observado, também, comentários espaçados alegando que as atividades semanais pesavam a carga de estudos na educação jurídica remota e fazia com que as atividades fossem entregues no prazo limite, o que também pode estar relacionado à gestão do tempo. Apesar disso, os relatos foram imprescindíveis para avaliar a importância da aplicação das metodologias ativas de ensino, como a sala de aula invertida, aplicada pelo docente, consoante dispõe as DCN. Nesse sentido, é previsto no novo PPC do curso de Direito da UFERSA (2021, p. 50):

Os métodos ativos de ensino-aprendizagem se revelam mais hábeis à educação por competências cognitivas (intelectuais), instrumentais (técnicas) e interpessoais (éticas), citadas no art. 4º, caput, das DCN dos cursos de Direito. Essas metodologias participativas culminam por articular conhecimentos, habilidades e atitudes, elementos do cognitivismo (assimilação mental na construção do conhecimento), comportamentalismo (respostas psicomotoras) e do humanismo (afetos, emoções e autorrealização do aprendiz), na trilha da aprendizagem significativa. [...] Esses métodos, vale salientar, reconhecem a multiplicidade de fontes de acesso às informações, que estão muito além da pessoa do professor e de sua capacidade limitada de armazenamento, processamento e difusão de saberes, sobretudo se atentarmos para os meios tecnológicos atualmente disponíveis.

Verificamos que os graduandos da disciplina reconheceram a importância da sala de aula invertida no contexto da educação jurídica remota, visto que passaram a visualizar as diversas fontes de acesso às informações que lhe estavam disponíveis. A própria situação pandêmica contribuiu para isso, já que, devido ao isolamento social, muitas vezes, o acesso a novos métodos e ferramentas de estudos davam-se pela *internet*.

Assim, podemos inferir que a técnica utilizada pelo professor foi efetiva, pois os alunos deixaram a posição de ouvintes e assumiram o papel de protagonistas do seu aprendizado. Os estudantes descobriram que o melhor método de estudos não é aquele indicado ou imposto pelo docente, mas o que considera as suas singularidades e o contexto em que estão inseridos.

O terceiro critério, gestão de tempo, também não foi requerido de forma específica pelo professor, mas foi possível identificar comentários relevantes em alguns relatos estudantis, como decorrência da autoavaliação. Prestado o devido esclarecimento, passaremos à análise.

O(a) discente A4 alegou a prejudicialidade do estudo em virtude do volume de tarefas acadêmicas durante a semana, culminando em algumas atividades entregues “em cima da hora”. Ademais, foi identificado o problema com a gestão do tempo do(a) aluno(a) A6 quando este(a)

relatou as “dificuldades impostas pelas outras disciplinas, que de alguma forma também exigem dedicação” para a entrega das atividades dentro do prazo estipulado, o que acreditamos que também pode ocorrer pelo volume de atividades passadas, como a maioria descreveu.

O(a) graduando(a) A7, por sua vez, relatou dificuldade própria em organizar ou separar os horários para estudar. Ainda, alertou que, diante do contexto pandêmico, da carga de estudos e da duração das aulas, “é preciso muito cuidado e ter uma boa sanidade mental para saber lidar com todas as tarefas”. O(a) estudante A8 disse ter dificuldade na divisão de tempo para cada disciplina da faculdade, “pois praticamente todas estão exigindo atividades semanais e outros afazeres”.

Por fim, o(a) discente A13 relatou várias dificuldades com a gestão do tempo provocadas especialmente pela educação jurídica remota. Problemas para conciliar as atividades laborais, domésticas e acadêmicas e o acúmulo de atividades das disciplinas, dado que “a quantidade de atividades passada pelos professores tem sido muito superior à realidade presencial”. Disse que isso provocou uma sobrecarga nos alunos, por terem que escolher quais atividades entregar, quando sequer conseguiam obter um rendimento igual em todas as disciplinas. Confessou sentir que muitas atividades “estavam ali só para cumprir uma mera formalidade e não para avaliar o aluno”.

Embora poucos alunos tenham abordado esse tópico, notamos que o teor dos relatos envolvem a carga de trabalho provocada pela necessidade de recuperar o “tempo perdido” pela suspensão das aulas presenciais, quando ninguém estava preparado material e psicologicamente para as mudanças ocasionadas pela pandemia.

Como fora exposto em capítulo pretérito, a comunidade universitária não estava organizada para a transposição da educação presencial para a remota. O próprio Projeto Pedagógico do curso de Direito (PPC), datado de 2009, não possuía orientação para o caso de ser necessário optar por práticas educacionais virtuais. Por sua vez, o novo PPC, criado durante a pandemia da Covid-19, e ainda não implementado, trouxe previsão específica de como será o processo de ensino-aprendizagem com a utilização de práticas remotas mediadas por tecnologias²⁷.

No que diz respeito ao critério das aulas síncronas, buscamos trazer os relatos que colocaram de forma expressa as percepções acerca da aula na modalidade virtual. Desse modo, o(a) estudante A1 afirmou que aprendia bastante com a aula síncrona, pleiteando sua maior duração, sob a justificativa de que seria necessário para poder compreender profundamente os

²⁷ Disposto no item 8.3 do sumário do Novo PPC do Curso de Direito da UFERSA, disponível em: <https://direito.ufersa.edu.br/wp-content/uploads/sites/35/2022/01/PPC-Direito-1.pdf>

slides e resolver questões ao vivo. De forma contrária, o(a) aluno(a) A2 disse que as aulas perduravam muito à noite, tornando-se cansativas, alegando que, por mais que as aulas da quinta e da sexta-feira fossem as melhores, já chegava com tamanha exaustão mental que não conseguia assistir com a eficiência que poderia nos momentos presenciais.

O(a) acadêmico(a) A5 opinou que os momentos síncronos ajudavam na compreensão do conteúdo disciplinar. Por sua vez, os(as) discentes A7 e A9 afirmaram gostar da apresentação de *slides* nas aulas. Nesse quesito, suas opiniões ainda divergem, uma vez que, para o(a) aluno(a) A7 a aula durava mais do que deveria, alegando que não conseguia passar mais de 3 horas e 30 minutos estudando, devido às tarefas do dia a dia, estágio e trabalho. Ao passo que o(a) estudante A9 elogiou os *slides* apresentados em aula, afirmando que “edificam o conhecimento no sentido de trazerem dinamismo às aulas síncronas”.

Em sentido semelhante, o(a) acadêmico(a) A12 disse ter observado um bom proveito das aulas expositivas, justificando que conseguiu “relacionar os assuntos tratados com a vivência prática de estágio não obrigatório.” O(a) graduando(a) A14 afirmou ter um maior rendimento com a aula remota começando às 19h30, por se tornar mais objetiva e não ter tantas “interrupções” e “desvios” que a modalidade presencial possui.

É necessário pontuar que o critério acima avaliado foi mais restrito à realidade da disciplina de Direito Processual Civil II, dado que os estudantes focaram em alguns aspectos particulares das aulas do professor. Desse modo, os relatos podem variar de acordo com o componente curricular a ser avaliado.

As perspectivas expostas não divergiram muito, o que evidencia o costume, ou até mesmo a necessidade, do aluno estar sendo orientado por um professor enquanto estuda determinado conteúdo, seja para revisar, tirar eventuais dúvidas ou dar-lhe alguma segurança. Além disso, mais do que as aulas presenciais, os momentos virtuais síncronos, inevitavelmente, são cansativos e esgotantes, principalmente se considerado o momento de distanciamento social que foi imposto a todos.

No que concerne às autocríticas, último critério analisado, o(a) discente A2 expôs a ausência de dedicação máxima, provocada pela falta de identificação com a disciplina, mas também enfatizou o cansaço e exaustão mental no final da semana²⁸. O(a) acadêmico(a) A3 se classificou como regular e refletiu sobre sua necessidade de aprofundamento nos estudos, admitindo a necessidade de romper padrões enraizados na sua formação pessoal e estudantil.

²⁸ A aula de Direito Processual Civil II ocorria às sextas, no período noturno.

Citou, também, que “a modalidade remota tem muitas restrições no tocante à aprendizagem e rendimento dos conteúdos e isto contribuiu para que surgissem muitas dúvidas na disciplina”.

O(a) estudante A10 disse que a sua vivência com matérias relacionadas à disciplina, no estágio não-obrigatório, podia estar provocando a sua acomodação e falta de esforço para participar das aulas. Por sua vez, o(a) aluno(a) A13, ao relatar que as atividades eram enfadonhas e repetitivas, assumiu que acabou fazendo “de qualquer jeito” apenas para cumprir os prazos. Ainda, observou que atingiu uma qualidade inferior se comparada à educação jurídica presencial, no que diz respeito à entrega de algumas tarefas.

Observamos que a turma “A” cursou a disciplina no segundo semestre letivo que estava ocorrendo remotamente, qual seja, o 2020.2. Dessa maneira, os discentes estavam experimentando, de forma mais consolidada, a educação jurídica remota e todos os seus desdobramentos. A oportunidade de refletir, mediante uma autocrítica, gerou declarações e desabafos de estudantes que já estavam esgotados da educação jurídica remota e da maneira que ela se desenvolveu (sem condições materiais e psicológicas). Além disso, evidenciou o costume de alguns discentes com a “educação bancária” (FREIRE, 1987), ao “estranhar” a metodologia docente, diversa das “provas tradicionais”, típicas pela memorização de conteúdo.

A própria ideia de autoavaliação, elaborada com base em requisitos específicos, trouxe um panorama da situação da educação jurídica em tempos de pandemia sob a perspectiva dos educandos. Foi possível entendermos as suas visões (des)semelhantes sobre novas exigências, adaptações, metodologias, problemas acadêmicos e pessoais etc.

Para complementar as informações obtidas, foi requerido o preenchimento de um questionário (Apêndice I), buscando perspectivas complementares acerca do tema, de modo a satisfazer o interesse desta pesquisa e torná-la mais representativa do universo estudado.

Como fora mencionado, apenas dois/duas alunos(as) da turma “A” responderam ao questionário disponibilizado via *Google Forms*. Passamos, então, às análises.

Ao introduzirmos o questionário, perguntando sobre a rotina de estudos durante o semestre remoto, no ano de 2021, o(a) graduando(a) A2 afirmou que não possuía esse costume, em virtude dos afazeres domésticos e cuidados com parentes enfermos. No entanto, devido à afetação da renda familiar, precisou buscar as bolsas concedidas pela UFERSA, razão pela qual, mesmo não tendo uma rotina de estudos, estudou algumas temáticas obrigatórias na pesquisa e extensão. Já o(a) acadêmico(a) A10, afirmou que passava os turnos da tarde e da noite na UFERSA quase todos os dias.

A segunda pergunta buscou entender o que motivou a permanência do(a) estudante no curso durante o ano de 2021. O(a) discente A2 respondeu que não “trancou” nenhuma disciplina

somente para não atrasar o curso, já que não teve nenhuma motivação durante o período, com tanta coisa acontecendo fora da área acadêmica na sua vida. O(a) aluno(a), ainda, complementou afirmando que “o ensino remoto foi péssimo, não só de forma metodológica, mas, principalmente, pela falta de organização e estruturação que a universidade teve perante essa modalidade de ensino.” Ao passo que, o(a) estudante A10 justificou que a sua motivação era unicamente a pressa para finalizar o curso de graduação.

A terceira indagação trouxe as competências previstas nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Direito²⁹, para o(a) acadêmico(a) apontar em quais teve maior facilidade ou mais dificuldade em adquirir e/ou desenvolver, explicando a sua resposta. Neste ponto, é necessário observar como o tripé universitário contribuiu para a aquisição e o desenvolvimento das competências do(a) graduando(a) A2.

No início da sua resposta, o(a) aluno(a) A2 reconheceu que, embora não estivesse motivado(a) como gostaria no ensino remoto, “alguns docentes também tiveram o trabalho e a sensibilidade de se reinventarem para a transmissão do conhecimento.”

Assim, A2 deixou claro as competências que desenvolveu bem, a partir da sua experiência em algumas disciplinas, quais sejam: a interpretação e aplicação das normas do sistema jurídico, articulando o conhecimento teórico com a resolução de problemas (I); a competência na leitura, compreensão e elaboração de textos, atos e documentos jurídicos, bem como a devida utilização das normas técnico-jurídicas (II); a capacidade de compreender e aplicar conceitos, estruturas e racionalidades fundamentais ao exercício do Direito (IV); desenvolver a cultura do diálogo e o uso de meios consensuais de solução de conflitos (VI); e compreender a hermenêutica e os métodos interpretativos, com a necessária capacidade de pesquisa e de utilização da legislação, da jurisprudência, da doutrina e de outras fontes do Direito (VII).

²⁹ As competências previstas nas DCN foram dispostas no questionário de forma mais simplificada e clara para orientar a resposta dos discentes: **I** - interpretação e aplicação das normas do sistema jurídico, articulando o conhecimento teórico com a resolução de problemas; **II** - competência na leitura, compreensão e elaboração de textos, atos e documentos jurídicos, bem como a devida utilização das normas técnico-jurídicas; **III** - capacidade para comunicar-se com precisão; **IV** - capacidade de compreender e aplicar conceitos, estruturas e racionalidades fundamentais ao exercício do Direito; **V** - capacidade para desenvolver técnicas de raciocínio e de argumentação jurídicos a fim de propor soluções e decidir questões no âmbito do Direito; **VI** - desenvolver a cultura do diálogo e o uso de meios consensuais de solução de conflitos; **VII** - compreender a hermenêutica e os métodos interpretativos, com a necessária capacidade de pesquisa e de utilização da legislação, da jurisprudência, da doutrina e de outras fontes do Direito; **VIII** - atuar em diferentes instâncias extrajudiciais, administrativas ou judiciais, com a devida utilização de processos, atos e procedimentos; **IX** - utilizar corretamente a terminologia e as categorias jurídicas; **X** - aceitar a diversidade e o pluralismo cultural; **XI** - compreender o impacto das novas tecnologias na área jurídica; **XII** - domínio de tecnologias e métodos para permanente compreensão e aplicação do Direito; **XIII** - desenvolver a capacidade de trabalhar em grupos formados por profissionais do Direito ou de caráter interdisciplinar; e **XIV** - apreender conceitos deontológico-profissionais e desenvolver perspectivas transversais sobre direitos humanos.

Ademais, o(a) estudante A2, destacou as competências que conseguiu ter maior facilidade em adquirir e/ou desenvolver, devido à sua experiência com a pesquisa e a extensão universitária desenvolvidas na universidade, nomeadamente: capacidade para comunicar-se com precisão (III); aceitar a diversidade e o pluralismo cultural (X); compreender o impacto das novas tecnologias na área jurídica (XI); e apreender conceitos deontológico-profissionais e desenvolver perspectivas transversais sobre direitos humanos (XIV).

Por sua vez, o(a) discente A10 foi mais sucinto(a), apontando que teve facilidade para compreender e aplicar conceitos, estruturas e racionalidades fundamentais ao exercício do Direito (IV), mas teve dificuldades quanto à capacidade para comunicar-se com precisão (III), bem como para desenvolver a capacidade de trabalhar em grupos formados por profissionais do Direito ou de caráter interdisciplinar (XIII).

Mais adiante, quando indagado(a) sobre como a educação jurídica afetou a sua formação como um futuro profissional do direito, a resposta de A2 foi esclarecedora:

De forma positiva, talvez, fez com que nós, estudantes, pudéssemos perceber que não precisamos necessariamente de eventos ou contato tão somente presenciais, fez com que saíssemos da nossa zona de conforto e nos reinventássemos para conseguir tocar nossa vida acadêmica. O ensino remoto foi um “tapa buraco”, uma modalidade de ensino feita às pressas pelo ministério da educação, sem uma regulamentação e nem regras específicas, sair do presencial para o remoto, ainda mais com aula a noite, fez com que muitas das vezes nos limitássemos a somente fazer as atividades/tarefas/provas que nos eram passado. Como não havia a necessidade de comparecer, em algum dos casos, na aula remota, e devido a exaustão do dia a dia, muitas disciplinas e conteúdos importantes foram negligenciados. [...]

Já o(a) graduando(a) A10 observou que “muitas disciplinas foram mal ministradas”, alegando que alguns professores “mal davam aula”, enquanto o ensino de outras disciplinas foi limitado pelo modelo remoto.

Em seguida, questionamos como a formação ética e cidadã do(a) aluno(a) é afetada pela ausência do contato interpessoal, que ocorre no ensino presencial. Então, o(a) discente A2, assumindo que a sua formação ética e cidadã se baseia na luta, nas ambições, na conquista por direitos e na pesquisa, reconheceu que o seu estímulo para fazer pesquisa foi limitado, bem como a própria luta estudantil dentro da universidade, muitas vezes desistindo de sonhos e anseios. Na opinião do(a) graduando(a) A10, não há no ensino remoto troca nem vivências entre os alunos, assim como entre aluno e professor.

Quanto ao último questionamento, acerca das vantagens e desvantagens do ensino jurídico remoto no ano de 2021, A2 concluiu que as desvantagens são inúmeras quando

comparadas às vantagens, mas deixou claro que, ter saído da zona de conforto do presencial e ter que se modelar à uma vida remota, enquanto acadêmica, pode ter sido uma vantagem. Classificou, ainda, como principal desvantagem, “a exaustão que é olhar para uma tela e não ter um local apropriado para estudar”. Já o(a) aluno(a) A10 sequer conseguiu enxergar vantagens, destacando como desvantagem a falta de aprendizados importantes.

É perceptível a disparidade que há, em alguns pontos, entre as respostas dos(as) estudantes A2 e A10. Enquanto o(a) primeiro(a) explora as suas afirmações, inclusive, abordando aspectos inerentes à educação jurídica remota, o(a) segundo(a) nos fornece respostas diretas e decididas, todas voltadas ao ensino jurídico remoto em si. Assim, é possível verificar como a pandemia e, conseqüentemente, a educação jurídica remota, afetou de formas diferentes a vida de cada estudante, seja estimulando a autonomia estudantil ou potencializando problemas.

4.3.2 As visões dos graduandos da turma “B”

A turma de Direito Processual Civil II do semestre 2021.1 - turma “B”, para fins metodológicos - era composta por 33 discentes. Desse total, 32 (correspondente a 96,97% da turma) enviaram a autoavaliação requerida pelo professor para compor 10% da nota da unidade 1 e 10% da nota da unidade 2. Como na turma anterior, a autoavaliação deveria relatar a aprendizagem discente na disciplina, sua autocrítica, propostas e comentários. As percepções do(a) aluno(a) podem variar de um relatório para outro.

O docente do componente curricular previu a apresentação de atividades semanais individuais como 90% da pontuação básica da disciplina na primeira e segunda unidades. Essas tarefas serviriam para o aluno demonstrar a aprendizagem das competências (conteúdos/saberes, práticas/habilidades, atitudes/valores) sobre as matérias abordadas em cada aula. A comprovação dos estudos podia ser mediante relatórios; elaboração de fichamentos ou resumos; confecção de *slides*; mapas conceituais; resolução de questões; apresentação de seminário no formato de vídeo; gravação de *podcast*; produção de *blog* ou outro tipo de produto disponível na *internet*; elaboração de peças jurídicas etc. Desse modo, passaremos à análise do primeiro critério, método(s) de estudos discentes.

Foram mencionados 9 métodos de estudos nos relatos. Alguns alunos afirmaram utilizar mais de uma técnica para estudar, motivo da sua aparição repetidamente. Nesse sentido, o estudo por doutrinas foi o método mais empregado, sendo citado por 18 estudantes. Em seguida, veio a preparação de resumos, que foi mencionada por 14 graduandos(as). A leitura de

jurisprudências figurou em terceiro lugar, como método de estudo de 10 discentes. Por sua vez, 7 acadêmicos afirmaram fazer o uso da legislação para estudar.

Ademais, foram lembrados: a produção de fichamentos, a resolução de questões, a elaboração de mapas conceituais, a apresentação de slides, a escrita de artigos e as videoaulas na plataforma *YouTube*.

Mais do que tornar dinâmico o ensino-aprendizagem, a possibilidade do mesmo aluno estudar por vários métodos lhe permite entender com qual ou quais possui mais afinidade, preparando-o, inclusive, para o futuro exercício profissional e seus desafios. O(a) estudante B6 fez um comentário nesse sentido, ao afirmar que a possibilidade de mudança na forma da realização dos registros de estudos lhe ajudou a identificar uma facilidade em escrever textos corridos. Assim, verifica-se que, embora não exista uma forma certa para aprender, é necessário liberdade para garantir esse aprendizado, como dar a oportunidade dos acadêmicos poderem escolher como e por onde estudar.

Quanto à metodologia docente, 15 alunos(as) elogiaram, expressamente, a sala de aula invertida aplicada pelo docente, que requer a realização de estudos prévios a partir do método de escolha do discente, para posterior discussão em aula.

Assim sendo, B3 observou que era uma das disciplinas que mais conseguia absorver o conteúdo, já que lhe era imposto o dever de estudar a matéria, antes do início da aula, fazendo com que já tivesse alguma base para acompanhar no momento síncrono. Confessou, ainda, que, se não fosse esse método de ensino, só veria o conteúdo depois da aula, como fazia com as outras disciplinas, “o que, às vezes, acarreta um certo acúmulo de conteúdo”.

Embora tenha afirmado que a metodologia de estudos semanais era proveitosa, o(a) discente B5 confessou: “cada vez mais me encontro em um estado cansativo para manter o ritmo de estudos e realização de atividades.”. O(a) acadêmico(a) B21, por sua vez, ressaltou que, devido ao formato “livre” das avaliações, não apenas estudou o conteúdo proposto pela disciplina, como também exercitou a criatividade para elaborar a avaliação, “o que tornou a proposta mais empolgante”. Já o(a) estudante B32 dispôs que, diferente de outras atividades acadêmicas que tinha feito no período remoto, nessa disciplina, pôde unir o próprio trabalho ao estudo dos conteúdos “de uma forma que não atrapalhasse a aprendizagem, mas a auxiliasse”.

Apenas o(a) graduando(a) B12, considerando as experiências anteriores com atividades semanais no ensino remoto, entendeu que o método não era o mais proveitoso, argumentando que “[as atividades] tomam nosso tempo, que usaríamos para aprofundar ainda mais na matéria”.

Nesse ponto, destaca-se o contraste da crítica acima com a que foi feita pelo(a) acadêmico(a) B14:

Essas avaliações [semanais], na verdade, deveriam ser consequência lógica do estudo diário e, portanto, não deveriam gerar trabalho extra. Nesse sentido, esse modelo avaliativo na verdade revela um grave problema do curso: uma grande quantidade de conteúdo para pouco tempo de disciplina. Isso reflete tanto para aluno como para professor, um problema que parece ter sido mascarado na modalidade presencial. Assim, posso dizer que é um modelo avaliativo não só muito bom para aprendizagem e estudo, mas enfrenta o próprio sistema educativo que a gente teve agora.

Notamos que, apesar do semestre letivo 2021.1 ter sido o terceiro sob a égide da educação jurídica remota, a maioria dos discentes sentiu que a metodologia do professor foi efetiva, tendo se perfectibilizado o processo de ensino-aprendizagem. O estudo prévio faz parte da dinâmica da sala de aula invertida, entretanto, é necessário pontuar que a ideia do estudo prévio não é recente, tampouco original. Colocar essas atividades como “prioridade” (melhor dizendo, valendo pontuação), ao mesmo tempo que dá autonomia para o discente estudar pelo método que se identifica, leva o aluno a buscar o professor apenas para praticar os conceitos aprendidos, complementar os estudos ou sanar dúvidas.

Todavia, o estudo prévio do assunto sofre críticas daqueles que, com razão, já estão cansados do tradicional. Isto porque, conforme fora citado no parágrafo anterior, não é inovadora a ideia de estudar os conteúdos antes de serem expostos em sala de aula. Muitos professores e, principalmente, muitos alunos não são ensinados ou incentivados a implementar esses estudos da forma correta, de modo a criar o hábito. Contrariamente, a ideia acabou se tornando banal, devido ao excesso de atividades passadas sem o retorno docente satisfatório, fazendo com que parte da classe discente passasse a achar uma “perda de tempo”.

Mais adiante, 12 autoavaliações discentes fizeram referência à gestão do tempo. Como trata-se do terceiro critério, passaremos à análise dos trechos que obtiveram destaque.

O(a) graduando(a) B2 assumiu que precisava organizar de forma mais eficiente os assuntos a serem estudados, visto que seguia jornada dupla – trabalhava e estudava. Já o(a) estudante B18 afirmou que a demanda de todas as disciplinas no semestre remoto acabou prejudicando a qualidade dos seus estudos. Os(as) acadêmicos(as) B7, B16 e B20 também falaram das dificuldades para lidar com o “tempo corrido” e a carga de estudos de algumas disciplinas, ponto que o(a) aluno(a) B29 concorda, acrescentando os problemas para conciliar com atividades executadas na esfera pessoal.

Em sentido semelhante, e de forma mais ampla, confidenciou o(a) aluno(a) B26:

Fato é que a modalidade de ensino remoto já cansou a todos, mas eu entendo que gestão de tempo será sempre um problema, presencial ou remotamente, e cada um vai ter que lidar da sua forma. [...] Mas vou ressaltar apenas o fato de que alguns colegas já me orientaram a abrir mão da extensão para não ficar sobrecarregada com o tempo. Realmente, ações/planejamentos/reuniões/relatórios, enfim, tudo isso demanda tempo, mas não posso abdicar do projeto porque uma das minhas maiores motivações na universidade é justamente a extensão [...]

Ainda com relação à carga de estudos das disciplinas, o(a) estudante B19 confessou não ter tempo para estudar o conteúdo com tranquilidade, assumindo que estava sentindo falta de fazer as avaliações tradicionais e se dedicar 100% aos estudos para realizá-la. Também relatou ansiedade com receio de não dar tempo de entregar as atividades no prazo.

De todos os relatos analisados, o único destoante foi o do(a) aluno(a) B32, que afirmou não ter dificuldade com a gestão de tempo, devido à organização do seu dia em horários específicos para os estudos e às *checklists* diárias com tarefas para preencher. Porém, expõe que a turma “B” já conversou algumas vezes, desde o início do semestre remoto, sobre como a quantidade de trabalhos semanais estavam deixando muitos sem tempo para dedicar aos estudos, quando deveriam contribuir.

No semestre 2021.1, o docente optou por deixar algumas sextas-feiras, que seriam de aula síncrona, como um “tempo do aluno”³⁰. Isto posto, vale trazer o seguinte comentário do(a) estudante B12:

[...] usei algumas horas livres, como as duas sextas que ficamos sem as aulas, para revisar e ir mais a fundo em alguns conteúdos. Aliás, essas ‘folgas’ caíram como uma luva, além de servir como alívio [sic] semanal, nos propiciam um tempo apenas para estudar, sem demais tarefas e preocupações, as datas foram bem pensadas, fica a dica para um dia livre assim a cada final de unidade.

Os discentes B13, B20, B27 e B32 também destacaram a importância do momento, na forma idealizada pelo docente da disciplina. O(a) graduando B13 afirmou ter sido possível “colocar diversos trabalhos em dia”, enquanto o(a) acadêmico(a) B27 admitiu que foi um tempo necessário, dada a “sobrecarga de outras atividades, tarefas e avaliações”. Por sua vez, o(a) aluno(a) B32 assumiu ter sido imprescindível para “aprofundar assuntos deficientes”.

³⁰ O professor reservava algumas sextas, nos horários de aula, para não ter encontros síncronos. Assim, os estudantes tinham livre gestão sobre esse tempo, seja para estudos ou lazer. A ideia do docente foi inspirada no trabalho “Ensino Superior na América Latina: reflexões e perspectivas sobre Direito”, de Loussia Penha Musse Felix (ed.) (2014), quando refletiu sobre o tempo utilizado pelo estudante no seu processo de formação jurídica, por entender a sua importância para o planejamento e a execução das atividades pedagógicas.

As críticas ao ensino remoto mediado pelas aulas síncronas, quarto critério a ser analisado, são quase unanimidade entre os estudantes. Nesse sentido, serão expostos alguns comentários dentre os feitos pelos(as) 13 alunos(as) que abordaram o assunto.

Os(as) discentes B3, B5, B12, B17, B24 e B30, em específico, afirmaram estar saturados do ensino remoto/aulas síncronas. O(a) acadêmico(a) 17 traduziu bem o sentimento da sua classe, ao declarar: “a quantidade de tempo em frente ao computador, a ausência de contato com os colegas e professores, a intensidade de trabalhos acadêmicos, são obstáculos que tornam o processo de aprendizagem estafante.” Nesse sentido, o(a) aluno(a) B28 alegou que “o modelo remoto integral (100% remoto) é muito precário”, além de falar sobre a falta do convívio e da interação presencial.

O(a) estudante B10, por sua vez, refletiu que, embora a modalidade emergencial de ensino remoto contribua para o enfrentamento à pandemia, “o modelo presencial é o que oferece maiores condições de ensino e de aprendizagem”. Já B20 e B27 assumiram que recorriam às aulas gravadas, devido à sua duração e ao cansaço acumulado da semana. Na oportunidade, B20 asseverou: “aulas longas nessa modalidade não ajudam na absorção do conteúdo, geralmente fazem o efeito contrário [...]”.

O(a) acadêmico(a) B24 assumiu que a motivação para continuar estudando era não se sentir prejudicado(a) por esse “tempo improdutivo” quando voltasse ao meio presencial. O(a) discente B25 trouxe uma outra perspectiva, ao afirmar que as emoções inerentes ao contexto pandêmico afetavam o processo de aprendizagem, considerando a “ausência de suportes educacionais mais consolidados em virtude da ‘pressa’ na adaptação às novas modalidades de ensino”.

Já os discentes B1 e B22 conseguiram fazer comentários positivos, ou menos negativos. B1 afirmou que o fato de as aulas estarem gravadas garante que possa revisá-las depois, ao passo que B22 assumiu que a aula síncrona era o seu momento preferido, embora não gostasse, e tampouco tivesse se acostumado com o semestre remoto.

Os estudantes da turma “B” demonstraram exaustão e receios como decorrência do contexto pandêmico e dos três semestres letivos mediados por aulas remotas (síncronas e assíncronas). A intensidade do período (por meio de suas atividades, aulas, emoções) e a própria incerteza acerca de quando voltariam as aulas presenciais, refletiram diretamente no desejo, cada vez maior, de estar nos espaços físicos da universidade, principalmente, se considerarmos, a nossa condição de seres gregários.

Por fim, passaremos à análise das autocríticas. É necessário esclarecer que as críticas mais evidentes foram identificadas nos relatos de 17 estudantes. Assim, optamos por trazer as mais diferentes entre si.

O(a) aluno(a) B4 afirmou ter consciência de que a modalidade emergencial de ensino minimizou barreiras geográficas e democratizou o acesso à educação, contudo, admitiu que foi colocado numa zona de conforto que comprometia o seu aprendizado e desenvolvimento como aluno. O(a) discente B5, fez uma autocrítica mais profunda, que merece ser citada:

Muito provavelmente, o que me levou a esse estado mental atualmente foi o ambiente de casa, não aguento mais. Caso eu pudesse representar meu desempenho graficamente, vejo que este tem sido similar a imagem de uma ladeira, onde no início se demonstra muito bom, porém o desgaste vai corroendo a disposição. [...] desejo de verdade que voltem as aulas presenciais urgentemente, para que fique mais fácil de acompanhar e manter o ritmo.

Percebemos que a educação jurídica, e o ensino remoto em si, evidenciaram problemas, até então, não discutidos. A dificuldade posta nesse formato virtual é maior do que a sobrecarga universitária, principalmente quando se tem problemas no lar, outros danos emocionais e psicológicos.

O(a) graduando(a) B24 assumiu o seu desinteresse em continuar estudando, diante dos problemas pessoais e gerais causados pela pandemia, o que lhe deixou atrasado(a), mais desestimulado(a) e, conseqüentemente, com a sensação de estar para trás, se comparado aos companheiros de turma. Já o(a) estudante B26 revelou uma sensação de sufoco, devido à incerteza do período pandêmico, “como se algo não estivesse sendo concluído porque a próxima semana vai ser igual”.

Ainda nesse critério, o(a) acadêmico(a) B29 admitiu ter feito o que pôde nos seus “dias melhores”, mas, nos outros dias, entendia que não fazia o suficiente, o que lhe gerou “frustração e uma vontade de trancar o curso”. Nesse passo, o(a) estudante B31 assumiu que o semestre puxado e o formato remoto exaustivo “tem sido uma prova de resistência”.

Os(as) alunos(as) da turma “B”, ainda, deram relatos mais pessoais, que falaram sobre a ausência de um ambiente silencioso para estudar, a influência do emocional, problemas com a conexão da *internet*, efeitos motivadores das aulas presenciais, e outras dificuldades que se acentuavam conforme durava a educação jurídica remota.

Realizar as tarefas acadêmicas em ambientes inadequados potencializou as emoções e o sentimento de frustração que já vinha sendo provocado pela suspensão das atividades presenciais. Várias demandas cotidianas e acadêmicas, que eram feitas fora de casa, passaram

a ser realizadas no ambiente doméstico, misturando atribuições que, até então, eram divididas por diferentes espaços e ocasiões.

De fato, seria utópico acreditar que o processo de ensino-aprendizagem funcionaria de forma efetiva remotamente, dadas as circunstâncias que culminaram no ensino emergencial e as condições pessoais dos graduandos. Além disso, as faculdades já enfrentam a necessidade de alterar sua formação jurídica, que foi construída há séculos, para torná-la apta a produzir conhecimentos, habilidades e valores plurais, o que foi dificultado nesse período.

A partir desse momento, será feita uma breve análise das concepções mais relevantes dos seis alunos que responderam ao questionário aplicado via *Google Forms* (Apêndice I), buscando complementar o tema em discussão e melhor representar o universo estudado.

Acerca da rotina de estudos durante o semestre remoto, no ano de 2021, o(a) graduando(a) B5 afirmou ser pouco produtivo, já que era difícil estudar no ambiente de casa, devido ao barulho, temperatura e pessoas interferindo. O(a) discente B21, por sua vez, informou que não costumava ir muito além dos estudos pelo material disponibilizado pelos professores, ao passo que o(a) B22 declarou que não era produtivo, razão pela qual acumulou muito conteúdo para estudar.

O(a) respondente B28 confessou que foi possível estudar de forma remota no início, porém, com o passar do tempo, ficou muito cansativo sem a possibilidade de atividades presenciais. Afirmou que “a única vantagem foi a possibilidade de apresentar em eventos de outras universidades.” O(a) graduando(a) B30 disse ter sido difícil manter uma rotina de estudos contínua e sustentável, dado o desestímulo por passar o tempo inteiro no ambiente doméstico, vendo tudo pelo computador.

Foi unânime a resposta no que diz respeito às motivações para o(a) discente continuar matriculado(a) e cursando as disciplinas da faculdade. Todos justificaram dizendo que não o fizeram para não atrasar o curso. Nesse meio, destacamos as falas de B21, que alegou não ter trancado nenhuma disciplina por já ter sofrido outros prejuízos, de B22, que afirmou que “se pudesse cursaria tudo novamente”, e B28, que justificou que ficar muito tempo parado(a), em meio às informações negativas da pandemia, foi a outra razão de sua escolha por continuar cursando Direito de forma remota.

Em seguida, os(as) graduandos(as) foram convidados(as) a falar sobre quais competências, previstas nas DCN, tiveram maior facilidade ou mais dificuldade em adquirir e/ou desenvolver. Ressalta-se que, por não haver a obrigatoriedade de resposta nessa questão, o(a) aluno(a) B5 optou por não responder.

A despeito disso, o(a) acadêmico(a) B14 afirmou ter facilidade em adquirir e/ou desenvolver as seguintes competências previstas nas diretrizes: competência na leitura, compreensão e elaboração de textos, atos e documentos jurídicos, bem como a devida utilização das normas técnico-jurídicas (II); capacidade de compreender e aplicar conceitos, estruturas e racionalidades fundamentais ao exercício do Direito (IV); desenvolver a cultura do diálogo e o uso de meios consensuais de solução de conflitos (VI); utilizar corretamente a terminologia e as categorias jurídicas (IX); aceitar a diversidade e o pluralismo cultural (X); compreender o impacto das novas tecnologias na área jurídica (XI).

Ainda, conquistando um total de nove competências adquiridas/desenvolvidas pelo referido discente, estão: domínio de tecnologias e métodos para permanente compreensão e aplicação do Direito (XII); desenvolver a capacidade de trabalhar em grupos formados por profissionais do Direito ou de caráter interdisciplinar (XIII); e apreender conceitos deontológico-profissionais e desenvolver perspectivas transversais sobre direitos humanos (XIV). O(a) estudante justificou o alcance das competências devido aos bons professores da faculdade, ter bons profissionais orientadores na prática, desenvolver pesquisa na área de tecnologia, bem como a experiência com o estágio não-obrigatório que realizava.

Por fim, B14 assumiu ter dificuldade em adquirir/desenvolver duas competências previstas nas DCN, quais sejam: capacidade para comunicar-se com precisão (III), por entender que há pouca ou nenhuma orientação na faculdade; e a capacidade de compreender e aplicar conceitos, estruturas e racionalidades fundamentais ao exercício do Direito (IV), justificando, também, que “não há qualquer direcionamento prático ao longo do curso, é preciso aprender na prática.”.

Nesse ponto, é importante destacar que o curso de Direito da UFERSA oferece oportunidades para ser desenvolvida a competência III, por meio dos seus projetos de extensão, pesquisa ou grupos de estudos, além dos trabalhos e debates em sala de aula. Inclusive, há um grupo específico para desenvolver a referida competência, o Grupo de Estudos e Práticas em Retórica e Oratória (GEPRO), liderado pelo professor Dr. José Albenes Bezerra Júnior.

Além disso, a alegada dificuldade do(a) aluno para adquirir/desenvolver a competência IV pode se manifestar pelo fato de que ela não é conquistada imediatamente. Essa capacidade é desenvolvida no decorrer da faculdade, em diálogo com as outras competências, podendo ser conquistadas ao integrar os saberes advindos do ensino, da pesquisa e da extensão, além da prática nos estágios obrigatórios e não-obrigatórios.

Já o(a) estudante B21 assumiu estranhar apenas a competência para apreender conceitos deontológico-profissionais e desenvolver perspectivas transversais sobre direitos

humanos (XIV), “haja vista a dificuldade de acompanhar as disciplinas que tratam, em sua maior parte, de temas relacionados.”

Por sua vez, o(a) graduando(a) B22 declarou haver carência no aprendizado da interpretação e aplicação das normas do sistema jurídico, articulando o conhecimento teórico com a resolução de problemas (I), assumindo que isso se deu em virtude do pouco estudo. Ainda, afirmou ter dificuldade em adquirir/desenvolver a capacidade para comunicar-se com precisão (III), devido aos poucos trabalhos orais e interações entre pessoas.

Da mesma forma, o(a) discente B28 afirmou que teve mais dificuldade com a mesma competência III, em razão das dificuldades impostas pela pandemia, ao complicar o diálogo entre estudantes e entre estes e os docentes.

O(a) acadêmico (a) B30 citou as competências I, II, IV e VII para afirmar que só conseguiu desenvolvê-las por meio dos estágios não-obrigatórios. Com relação ao restante do rol, entendeu que o curso consegue desenvolver bastante.

Percebe-se que a capacidade para se comunicar com precisão foi a competência mais citada como dificuldade em virtude da pandemia. É certo que a sua aquisição e/ou desenvolvimento decorre da prática constante, tanto na escrita quanto na oralidade. Nesse sentido, explica Rodrigues (2019, p. 264):

As competências indicadas nesse inciso podem ser trabalhadas em praticamente todos os componentes curriculares. Atividades que envolvam leitura, interpretação e redação de textos, já indicadas no inciso anterior, auxiliam no desenvolvimento dessa competência, relativamente à comunicação escrita. Já, em se tratando de comunicação oral, as metodologias ativas são imprescindíveis, bem como atividades que envolvam a oralidade, como a apresentação de trabalhos em sala aula [sic].

A exposição do autor evidencia, também, a importância do papel que exercem as metodologias ativas de ensino no alcance dessas competências, como buscou-se fazer na disciplina de Direito Processual Civil II. A aplicação da referida metodologia pela classe docente pode, inclusive, refutar a crítica de que o curso da UFERSA não orienta ou não direciona a educação jurídica de modo a facilitar a aquisição ou desenvolvimento das competências.

Mais adiante, os(as) discentes falaram, brevemente, de que forma a educação jurídica remota afetou, positiva ou negativamente, a sua formação como um futuro profissional do direito.

O(a) aluno(a) B5 colocou como ponto positivo a possibilidade de conhecer plataformas *on-line*, e, como ponto negativo, a aprendizagem ter sido muito prejudicada. B14,

por sua vez, afirmou que o aprendizado de disciplinas essenciais foi prejudicado, bem como a “facilidade de oratória”, devido à ausência de qualquer contato humano.

O(a) estudante B21 enfatizou que foi afetado(a) negativamente, alegando que alguns docentes deixaram as aulas remotas piores, devido a sua didática e a falta de materiais de apoio para a compreensão do conteúdo. Conforme o(a) discente B22, o impacto negativo se deu na aprendizagem do direito em si e em como lidar com os casos futuros.

Já o(a) aluno(a) B28 classificou como negativo o déficit de assuntos, por prejudicar a compreensão das disciplinas, e a necessidade do estudo individual complementar. Na contramão, elencou como ponto positivo a possibilidade de ouvir especialistas em eventos e aulas remotas. O(a) discente B30, disse ser evidente e geral o baixo aproveitamento das disciplinas cursadas remotamente, afirmando que será notável os *déficits* nessas matérias.

O quinto questionamento visou descobrir como a ausência do contato interpessoal afetou a formação ética e cidadã dos participantes da disciplina. Destaca-se, desde já, que os(as) graduandos(as) B14 e B28 não visualizaram o impacto do ponto de vista ético e cidadão.

Para além, o(a) estudante B5 confidenciou que a falta de interação pessoal aumentou, mais ainda, a sua versão introspectiva, uma vez que já era uma pessoa tímida. Com uma visão diferente, B21 asseverou a dificuldade em estabelecer um processo de identificação com as questões tratadas nas aulas, uma vez que “o contato nos torna mais ‘humanos’”. Já o(a) acadêmico(a) B22 declarou que a ausência do contato interpessoal “afeta significativamente na convivência com as diferenças, no diálogo, na comunicação entre colegas e com os professores.”

Mais uma vez, a falta de contato físico e pessoal no ambiente da universidade foi lembrado como elemento indispensável na formação do indivíduo, como jurista e cidadão, de modo que a própria sensibilidade para com o outro também foi afetada.

Por fim, questionamos as vantagens e desvantagens do ensino jurídico remoto no ano de 2021. Nesse momento, o(a) estudante B5 afirmou que “as desvantagens são tantas que chegam a tornar as vantagens minúsculas”, citando, então, a dificuldade para focar e se envolver na aula, negligência no estudo das matérias e o menor sentimento de pertencimento à universidade. O(a) graduando B4, vendo apenas desvantagens, alegou a total deturpação do ensino, com “rendimento de aprendizado próximo a zero”.

Os(as) discentes B21, B22, B28 e B30 optaram por dar os dois pontos de vista da situação. Assim sendo, B21 disse que a única vantagem foi ter protegido sua família de ter pego a Covid-19, enquanto elencou “desvantagens incontáveis”, tais como: muito conteúdo não

ensinado, conteúdo ensinado e não absorvido, avaliações excessivas e extremamente desgastantes, além de problemas relacionados à conexão.

O(a) aluno(a) B22 conseguiu visualizar como vantagens: aprender a lidar com plataformas digitais e buscar diversas fontes de conhecimento *on-line*. Mas, assim como o(a) colega anterior, aferiu muitas desvantagens, citando: prejuízo na apresentação de conteúdos (“ensino superficial”), alunos sobrecarregados, ansiedade diante do futuro, dificuldade de efetivar a aprendizagem, ausência de contatos interpessoais, métodos de avaliação que não avaliam de fato, entre outros.

Já o(a) estudante B28 relatou como ponto positivo apenas a possibilidade de participar de eventos que jamais participaria totalmente na modalidade presencial. Todavia, relacionou como negativos: o *déficit* de assuntos, de contatos com os docentes e discentes e os estágios. Ao passo que o(a) B30 entendeu como vantagem o fato de ser bem mais flexível. Como desvantagem, mencionou a perda de concentração, o pouco aproveitamento das matérias e o desestímulo de estudar em outros horários.

É importante enfatizar que alguns discentes notaram vantagens para o ensino-aprendizagem que só foram possíveis graças ao avanço tecnológico, que proporcionou o aumento das possibilidades de acesso às diversas plataformas para a obtenção de informações e a sua comunicação (PESSOA; SANTOS; ALVES, 2020). Contudo, ainda é perceptível quão mínima foram as vantagens oferecidas pela modalidade remota emergencial se comparadas às desvantagens, como já era de se imaginar.

Neste ponto do trabalho, é possível verificar que as visões dos estudantes da turma “A” e a visão dos alunos da turma “B” se assemelham em diversos aspectos, principalmente se considerarmos que as diferenças existentes se deram em virtude da inata subjetividade.

Desse modo, foi visto que os discentes optaram por aderir a diferentes métodos de estudos, a fim de encontrar o que mais se identificassem. A metodologia ativa da sala de aula invertida foi amplamente elogiada pelos acadêmicos, além de estar seguindo as diretrizes nacionais do curso. A sobrecarga dos estudos foi o fator que mais contribuiu para a dificuldade na gestão do tempo pelos graduandos. Embora estivessem saturados da educação jurídica remota, os alunos preferiam as aulas síncronas, e alguns destacaram a necessidade de que fossem menos duradouras.

Foram comuns os relatos que assumiam a deficiência nos estudos e o aprendizado prejudicado, que contribuíram para o sentimento de frustração inerente ao período pandêmico e à educação jurídica remota. A rotina de estudos logo se tornou exaustiva e passava pelas complicações do que era estudar integralmente em casa, sem a devida divisão entre as tarefas

acadêmicas e as domésticas. O que fez muitos alunos continuarem na faculdade foi a vontade de não atrasar, mais ainda, o curso. As competências conquistadas pelos graduandos foram devidas à integração do ensino, da pesquisa e da extensão, bem como aos estágios não-obrigatórios. A ausência de contato interpessoal afetou a comunicação oral e a própria sensação de pertencimento à universidade.

As únicas vantagens da educação jurídica remota, conforme os acadêmicos, foram o conhecimento de novas fontes de estudos, a oportunidade de lidar com diferentes plataformas *on-line* e a possibilidade de participar de eventos de outros lugares, que antes alguns discentes eram impossibilitados de se envolver em razão do distanciamento geográfico.

4.3.3 Pesquisa acerca do retorno de aulas presenciais

O Centro Acadêmico de Direito Marcos Dionísio (CAMAD), da UFERSA, como entidade representante dos estudantes, divulgou, em 24 de setembro de 2021 (na vigência do semestre letivo 2021.1), o resultado de uma pesquisa que realizou entre os discentes do curso acerca do retorno de aulas presenciais³¹. A consulta foi realizada mediante a aplicação de um formulário *on-line*, divulgado no Fórum do Curso de Direito e no grupo de *WhatsApp* do CAMAD, e foi respondido por 87 dos 423 alunos³² matriculados naquele semestre, o que corresponde a 20,6% do curso.

Visando trazer informações que representem, de maneira mais próxima, o ponto de vista dos acadêmicos do curso de Direito da UFERSA, como também validar o estudo feito por esta discente, optamos por reproduzir alguns trechos importantes da pesquisa. Ressaltamos, que não há como saber se todos os discentes participantes do nosso trabalho responderam à pesquisa do CAMAD, razão pela qual os comentários feitos são apenas hipóteses.

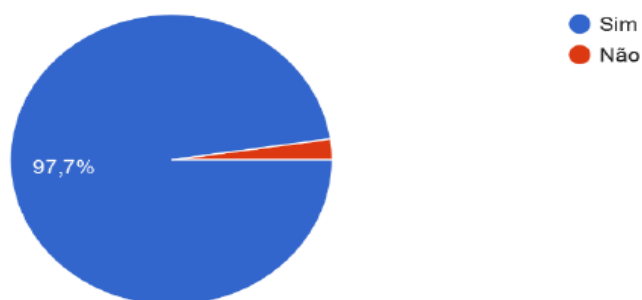
Inicialmente, o Centro Acadêmico de Direito buscou fazer um levantamento de quantos estudantes do curso de Direito da UFERSA já haviam tomado a vacina contra a Covid-19, ao que se obteve o seguinte:

³¹ O documento com o resultado da pesquisa foi fornecido por um membro do CAMAD, via *WhatsApp*.

³² Dado obtido com a coordenação do curso de Direito, via *e-mail*.

Figura 1

Você já tomou a vacina contra a COVID-19?
87 respostas



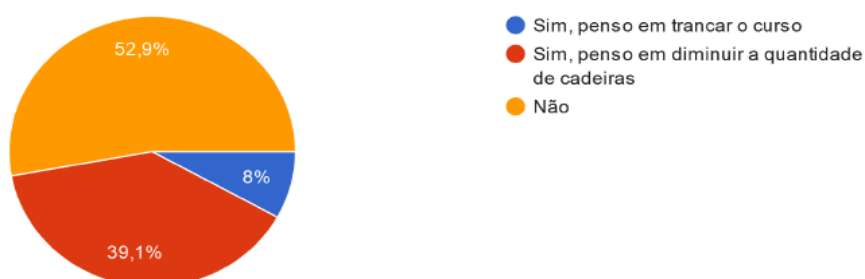
Fonte: Pesquisa do CAMAD

Dado que, no semestre letivo 2021.1, haviam 423 alunos matriculados no curso de Direito da UFERSA, o percentual acima representa 20,6% do total de acadêmicos.

Em sentido semelhante ao que perguntamos no nosso questionário *on-line*, o CAMAD indagou, ainda em 2021, sobre a possibilidade do(a) aluno(a) “trancar o curso” ou diminuir a quantidade de componentes curriculares na eventualidade de um próximo semestre letivo remoto, obtendo as seguintes respostas:

Figura 2

Caso o próximo semestre continue em formato remoto, você pensa em trancar o curso ou diminuir a quantidade cadeiras?
87 respostas



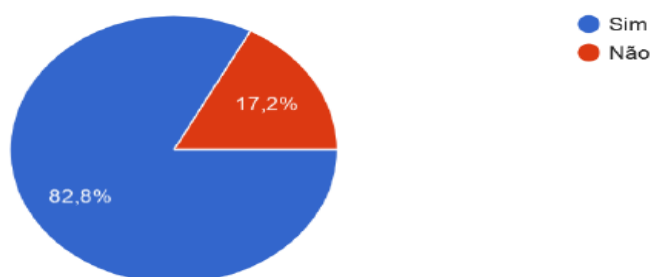
Fonte: Pesquisa do CAMAD

Um dos possíveis motivos para mais de 90% das respostas ter sido “sim” é o fato dos discentes se sentirem mais prejudicados caso optassem pela suspensão da matrícula (“trancar o curso”), já que todos haviam atrasado a faculdade em virtude da pandemia e da transição para o ensino remoto emergencial, como foi visto no item anterior deste trabalho.

Em seguida, questionou-se sobre a vontade dos discentes retornarem às aulas presenciais no semestre seguinte, que seria o 2021.2.

Figura 3

Você quer que as aulas retornem presencialmente no próximo semestre?
87 respostas



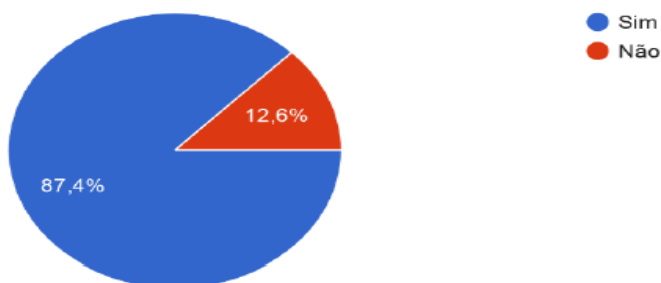
Fonte: Pesquisa do CAMAD

Verifica-se que, embora 97,7% dos respondentes tenham afirmado já ter tomado a vacina contra a Covid-19, uma porcentagem menor (82,8%) desejava que as aulas retornassem presencialmente no semestre seguinte. Talvez essa parcela ainda tivesse receio do contato 100% presencial e da real obediência aos protocolos de biossegurança impostos.

Embora a sensação fosse de que todos estavam exaustos do ensino remoto, quando o CAMAD perguntou se os discentes estavam cansados, responderam:

Figura 4

Você está cansado(a) do ensino remoto?
87 respostas



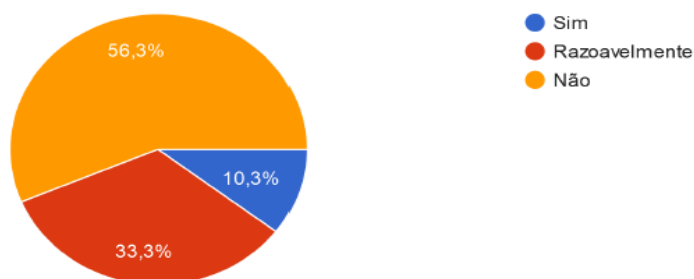
Fonte: Pesquisa do CAMAD

É necessário observar que o percentual de acadêmicos cansados do ensino remoto era superior ao de alunos desejando o retorno presencial no semestre seguinte. Portanto, mesmo com diversas reclamações acerca do formato à distância, foi ratificada a hipótese de que os estudantes ainda tinham receio pela volta ao ambiente universitário.

Refletindo os efeitos do ensino remoto e as formas de representar a efetividade do ensino-aprendizagem durante o período, o CAMAD questionou:

Figura 5

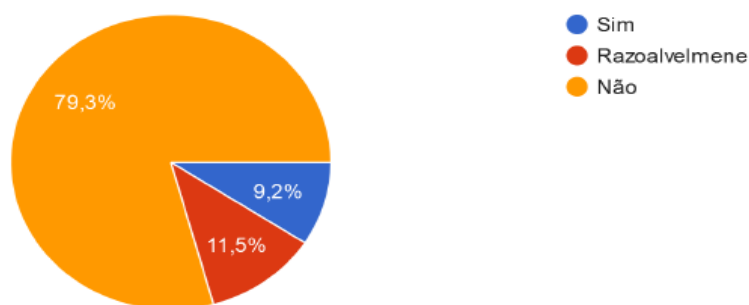
Você acha que suas atuais notas espelham na íntegra o seu real aprendizado no semestre remoto?
87 respostas



Fonte: Pesquisa do CAMAD

Figura 6

Você acha que mais um semestre feito a distância será academicamente produtivo?
87 respostas



Fonte: Pesquisa do CAMAD

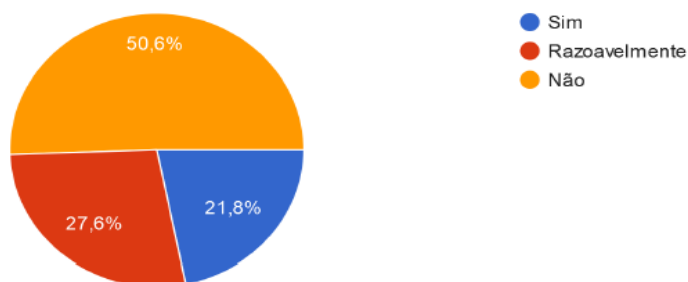
Como foi visto na parte da visão dos participantes das turmas de Direito Processual Civil II, o ensino remoto evidenciou e/ou potencializou a insegurança do estudante com relação ao seu aprendizado, além de ter impactado negativamente a produtividade dos estudos, em razão das circunstâncias pessoais e acadêmicas já mencionadas.

Eram comuns os relatos de exaustão e as declarações do quão sobrecarregados de tarefas estavam os discentes, de modo que não havia tempo para se dedicar aos estudos dos componentes curriculares da forma que deveriam. Logo, embora houvesse boas notas, não havia produtividade na mesma proporção.

No que concerne à motivação para continuar estudando, ou ao menos cursando, a faculdade de Direito, responderam os discentes:

Figura 7

Você se sente motivado(a) a continuar no curso caso próximo semestre seja remoto?
87 respostas



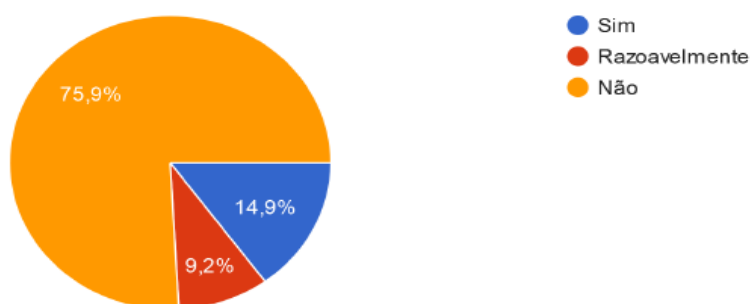
Fonte: Pesquisa do CAMAD

Verifica-se que 50,6% demonstrou não estar motivado(a) para continuar na faculdade no formato remoto, mas, em momento anterior, 52,9% afirmou não ter a intenção de “trancar o curso”. Uma hipótese que explica esses números, aparentemente, contraditórios é a vontade de não atrasar - mais ainda - a faculdade, o que foi vastamente comentado pelos alunos que cursaram Direito Processual Civil II nos semestres letivos 2020.2 e 2021.1.

O último questionamento da pesquisa do CAMAD foi sobre o preparo psicológico dos estudantes para enfrentar mais um semestre remoto, ao que responderam:

Figura 8

Você se sente psicologicamente bem e preparado(a) para mais um semestre remoto?
87 respostas



Fonte: Pesquisa do CAMAD

Apenas o preocupante percentual de 14,9% dos 87 graduandos que responderam à pesquisa afirmou estar preparado para a continuidade da educação jurídica remota. Esses números representaram os sentimentos, os anseios e as preocupações dos acadêmicos de Direito, que, além do cansaço provocado pelas aulas *on-line* e a ausência de contato

interpessoal, ainda tinham que enfrentar outras batalhas (dificuldades familiares, problemas de saúde, perdas, notícias ruins, etc.).

Em síntese, a pesquisa demonstrou os receios que alguns acadêmicos ainda tinham com a Covid-19 na vigência do semestre letivo 2021.1. Embora a maioria estivesse vacinada, o sentimento de exaustão do formato remoto (sem motivação e preparo psicológico) e de impotência diante da falta de produtividade, não afetou a todos a ponto de tornar-se o retorno presencial uma vontade unânime.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa abordou como os graduandos de Direito da Ufersa perceberam e sentiram a educação jurídica remota no contexto da pandemia da Covid-19. Para isso, foi necessário retomar ao estudo dos aspectos da “crise” no ensino jurídico brasileiro, que deriva, em suma, do seu processo de criação e desenvolvimento em descompasso com os avanços democráticos. Assim dizendo, observamos a criação de um curso para servir os interesses de um Estado burocrático, e que, mesmo com várias reformas e sua idade secular, consolidou o elitismo e a disciplinarização da formação jurídica.

A crise do ensino jurídico, englobado pela educação jurídica, perpassa por críticas à didática tradicional e conservadora, aos defasados métodos e práticas pedagógicas utilizados, às dificuldades para se adequar às demandas sociais, entre outros. Ainda, identificou-se a necessidade de uma educação jurídica que proporcione equidade entre os sujeitos inseridos na universidade, bem como inovações pedagógicas que busquem compatibilidade com a formação de competências.

Nesse quadro, verificamos que a eclosão da Covid-19 potencializou os desafios do processo de ensino-aprendizagem, tanto para o professor quanto para o aluno, ao impor o distanciamento social e a migração para o ensino remoto, adaptando currículos, metodologias e práticas pedagógicas. No entanto, essa modalidade foi um meio emergencial necessário para a execução das atividades não presenciais.

A parte empírica, por sua vez, nos permitiu identificar que a educação jurídica remota afetou os graduandos em Direito da Ufersa tanto em sua esfera acadêmica, como na pessoal. Descobrimos que o período remoto foi responsável por sobrecarregar os discentes de atividades, tornar os estudos deficientes, dificultar a concentração pelo tempo necessário, diminuir a produtividade, potencializar o sentimento de frustração com os estudos e o futuro, afetar o desenvolvimento de competências pessoais e profissionais, manter os alunos no curso apenas para não atrasar mais, dada a falta de motivação etc.

Como pontos positivos, os discentes conseguiram visualizar os benefícios promovidos pelo avanço tecnológico, de modo a facilitar a participação em eventos acadêmicos de outros lugares, dar oportunidade de aprender a lidar com plataformas *on-line* e possibilitar conhecer novas fontes de estudos. Além disso, o corpo estudantil percebeu os benefícios obtidos com a utilização de metodologias ativas no processo de ensino-aprendizagem.

Mais do que nos levar à reflexão, este trabalho conseguiu entender como a criação dos cursos de Direito no Brasil culminou na formação jurídica atual e provocou diversas críticas ao

longo dos anos. Compreendemos alguns dos vários obstáculos que nos foram impostos quando necessitamos nos adaptar ao ensino remoto e às novas rotinas do isolamento social, o que nos fez voltar o olhar para a perspectiva estudantil no contexto remoto. A partir disso, identificamos como a educação jurídica remota afetou os graduandos em Direito da UFERSA e constatamos que nossas percepções acerca da trajetória do outro (acadêmica e pessoal), de fato, necessitam de uma “escuta” atenciosa.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Decreto Nº 9.057, de 25 de maio de 2017**. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 2017. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/20238603/do1-2017-05-26-decreto-n-9-057-de-25-de-maio-de-2017-20238503. Acesso em 19 mar. 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 09 mai. 2022.

BRASIL. **Resolução CNE/CES nº 83, de 4 de abril de 2001**. Orientação para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação. Diário Oficial da União, Brasília, 29 out. 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0583.pdf>. Acesso em: 09 mai. 2022.

BRASIL. **Resolução CNE/CES nº 9, de 29 de setembro de 2004**. Institui as diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em Direito e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 1 out. 2004. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECESN92004.pdf?query=EDUCA%C3%87%C3%83O%20SUPERIOR. Acesso em: 26 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução n.º 5, de 17 de dezembro de 2018**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 18 dez. 2018. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=104111-rces005-18&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192%3E. Acesso em: 29 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP nº 5/2020, aprovado em 28 de abril de 2020**. Brasília, 2020a. 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. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 11 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP nº 19/2020, aprovado em 8 de dezembro de 2020**. Brasília, 2020b. Reexame do Parecer CNE/CP nº 15, de 6 de outubro de 2020, que tratou das Diretrizes Nacionais para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=167131-pcp019-20&category_slug=dezembro-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 15 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP nº 6/2021, aprovado em 6 de julho de 2021**. Brasília, 2021. Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação de medidas no retorno à presencialidade das atividades de ensino e aprendizagem e para a regularização do calendário escolar. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=195831-pcp006-21&category_slug=julho-2021-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 19 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Portaria nº 188, de 3 de fevereiro de 2020**. Brasília, MS, 2020c. Declara Emergência em Saúde Pública de importância Nacional (ESPIN) em decorrência da Infecção Humana pelo novo Coronavírus (2019-nCoV). Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-188-de-3-de-fevereiro-de-2020-241408388>. Acesso em 11 mai. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 343, de 17 de março de 2020**. Brasília, 2020d. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Portaria/PRT/Portaria%20n%C2%BA%20343-20-mec.htm. Acesso em: 11 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 544, de 16 de junho de 2020**. Brasília, 2020e. 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. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-544-de-16-de-junho-de-2020-%20261924872>. Acesso em: 18 mar. 2022.

CALEGARI, Raquel Motta. Ensino Jurídico: História, currículo e isolamento social. **Revista Intracência**. São Paulo, ed. 19, jun. 2020, p. 1-11. Disponível em: https://uniesp.edu.br/sites/_biblioteca/revistas/20200522115554.pdf. Acesso em: 8 fev. 2022.

CASTIONI, Remi *et al.* Universidades federais na pandemia da Covid-19: acesso discente à internet e ensino remoto emergencial. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**. Rio de Janeiro, v.29, n.111, p. 399-419, abr./jun. 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/53yPKgh7jK4sT8FGsYGn7cg/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 23 mar. 2022..

DANTAS, Francisco Clementino de San Tiago. A Educação Jurídica e a crise brasileira. **Cadernos FGV Direito Rio**. Rio de Janeiro: Escola de Direito do Rio de Janeiro da Fundação Getúlio Vargas, 2010. Disponível em: <https://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/10400/Cadernos%20FGV%20Direito%20Rio%20-%20Vol.%203.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 18 fev. 2022.

FALCÃO NETO, Joaquim de Arruda. Classe Dirigente e Ensino Jurídico – uma releitura de San Tiago Dantas. A Educação Jurídica e a crise brasileira. **Cadernos FGV Direito Rio**. Educação e Direito – v. 3 – Rio de Janeiro – Fevereiro de 2009. Disponível em: <https://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/10400/Cadernos%20FGV%20Direito%20Rio%20-%20Vol.%203.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 21 fev. 2022.

FAUSTINO, Lorena Silva e Silva; RODRIGUES SILVA E SILVA, Tulio Faustino. Educadores frente à pandemia: dilemas e intervenções alternativas para coordenadores e

docentes. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, Boa Vista, v. 3, n. 7, p. 53-64, aug. 2020. ISSN 2675-1488. Disponível em: <https://revista.ufrr.br/boca/article/view/Faustinoetal>. Acesso em: 22 mar. 2022.

FEFERBAUM, Marina; KLAFKE, Guilherme Forma. **Queremos ardorosamente o ensino presencial. Mas por que mesmo?** 2020. Disponível em: <https://revistaensinosuperior.com.br/ensino-presencial-artigo/>. Acesso em: 06 jun. 2022.

FELIX, Loussia Penha Musse. (ed.) **Ensino Superior na América Latina: reflexões e perspectivas sobre Direito**. Projeto Tuning América Latina. Bilbao: Universidad de Deusto, 2014. Disponível em: <http://www.deusto-publicaciones.es/deusto/pdfs/tuning/tuning81.pdf>. Acesso em: 06 jun. 2022.

FOLHA DE S. PAULO. **Veja como está a vacinação no Brasil - Cotidiano**. São Paulo, 13 mai. 2022. Grupo Folha. Disponível em: <https://arte.folha.uol.com.br/ciencia/2021/veja-como-esta-a-vacinacao/brasil/>. Acesso em: 13 mai. 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, Hyndara. Brasil tem mais de 1.500 cursos de Direito, mas só 232 têm desempenho satisfatório: Número de cursos recomendados pela OAB é ainda menor: de 1.212 avaliados, só 161 obtiveram selo da Ordem. **JOTA**. São Paulo, web, 14. abr. 2020. Disponível em: <https://www.jota.info/carreira/brasil-tem-mais-de-1-500-cursos-de-direito-mas-so-232-tem-desempenho-satisfatorio-14042020#:~:text=JOTA%20Discute&text=O%20Brasil%20%C3%A9%20o%20pa%C3%AAs,o%20crescimento%20foi%20de%20539%25>. Acesso em: 15 fev. 2022.

GHIRARDI, José Garcez; OLIVEIRA, Juliana Ferrari de. Caminhos da superação da aula jurídica tradicional: o papel das instituições de ensino. **Revista Brasileira de Estudos Políticos**, v. 113, p. 379-404, jul./dez. 2016. Disponível em: <https://pos.direito.ufmg.br/rbep/index.php/rbep/article/view/388>. Acesso em: 11 mai. 2022.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HODGES, Charles *et al.* As Diferenças entre o Aprendizado Online e o Ensino Remoto de Emergência. **Revista da Escola, Professor, Educação e Tecnologia**, Recife, v. 2, p. 1-12, abr. 2020. Disponível em: <https://escribo.com/revista/index.php/escola/article/view/17/16>. Acesso em: 22 mar. 2022.

L. NETO, A.. Machado. **Sociologia Jurídica**. 6. ed. São Paulo: Saraiva, 1987.

MOREIRA, José António; SCHLEMMER, Eliane. Por um novo conceito e paradigma de educação digital onlife. **Revista UFG**. Goiás, v. 20, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/63438>. Acesso em: 19 mar. 2022.

MUSEU DA JUSTIÇA DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. A criação dos cursos jurídicos no Brasil. **Cadernos de Exposições**. Rio de Janeiro, agosto/2011. Disponível em:

<http://ccmj.tjrj.jus.br/documents/5989760/6464634/caderno-expo-2.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2022.

NASCIMENTO, Josefa Florencio do; BIZIGATO JUNIOR, Fioravante. O Ensino Jurídico no Brasil e seu distanciamento da realidade social – apontamentos críticos. **Revista Relações Internacionais do Mundo Atual**. Curitiba, v. 1, n. 22, jan/mar. 2019, p. 473 - 481.

Disponível em:

<http://revista.unicuritiba.edu.br/index.php/RIMA/article/view/4028/371372347>. Acesso em: 9 fev. 2022.

NOGUEIRA, Jailson Alves. Regulação da educação jurídica: os cursos jurídicos e possibilidades estratégicas para seu fortalecimento. In: Andréa Maria Pedrosa Silva Jales. (Org.). **Regulação Democrática: princípios constitucionais, regime jurídico-administrativo e participação popular**. 1 ed. Mossoró/RN: EDUERN, 2020, p. 66-107.

OLIVEIRA, João Batista Araujo e; GOMES, Matheus; BARCELLOS, Thais. A Covid-19 e a volta às aulas: ouvindo as evidências. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**. Rio de Janeiro, v. 28, n.108, p. 555-578, jul./set. 2020. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ensaio/a/KphYGvLvmGSXhBTL5F6zfwm/?format=pdf&lang=pt>.

Acesso em: 21 mar. 2022.

OLIVEIRA, Ramon Rebouças Nolasco de. **Educação Jurídica em Contextos de Inovação Pedagógica e Sociocultural: A Experiência Brasileira nas Perspectivas Docente e Discente da FD-UNB e UFERSA**. Tese (Doutorado em Direito) – Universidade de Brasília (UnB), 2019, 509 f. Disponível em:

https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/37672/1/2019_RamonRebou%c3%a7asNolascodeOliveira.pdf. Acesso em: 11 mai. 2022.

PESSOA, Tatiane de Fatima da Silva; SANTOS, Eliane Aparecida Galvão dos; ALVES, Marcos Alexandre. Reflexões sobre as Práticas Pedagógicas no Ensino Superior em período de pandemia. **Disciplinarum Scientia: Ciências Humanas**. Santa Maria: v. 21, n. 2, p. 119-132, 2020. Disponível em:

<https://periodicos.ufn.edu.br/index.php/disciplinarumCH/article/view/3460>. Acesso em: 27 mai. 2022.

PINTO JUNIOR, Mario Engler Pinto. Pesquisa jurídica aplicada no mestrado profissional. In: QUEIROZ, Rafael Mafei Rabelo; FEFERBAUM, Marina (coord.). **Metodologia jurídica: um roteiro prático para trabalhos de conclusão de curso**. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2019. f. 45-61.

PIRES, André. A Covid-19 e a Educação Superior no Brasil: usos diferenciados das tecnologias de comunicação virtual e o enfrentamento das desigualdades educacionais. **Educación**. Lima, Peru, v. 30, n. 58, p. 83-103, jan. 2021. Disponível em:

<<http://www.scielo.org.pe/pdf/educ/v30n58/2304-4322-educ-30-58-83.pdf>>. Acesso em: 23 mar. 2022.

RIBEIRO, Ludmila Mendonça Lopes. Como devo fazer entrevistas? In: QUEIROZ, Rafael Mafei Rabelo; FEFERBAUM, Marina (coord.). **Metodologia jurídica: um roteiro prático para trabalhos de conclusão de curso**. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2019. f. 24-30.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. **A Crise do Ensino Jurídico de Graduação no Brasil contemporâneo**: indo além do senso comum. 417 f. Tese (Doutorado em Direito) - Centro de Ciências Jurídicas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1992. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/76811>. Acesso em: 02 mar. 2022.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Direito: Resolução CNE/CES nº 5/2018 Comentada. In: RODRIGUES, Horácio Wanderlei (org.). **Educação jurídica no século XXI**: novas diretrizes curriculares nacionais do curso de direito - limites e possibilidades. Florianópolis: Habitus, 2019, p. 237-309.

SALDANHA, Luis Cláudio Dallier. O discurso do ensino remoto durante a pandemia de COVID-19. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 50, 2020. Disponível em: <http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/view/8701/47967205>. Acesso em: 24 mar. 2022.

SANTANA, Camila Lima Santana e; SALES, Kathia Marise Borges. Aula Em Casa: Educação, Tecnologias Digitais e Pandemia Covid-19. **Educação**. [S. l.], v. 10, n. 1, p. 75-92. v. 10, n. 1, p. 75-92, 2020. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/9181>. Acesso em: 20 mar. 2021.

SILVA, Elza Maria Tavares. Ensino de Direito no Brasil: perspectivas históricas gerais. **Psicologia Escolar e Educacional**. São Paulo: 2000, v. 4, n. 1, p. 307-312. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-85572000000100008>. Acesso em: 8 fev. 2022.

SOUZA, Dominique Guimarães de; MIRANDA, Jean Carlos. Desafios da implementação do ensino remoto. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, Boa Vista, v. 4, n. 11, p. 81-89, nov. 2020. Disponível em: <https://revista.ufr.br/boca/article/view/SouzaMiranda/3167>. Acesso em: 20 mar. 2022.

UFERSA (Universidade Federal Rural do Semi-árido). **Projeto pedagógico do curso de Direito**. Mossoró, 2009. Disponível em: <https://direito.ufersa.edu.br/wp-content/uploads/sites/35/2014/09/Direito-2009.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2022.

UFERSA (Universidade Federal Rural do Semi-árido). **Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Direito**. Mossoró, 2021. Disponível em: <https://direito.ufersa.edu.br/atualizacoes-sobre-novo-ppc/>. Acesso em: 31 mar. 2022.

VELOSO, Braian; MILL, Daniel. **Educação a Distância e Ensino Remoto**: oposição pelo vértice. 2022. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/3506>. Acesso em: 23 mar. 2022.

VIVAS, Fernanda; FALCÃO, Márcio. OAB pede que STF suspenda autorização para novos cursos de direito: Entidade que representa advogados quer decisão liminar (provisória) para impedir que cursos sejam autorizados durante a pandemia. Além disso, OAB pede a mesma restrição por cinco anos. **Portal G1**. Brasília, web, 08. mai. 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2020/05/08/oab-pede-que-stf-suspenda-autorizacao-para-novos-cursos-de-direito.ghtml>. Acesso em: 15 fev. 2022.

WOLKMER, Antonio Carlos. **Fundamentos de História do Direito**. 3. ed. rev e ampl. Belo Horizonte: 2006.

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO ON-LINE

A EDUCAÇÃO JURÍDICA REMOTA DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19

Este formulário integra a pesquisa “A EDUCAÇÃO JURÍDICA REMOTA DURANTE A PANDEMIA DE ACORDO COM AS AUTOAVALIAÇÕES DE GRADUANDOS EM DIREITO DA UFERSA”, com o objetivo de entender quais são as visões dos discentes, para fazer a sua posterior análise.

Nome do(a) Participante da Pesquisa

- 1) Como era a sua rotina de estudos durante o semestre remoto no ano de 2021?
- 2) O que motivou você a estar matriculado(a) e cursando as disciplinas da faculdade durante o ano de 2021? Caso tenha trancado alguma(s) disciplina(s) do curso na vigência do ensino remoto, o que te motivou a fazer essa escolha?
- 3) Dentre as competências previstas nas diretrizes curriculares nacionais do curso de Direito (abaixo elencadas), quais você teve maior facilidade ou mais dificuldade em adquirir e/ou desenvolver? Justifique a sua resposta. Caso não deseje falar sobre todas, pode escolher algumas como exemplos da educação jurídica no ensino remoto.
 - I - interpretação e aplicação das normas do sistema jurídico, articulando o conhecimento teórico com a resolução de problemas;
 - II - competência na leitura, compreensão e elaboração de textos, atos e documentos jurídicos, bem como a devida utilização das normas técnico-jurídicas;
 - III - capacidade para comunicar-se com precisão;
 - IV - capacidade de compreender e aplicar conceitos, estruturas e racionalidades fundamentais ao exercício do Direito;
 - V - capacidade para desenvolver técnicas de raciocínio e de argumentação jurídicos a fim de propor soluções e decidir questões no âmbito do Direito;
 - VI - desenvolver a cultura do diálogo e o uso de meios consensuais de solução de conflitos;

VII - compreender a hermenêutica e os métodos interpretativos, com a necessária capacidade de pesquisa e de utilização da legislação, da jurisprudência, da doutrina e de outras fontes do Direito;

VIII - atuar em diferentes instâncias extrajudiciais, administrativas ou judiciais, com a devida utilização de processos, atos e procedimentos;

IX - utilizar corretamente a terminologia e as categorias jurídicas;

X - aceitar a diversidade e o pluralismo cultural;

XI - compreender o impacto das novas tecnologias na área jurídica;

XII - domínio de tecnologias e métodos para permanente compreensão e aplicação do Direito;

XIII - desenvolver a capacidade de trabalhar em grupos formados por profissionais do Direito ou de caráter interdisciplinar; e

XIV - apreender conceitos deontológico-profissionais e desenvolver perspectivas transversais sobre direitos humanos.

4) De que forma a educação jurídica remota afetou, positiva ou negativamente, a sua formação como um futuro profissional do direito?

5) Como a ausência do contato interpessoal, que ocorre no ensino presencial, afeta a sua formação ética e cidadã?

6) Quais foram as vantagens e desvantagens do ensino jurídico remoto no ano de 2021?