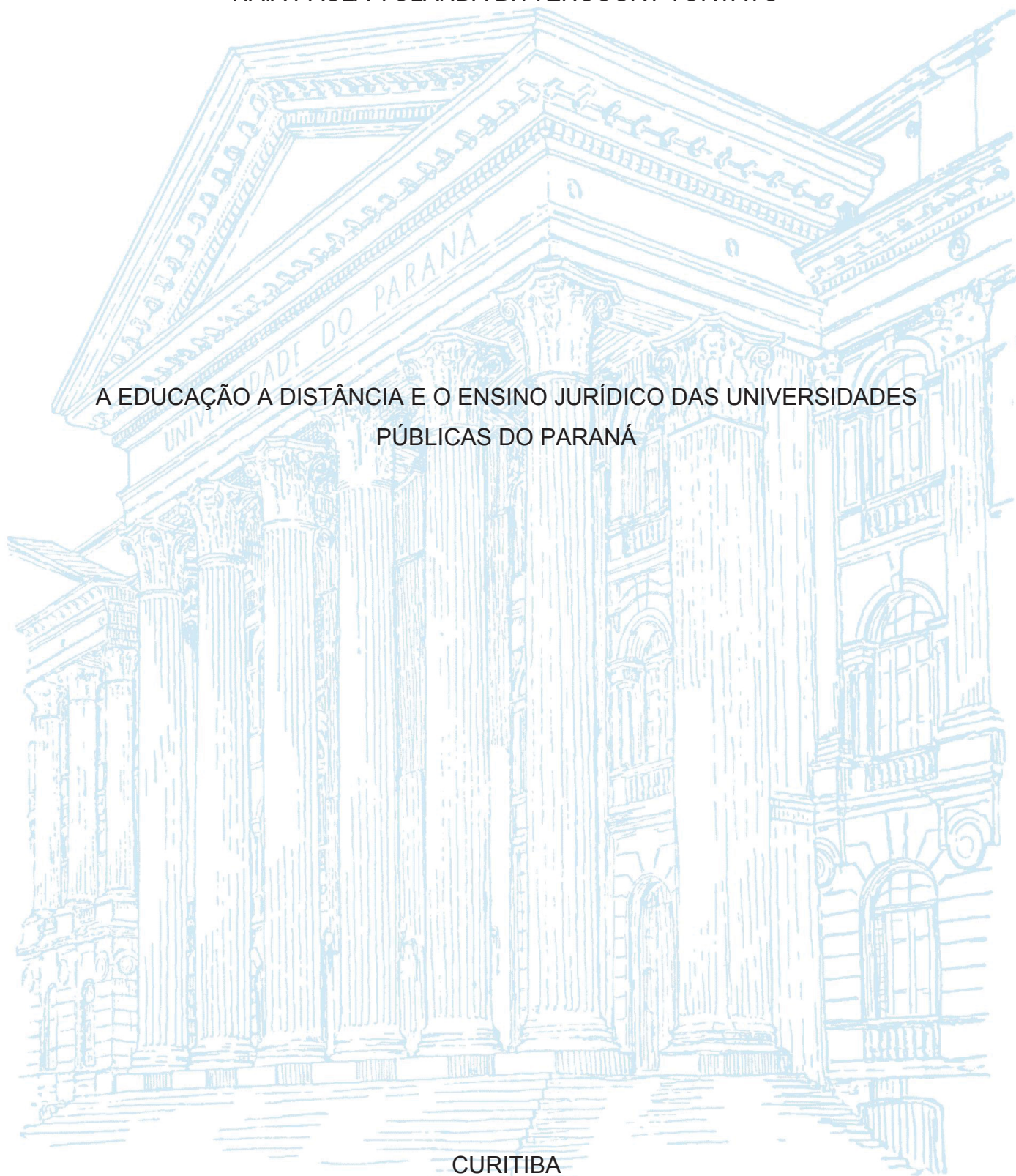


UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

NAIA PAULA YOLANDA BITTENCOURT TORTATO

A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E O ENSINO JURÍDICO DAS UNIVERSIDADES
PÚBLICAS DO PARANÁ



CURITIBA

2020

NAIA PAULA YOLANDA BITTENCOURT TORTATO

A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E O ENSINO JURÍDICO DAS UNIVERSIDADES
PÚBLICAS DO PARANÁ

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação, Linha de Pesquisa Cultura, Escola e Processos Formativos em Educação no Curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação, da Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Glaucia da Silva Brito

CURITIBA

2020

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de
Bibliotecas/UFPR-Biblioteca do Campus Rebouças
Tania de Barros Baggio, CRB 9/760
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Tortato, Naia Paula Yolanda Bittencourt.

A educação a distância e o ensino jurídico das universidades públicas do Paraná / Naia Paula Yolanda Bittencourt Tortato. - Curitiba, 2020.

145 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná. Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação.

Orientadora: Profª Drª Gláucia da Silva Brito

1. Ensino à distância. 2. Direito – Estudo e ensino. 3. Professores de direito. I. Título. II. Universidade Federal do Paraná.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO -
40001016001P0

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da dissertação de Mestrado de **NAIA PAULA YOLANDA BITTENCOURT TORTATO** intitulada: **A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E O ENSINO JURÍDICO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS DO PARANÁ**, sob orientação da Profa. Dra. GLAUCIA DA SILVA BRITO, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de mestre está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 17 de Julho de 2020.

Assinatura Eletrônica

21/07/2020 08:52:41.0

GLAUCIA DA SILVA BRITO

Presidente da Banca Examinadora (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

21/07/2020 07:49:23.0

CLEIDE JANE DE SÁ ARAÚJO COSTA

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS)

Assinatura Eletrônica

21/07/2020 09:58:27.0

ROSA MARIA CARDOSO DALLA COSTA

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Rockefeller nº 57 ? Reboças - CURITIBA - Paraná - Brasil

CEP 80230-130 - Tel: (41) 3535-6255 - E-mail: ppg@ufpr@gmail.com

Documento assinado eletronicamente de acordo com o disposto na legislação federal Decreto 8539 de 08 de outubro de 2015.

Gerado e autenticado pelo SIGA-UFPR, com a seguinte identificação única: 46989

Para autenticar este documento/assinatura, acesse <https://www.pppg.ufpr.br/siga/visitante/autenticacaoassinaturas.jsp> e insira o código 46989

AGRADECIMENTOS

*Agradeço a você, Professora Glaucia da Silva Brito,
pelos ensinamentos e paciência dedicada.*

*Ao Professor Jacques de Lima Ferreira,
pelo auxílio e disponibilidade.*

*Agradeço as minhas amigas, Vanessa e Melissa,
pelo incentivo, apoio e aconselhamento.*

*Agradeço, mais uma vez, aos meus pais,
pelo amor incondicional.*

As minhas irmãs, Fernanda e Leticia.

“Não basta ensinar ao homem uma especialidade, porque se tornará assim uma máquina utilizável e não uma personalidade.

*É necessário que adquira um sentimento,
senso prático daquilo que vale a pena ser empreendido,
daquilo que é belo, do que é moralmente correto.”*

(Albert Einstein)

RESUMO

A proposta desta pesquisa é interdisciplinar, uma interação entre as áreas da educação e do direito. Com os saberes em rede e com a velocidade das inovações tecnológicas, criou-se uma nova perspectiva de educação, novas formas de construção de conhecimento e novos estilos de aprendizagem que colocaram em xeque os modelos tradicionais de ensino. A partir da publicação da Portaria nº 1.428, de 28 de dezembro de 2018, que dispõe sobre a oferta, por Instituições de Educação Superior, de disciplinas na modalidade a distância em até 40% da carga horária total dos cursos de graduação presencial, e da Resolução CNE/CES nº 05/2018, que instituiu novas diretrizes curriculares nacionais para os cursos jurídicos, com a intenção de adequar os cursos de direito às necessidades e às demandas sociais que emergiram da globalização contemporânea, foi estabelecida a temática e a questão norteadora da pesquisa: Qual a percepção dos professores do curso de direito das instituições públicas de ensino superior do Paraná sobre a inserção de disciplinas a distância na matriz curricular do curso presencial? A partir disso, o objetivo geral da pesquisa foi analisar a percepção dos professores do curso de direito das instituições públicas de ensino superior do Paraná sobre a inserção de disciplinas a distância na grade curricular do curso presencial. Os objetivos específicos foram determinados em três níveis: identificar o perfil dos professores do curso de direito das Instituições Públicas de Ensino Superior do Paraná; verificar a compreensão destes professores sobre as legislações relacionadas a educação a distância e o curso de direito; e, constatar o interesse dos professores em realizar formação continuada para o ensino a distância. A abordagem bibliográfica se estendeu sobre a cultura escolar no contexto da cibercultura, passando pela expansão, interatividade e construção do conhecimento a distância. Na sequência, foram analisados os marcos regulatórios da educação a distância no ensino superior. Foi exposto um panorama do ensino jurídico brasileiro com ampla abordagem das diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em direito, seguindo para o fomento das metodologias ativas com a possibilidade de aplicação da educação a distância no ensino superior jurídico, por meio de disciplinas e atividades a distância. Por fim, foi mencionada a posição do Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil sobre o tema. Ao inserir a proposta de pesquisa no campo metodológico, como o objetivo é a compreensão de determinado grupo social (professores do curso de direito das instituições públicas de ensino superior do Paraná), sem se preocupar com representações numéricas, a abordagem adotada é qualitativa. Assim, foi criado um questionário com 12 perguntas e direcionado ao público-alvo (aprox. 350 professores). Os dados da investigação realizada seguiram as características de uma pesquisa qualitativa, onde a pesquisadora realizou interpretações e reflexões sobre os achados da pesquisa, a análise foi baseada na subjetividade, na descrição detalhada do fenômeno investigado e na compreensão e explicação da dinâmica entre educação e direito. Os resultados da pesquisa permitiram concluir pela resistência dos docentes em ofertar disciplinas a distância por falta de conhecimento sobre o tema, preparação adequada e incentivo institucional, entretanto, acreditam nas metodologias ativas e têm interesse em frequentar cursos de capacitação teórica e técnica sobre o tema.

Palavras-chaves: Direito. Professores. Educação a Distância. Ensino Jurídico.

ABSTRACT

The proposal of this research is interdisciplinary, an interaction between the areas of education and law. With networked knowledge and the speed of technological innovations, a new perspective of education, new forms of knowledge construction and new learning styles have been created that have called into question traditional teaching models. From the publication of Ordinance No. 1,428 of December 28, 2018, which provides for the provision, by Higher Education Institutions, of disciplines in the distance modality in up to 40% of the total workload of in-person undergraduate courses, and Resolution CNE/CES No. 05/2018, which established new national curriculum guidelines for legal courses, with the intention of adapting law courses to the needs and social demands that emerged from contemporary globalization, the theme and the guiding question of the research were established: What is the perception of law professors of the public higher education institutions of Paraná about the insertion of distance subjects in the curriculum of the face-to-face courses? Based on this, the objective of the research was to analyze the perception of the teachers of law courses of the public institutions of higher education institutions in Paraná about the insertion of distance(education) subjects in the curriculum of classroom courses. The specific objectives were determined at three levels: to identify the profile of the teachers of the law courses of the Public Institutions of Higher Education of Paraná; to verify the understanding of these teachers about the laws related to distance education and law degree courses; and to verify the interest of teachers in carrying out continuing training for distance teaching and learning. The bibliographic approach extended to school culture in the context of cyberculture, through the expansion, interactivity and construction of distance knowledge. Subsequently, the regulatory frameworks of distance education in higher education were analyzed. An overview of Brazilian legal education was presented with a broad approach of the national curriculum guidelines for the undergraduate law course, following the promotion of active methodologies with the possibility of applying distance education in legal higher education, through disciplines and distance activities. Finally, the position of the Federal Council of the Brazilian BAR Association (Ordem dos Advogados do Brasil) on the subject was noted. By inserting the research proposal in the methodological field, as the objective is the understanding of a certain social group (law professors of public institutions of higher education in Paraná), without worrying about numerical representations, the approach adopted is qualitative. Thus, a questionnaire was created with 12 questions and directed to the target audience (about 350 teachers). The data from the research followed the characteristics of a qualitative research, where the researcher made interpretations and reflections on the research findings, the analysis was based on subjectivity, the detailed description of the investigated phenomenon and the understanding and explanation of the dynamics between education and law. The results of the research will allowed us to conclude the resistance of teachers in offering distance subjects due to lack of knowledge on the subject, adequate preparation and institutional incentive, however, they believe in active methodologies and are interested in attending theoretical and technical training courses on the subject.

Keywords: Law. Professors. Distance Education. Legal Education.

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – DISTRIBUIÇÃO DOS PARTICIPANTES POR INSTITUIÇÃO CONTEMPLADAS NA PESQUISA	71
GRÁFICO 2 – ATIVIDADES PROFISSIONAIS ACUMULADAS À DOCÊNCIA	72
GRÁFICO 3 – TITULAÇÃO E / OU FORMAÇÃO PEDAGÓGICA COMPLEMENTAR.....	73
GRÁFICO 4 – TITULAÇÃO DOS PROFESSORES E O CONTATO COM A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA.....	75
GRÁFICO 5 – CONFORMIDADE DO PPC COM AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA O CURSO DE DIREITO.....	83

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ART	Artigo
CC	Conceito de Curso
CES	Câmara de Educação Superior
CI	Conceito Institucional
CIPEAD	Coordenadoria de Integração de Políticas de Educação a Distância
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Superior
EAD	Educação a Distância
E-MEC	Portal do Ministério da Educação
IES	Instituição de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
OAB	Ordem dos Advogados do Brasil
OPNE	Observatório do Plano Nacional de Educação
PDI	Plano de Desenvolvimento Individual
PNE	Plano Nacional de Educação
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MIT	<i>Massachusetts Institute of Technology</i>
SERES	Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior
TIC	Tecnologia da Informação e da Comunicação
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UENP	Universidade Estadual do Norte do Paraná
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UNESCO	Organização da Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNIOESTE	Universidade Estadual do Oeste de Paraná

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 A CULTURA EDUCACIONAL EM TEMPOS DE CIBERCULTURA	19
2.1 A Educação a Distância na Sociedade do Conhecimento	23
2.2 Marcos Regulatórios da EaD no Ensino Superior	33
2.2.1 Portaria nº 1.428, de 28 de dezembro de 2018	38
3 O DESENVOLVIMENTO DO ENSINO JURÍDICO NO BRASIL	44
3.1 Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Graduação em Direito - Resolução CNE/CES nº 5/2018	50
3.2 Contextualização para um Ensino Jurídico Híbrido	56
3.2.1 Posição da Ordem dos Advogados do Brasil	62
4 PERCURSO METODOLÓGICO	65
4.1 Abordagem da pesquisa	65
4.2 Instrumento de Coleta de Dados e Processo Ético	69
4.3 Sujeitos da Pesquisa	71
4.4 Análise dos Dados	76
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	96
REFERÊNCIAS	99
APÊNDICE	106
APÊNDICE 1	106
APÊNDICE 2	107

INTRODUÇÃO

O presente estudo possui como tema a educação a distância e o ensino jurídico das universidades públicas do Paraná, ou seja, é interdisciplinar, uma interação entre as áreas da educação e do direito. Ele surgiu do contexto formativo e profissional desta pesquisadora, que é graduada e especialista em Direito e desempenha atividade profissional voltada à educação a distância.

Há dez anos, a pesquisadora, que é funcionária pública federal, está lotada na Coordenadoria de Integração de Políticas de Educação a Distância da Pró-Reitoria de Graduação e Educação Profissional da Universidade Federal do Paraná desenvolvendo atividades vinculadas à disseminação da educação a distância dentro do ambiente acadêmico, compondo a equipe multidisciplinar da Universidade Aberta do Brasil na instituição, além de ter atuado como tutora do Curso de Tutoria e Mediação Pedagógica, capacitando os profissionais interessados em trabalhar em ambientes virtuais de aprendizagem.

Dentro desse contexto, tomando como referência a Resolução nº 72/10-CEPE/UFPR – que regulamenta a oferta de disciplinas na modalidade a distância nos cursos de graduação e educação profissional e tecnológica presenciais da Universidade Federal do Paraná –, a pesquisadora percebeu que, passados quase dez anos da regulamentação da oferta de disciplinas a distância, os professores do curso de direito não manifestaram interesse em promovê-las, diferentemente dos docentes de outras áreas.

Diante da hesitação constatada, teve sua curiosidade aguçada para entender a motivação da resistência. A pesquisa se justifica pelo fato da Educação a Distância ser uma realidade dentro da sociedade do conhecimento¹, bem como pelo crescente e desenfreado número de disciplinas, cursos e matriculados, portanto, torna-se pertinente e fundamental compreender os aspectos relacionados aos professores do curso de direito com essa modalidade de ensino, principalmente dos vinculados às Instituições Públicas de Ensino

¹ A Sociedade da Informação é a pedra angular da sociedade do conhecimento. O conceito de “sociedade da Informação” está relacionado à ideia de inovação tecnológica, enquanto o conceito de “Sociedade do Conhecimento” inclui uma dimensão de transformação social, cultural, econômica, política e institucional, assim, como uma perspectiva mais pluralista e de desenvolvimento. O conceito de “sociedade do conhecimento” é preferível ao da “sociedade da informação” já que expressa melhor a complexidade e o dinamismo das mudanças que estão ocorrendo (KHAN, 2005 apud AMBROSI; PEUGEOT; PIMIENTA, 2005).

Superior, as quais possuem o mesmo sistema de financiamento e não auferem lucro com a prática.

A partir dessas colocações, a temática e a questão norteadora (problema) da pesquisa foram unificadas no seguinte questionamento: Qual a percepção dos professores do curso de direito das instituições públicas de ensino superior do Paraná sobre a inserção de disciplinas a distância na matriz curricular do curso presencial? A pesquisadora considera o questionamento relevante para a comunidade acadêmica, pois, a partir dos resultados encontrados, poderão ser formuladas propostas de ambientação e formação sobre o tema.

O problema eleito para a pesquisa é bastante atual e inovador, pois nada foi localizado com foco na inserção de disciplinas a distância no curso de direito presencial sob a perspectiva do professor, que, dentro do processo de construção do conhecimento, é o responsável por identificar e estabelecer meios eficazes de interação. São muitos os artigos e pesquisas existentes sobre a falência do ensino jurídico, que propõe reflexões sobre a sua atualização, que analisam as vantagens e desvantagens da utilização da educação a distância como forma de evolução e, até mesmo, discutem se há viabilidade de implementar uma graduação em direito a distância, entretanto, pouco se fala da perspectiva do docente em relação ao tema.

Como referência, destacam-se as pesquisas de Amaral (2018), sobre “A crise do ensino jurídico”; Santos (2013), que desenvolveu um estudo de caso sobre “A utilização de ambientes virtuais de aprendizagem na educação presencial: o caso do ensino jurídico na Universidade Federal de Juiz de Fora”; Lourenço (2011) sobre “ A proposta de reforma do ensino jurídico em Chaim Perelman e reflexões sobre sua aplicação no Brasil”; Burgarelli (2011), sobre “Tecnologia Digital e Educação: o uso de novos suportes midiáticos no ensino jurídico”; Marocco (2011), sobre “Ensino Jurídico no Brasil: desafios à formação do profissional do direito no século XXI”.

Rocha (2018) identificou o perfil dos professores do curso de direito na pesquisa intitulada “A educação jurídica e o perfil da formação do profissional docente da Faculdade de Direito da Universidade Federal da Bahia”, contudo, deixou traçar os bloqueios e anseios dos docentes em relação ao progresso pedagógico e tecnológico.

O mesmo ocorre com a educação a distância, são inúmeros os trabalhos que tratam do tema e que fazem associações interdisciplinares, mas pouco foi encontrado a respeito da interação com a área do direito. Mais uma vez, como referência, destacam-se as pesquisas de Costa, Pessoa e Nogueira (2019), sobre “Formação de Professores para EaD: o TPACK como caminho possível; Ribeiro (2019), sobre “Educação a Distância: interação e abordagens contemporâneas”; Alonso (2010), sobre “A expansão do Ensino Superior no Brasil e a EaD: dinâmicas e lugares; Silva (2010) sobre “Educar na Cibercultura: desafios à formação de professores para docência em cursos *online*”.

Baseado nas colocações postas, aponta-se o objetivo geral da pesquisa, que é analisar a percepção dos professores do curso de direito das instituições públicas de ensino superior do Paraná sobre a inserção de disciplinas a distância na matriz curricular do curso presencial. Como forma de viabilizar essa análise e responder o problema de pesquisa, os objetivos específicos foram determinados em três níveis, sendo esses: identificar o perfil dos professores do curso de direito das Instituições Públicas de Ensino Superior do Paraná; verificar a compreensão destes professores sobre as legislações relacionadas a educação a distância e o curso de direito; e, constatar o interesse dos professores em realizar formação continuada para o ensino a distância.

Ao inserir a proposta de pesquisa no campo metodológico, como o objetivo é a compreensão de determinado grupo social (professores do curso de direito das instituições públicas de ensino superior do Paraná), sem se preocupar com representações numéricas, a abordagem adotada é qualitativa. Segundo Ferreira, Junior e Rodrigues (2016) é a pesquisa qualitativa que permite ao pesquisador investigar os complexos fenômenos da educação e seu ambiente. Nessa perspectiva, o observador consegue estabelecer uma interpretação real dos fatos educativos na tentativa de compreender a complexidade da educação e dos processos educacionais.

Terry e Braun (2019) entendem o método qualitativo como adequado para explorar as experiências e as práticas das pessoas, além de suas percepções e entendimentos sobre o tópico de pesquisa, sendo capaz de examinar pontos delicados. Como a pesquisa qualitativa está preocupada com os aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão da dinâmica das relações sociais, o propósito da pesquisadora é revelar o que os

docentes percebem e não intervir no objeto do estudo.

A pesquisa, no presente caso, complementa-se por ser do tipo exploratória, que, nas palavras de Gerhardt e Silveira (2009), visa proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses. Como acontece em qualquer exploração, a pesquisa exploratória é guiada pela intuição do pesquisador. Ela prioriza o ponto de vista dos investigados e mostra um significado inovador por meio do conhecimento do tema para, ao final, apresentar uma solução para um problema que ainda não foi levantado no passado.

Assim, os dados da investigação seguem as características de uma pesquisa qualitativa, do tipo exploratória. A interpretação destes dados e as reflexões sobre os achados da pesquisa foram realizadas com assento no entendimento desta pesquisadora. A análise esteve baseada na interpretação, na subjetividade e nas considerações construídas a partir da obtenção das informações que serão descritas.

O instrumento de pesquisa utilizado foi um questionário *online*, disponibilizado entre os dias 24 e 31 de julho de 2019, para cerca de trezentos e cinquenta professores do curso de direito da Universidade Federal do Paraná – UFPR, Universidade Estadual de Londrina – UEL, Universidade Estadual de Maringá – UEM, Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG, Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP e Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, que receberam, via *e-mail* institucional, um *link* para acesso, o qual também foi enviado às secretarias do curso de direito de cada instituição para divulgação, permitindo que os docentes não atingidos por *e-mail* pudessem contribuir com a pesquisa.

O questionário foi aplicado na plataforma *Google Docs*, contendo um total de doze perguntas (nove fechada e três abertas). O respondente foi orientado a responder o questionário com base na Instituição Pública de Ensino Superior a qual pertence. As perguntas buscaram caracterizar o perfil do professor do curso de direito (vínculo institucional, atuação profissional, formação pedagógica e participação em cursos a distância ou híbrido), verificar o conhecimento destes docentes sobre as legislações relacionadas à EaD e aplicáveis aos cursos de direito (Portaria nº 1.428/2018 e Resolução nº 05/2018) e constatar o interesse em realizar formação continuada para o ensino a distância.

A escolha da modalidade online foi baseada na distribuição rápida e fácil, na preservação da ética na pesquisa com o anonimato e discricionariedade dos participantes e no alcance dos professores geograficamente dispersos. No que tange ao processo ético, antes do início da pesquisa, foi apresentado um termo de consentimento livre e esclarecido, no formato de convite, para que o participante pudesse tomar a sua decisão de forma justa e sem constrangimentos. O aceite do professor seria convalidado com a participação, ou seja, ao responder o questionário *online*. As informações sobre a pesquisa (título, responsável, objetivos, orientador, anonimato e os benefícios esperados) foram expostas de forma clara para não causar nenhum prejuízo aos respondentes, tampouco algum desconforto, garantido a ética esperada.

Para demonstrar como foi distribuída a pesquisa, de forma a criar maior familiaridade com o problema, serão apresentados os capítulos na ordem em que foram construídos e analisados. No segundo capítulo foram expostos os referenciais teóricos sobre a cultura educacional no contexto da cibercultura. Para tanto, foram suscitadas as considerações de Lèvy (1999), na obra *Cibercultura*. Apesar da publicação contar com mais de 20 anos, suas análises seguem atuais. As reflexões propostas sobre repensar os caminhos da aprendizagem com o advento das tecnologias digitais ainda vigoram nos processos de aprendizagem contemporâneos.

Lèvy (1999) explica que o surgimento e a renovação dos sistemas de educação estão cada vez mais velozes e que, provavelmente, os conhecimentos de uma pessoa ao iniciar um percurso profissional em nada se identificarão ao seu final, em razão da construção do conhecimento progredir diariamente. Desenvolver uma atividade educacional ou profissional significa aprender, produzir saberes e dividir experiências, pois dentro do ciberespaço o conhecimento é dinâmico e pode ser compartilhado por várias pessoas.

Na sequência, ainda dentro do segundo capítulo, foram expostas, também, a expansão, interatividade e construção do conhecimento a distância, com a intenção de demonstrar que a expansão da educação a distância não se restringe à realidade brasileira, a conjuntura é global. Segundo pesquisa realizada por Barros (2015), as discussões e utilização da modalidade ultrapassaram as barreiras territoriais e atingiram organizações transnacionais como a Unesco, Banco Mundial e a Organização para a Cooperação e

Desenvolvimento Econômico que preveem recomendações, apesar de utópicas, de alcançarmos um mundo melhor por meio da esfera educacional, seja ela presencial ou a distância.

Moran (2011) julga que a educação a distância está se transformando em referência e causando mudança profunda na educação como um todo, ou seja, está deixando de ser considerada uma modalidade complementar ou especial utilizada em situações específicas. Ela está sendo estimada como uma opção importante quando o objetivo é o aprendizado contínuo, a formação continuada, a aceleração profissional ou uma conciliação entre estudo e trabalho. É certo que o ensino superior a distância está em fase de expansão, de desenvolvimento pedagógico e de intensa regulamentação governamental, com diretrizes cada vez mais específicas.

Desta forma, em continuidade, para finalizar o segundo capítulo, foram analisados os marcos regulatórios da EaD no ensino superior, com enfoque na Portaria nº 1.428, de 28 dezembro de 2018, que dispõe sobre a oferta, por Instituições de Educação Superior, de disciplinas na modalidade a distância em cursos de graduação presencial. A grande novidade trazida para a comunidade acadêmica está prevista no artigo 3º da portaria citada, que é a extensão do alcance das disciplinas a distância para até 40% nos cursos de graduação presencial, ou seja, o limite que era de um dia de aula a distância por semana pode ser elevado para até dois dias.

Ato contínuo, no terceiro capítulo, a pesquisa foi transposta para o âmbito interdisciplinar, combinando as áreas de educação e direito, com a análise e exposição de um panorama teórico e legislativo do ensino jurídico brasileiro com ampla abordagem das diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em direito (Resolução nº 05, de 17 de dezembro de 2018), seguindo para o fomento das metodologias ativas com a possibilidade de inserção da educação a distância no ensino superior jurídico, por meio de disciplinas e atividades a distância.

As discussões a respeito do ensino jurídico são antigas, remontam à época do Brasil Império, quando foi promulgada a Lei de Criação dos Cursos Jurídicos (conhecida como Lei de 11 de agosto de 1827), época em que os cursos ofertados não tinham o escopo de formar indivíduos críticos, pretendiam apenas operacionalizar o aparato administrativo-político. Somente após o

período de ditadura militar (1964/1985) que foi estabelecida uma nova estrutura curricular para a graduação em direito na tentativa de aproximar a educação jurídica da realidade social (NETO, 2018).

O grande desafio do direito é olhar para essa sociedade em transformação e conseguir enxergar além dos limites positivados, prospectando o futuro das profissões jurídicas, pois numa realidade onde as leis e a jurisprudência são modificadas diariamente, tem-se que a educação jurídica presencial tornou-se dependente da tecnologia digital, com acesso em tempo real às atualizações legislativas e aos entendimentos dos tribunais superiores, no exato momento em que impactam a ciência jurídica.

Não basta fazer do graduando um repetidor de codificações. Apesar dessa crítica parecer superada, ela é encontrada comumente nas obras críticas sobre educação jurídica, pois ainda se faz presente na realidade institucional dos cursos de direito brasileiros. Nesse sentido, destaca-se que os currículos enciclopédicos não representam respostas corretas às demandas por conhecimento e competências dos egressos na área, especialmente num momento histórico em que o crescimento dos volumes de novos conhecimentos produzidos e de oportunidades para atuação profissional em novos campos ocorre numa velocidade cada vez maior (BRASIL, 2018).

O próprio legislador, ao publicar o Parecer CNE/CES nº 635/2018, que embasou as novas diretrizes curriculares do curso de direito, destacou a possibilidade de mudança do cenário profissional decorrente da inserção de novas tecnologias, já que as ferramentas tecnológicas irão reduzir a demanda por recursos humanos, alterando a estrutura organizacional dos espaços que realizam as atividades jurídicas, além de alterar a elaboração e entrega de produtos e serviços jurídicos, criando novos requisitos de competências e conhecimentos para o profissional da área.

Sobre a educação a distância o legislador não explicita a sua utilização, entretanto, pede que as instituições encontrem formas de ampliar os conteúdos oferecidos, dando ênfase à prática, abarcando todas as disciplinas necessárias para compreensão do direito. De acordo com a bibliografia utilizada na pesquisa, ofertar disciplinas optativas ou complementares a distância, seria uma forma de ampliar o currículo sem impactar os dias letivos e as estruturas educacionais.

Nas palavras de Faria e Lima (2019), o desafio da implementação exige a criação ou o fortalecimento de uma cultura de inovação dentro das instituições, já que a resistência a mudança, na maioria das vezes, está arraigada ao próprio corpo da coordenação, como também aos professores.

A convivência *online*, para muitos, têm se mostrado mais prazerosa do que a convivência física, fazendo com que os indivíduos percam o interesse em muitas áreas, inclusive na área jurídica, sendo esse um dos maiores desafios que a sala de aula precisa neutralizar como forma de sobrevivência (MELLO; MARTINS, 2019). A educação a distância, que tem por foco a aplicação de metodologias ativas, parte do pressuposto da liberdade, permitindo que o aluno seja o condutor das suas ações dentro do processo de aprendizagem, trazendo para a prática educativa elementos reais e de seu interesse, os quais estão fora dos roteiros disponibilizados pelos professores.

Mello e Martins (2019) apontam que as metodologias ativas devem ser empregadas como forma de contribuir para a motivação dos alunos, resgatando o interesse e a credibilidade da academia como centro de formação. Nesse contexto, a educação a distância, por suas características intrínsecas, mais do que a educação presencial, poderá contribuir para a formação inicial e continuada dos estudantes mais autônomos, já que a autoaprendizagem é fundamental para sua realização.

A título de complementação, no final do terceiro capítulo, foi apontada a posição do Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil sobre o tema. Apesar das manifestações desfavoráveis à criação de uma graduação em direito totalmente a distância, o Conselho Federal da OAB não se manifestou de maneira desfavorável ao ensino híbrido, ou seja, à inserção de disciplinas e atividades a distância (CFOAB, 2019).

No quarto e último capítulo foi exposta a abordagem metodológica utilizada, a classificação quanto aos objetivos da pesquisa, a descrição do instrumento utilizado para coleta de dados, com a apresentação e análise dos resultados encontrados, juntamente com perspectivas futuras.

2 A CULTURA EDUCACIONAL EM TEMPOS DE CIBERCULTURA

A ciência é, ao mesmo tempo, uma enorme caixa de ferramentas e, mais importante que suas ferramentas, um saber de como se fazem as ferramentas. O uso das ferramentas científicas que já existem pode ser ensinado. Mas a arte de construir ferramentas novas, para isso há de se saber pensar (ALVES, 2018, p. 24).

A sociedade contemporânea está caracterizada por transformações, ainda que a evolução humana seja marcada por grandes mudanças, a velocidade e profundidade com que ocorrem na sociedade do conhecimento, merecem destaque (FERREIRA, 2017). Vivemos numa época em que o maior patrimônio que uma pessoa pode possuir é o conhecimento, pois somente ele permite interpretar a realidade na qual estamos inseridos, chegando a conclusões coerentes sobre como enfrentá-la.

O volume de informações produzidas e consumidas cresce de maneira desenfreada, entretanto, não são as informações que realmente importam, já que estão disponíveis e podem ser facilmente acessadas por qualquer interessado conectado. É preciso que novas práticas de aprendizagem, de leitura e de escrita sejam inseridas para que os indivíduos as transformem em conhecimento. Para tanto, deve-se levar em consideração que a vida cotidiana das novas gerações está pautada na cibercultura (LÉVY, 1999) – conjunto de técnicas, de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento dos ciberespaços (meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores).

Para que o processo de aprendizagem não se torne apenas um acúmulo de informações, a cultura educacional deve ser adaptada, de modo que consiga acompanhar a mutação dos sujeitos dos processos, pois não basta fazer uma seleção entre os saberes e os materiais culturais disponíveis num dado momento, é preciso que eles se tornem transmissíveis e assimiláveis (FORQUIN, 1993).

A cultura sempre será elemento substancial da educação, sua fonte e justificação. A reciprocidade e a complementariedade existente entre a cultura e a educação exigem que sejam fenômenos pensados em conjunto, pois toda reflexão sobre um desemboca imediatamente na consideração do outro (FORQUIN, 1993). Com o advento e expansão da internet e com a emersão

dos novos costumes e práticas, as mudanças comportamentais acabam ocorrendo de maneira automática, fato que justifica a rápida transformação social, ainda que ensinamentos sejam transferidos entre gerações.

Nesse contexto, são relevantes as ideias de Freire (2011), que defendeu a essencialidade de uma reflexão crítica sobre a prática, pois é pensando criticamente a prática educacional de hoje ou de ontem, que se pode melhorar a próxima prática. Conduzir processos de mudança sem levar em consideração os aspectos culturais implicados é um erro grave, que pode levar a grandes fracassos. A cultura não é um dogma que não pode ser alterado, às vezes, é preciso que sejam promovidas profundas alterações culturais como condição básica para sua sobrevivência.

A tendência à mudança causa uma resistência natural nos seres humanos, entretanto, temos apenas dificuldade em imaginar o surgimento de algo diferente do que conhecemos ou estamos acostumados a conhecer. Costumamos analisar as situações a partir de nossos moldes mentais, das experiências pelas quais passamos (FERREIRA, 2017) e, por isso, às vezes não percebemos quando uma mudança está ocorrendo, contudo, isso não quer dizer que sejamos resistentes ao novo.

No âmbito da proposta de pesquisa, cabe suscitar as considerações de Lèvy (1999), na obra *Cibercultura*. Apesar da publicação contar com mais de 20 anos, suas análises seguem atuais. As reflexões propostas sobre repensar os caminhos da aprendizagem com o advento das tecnologias digitais ainda vigoram nos processos de aprendizagem contemporâneos.

Lèvy (1999) explica que o surgimento e a renovação dos sistemas de educação estão cada vez mais velozes e que, provavelmente, os conhecimentos de uma pessoa ao iniciar um percurso profissional em nada se identificarão ao seu final, em razão da construção do conhecimento progredir diariamente. Desenvolver uma atividade educacional ou profissional significa aprender, produzir saberes e dividir experiências, pois dentro do ciberespaço o conhecimento é dinâmico e pode ser compartilhado por várias pessoas.

Ainda no contexto do ciberespaço, é iminente a necessidade de repensar as práticas pedagógicas em face da função educativa das mídias digitais, além de considerar a preparação da educação para enfrentar a reconfiguração do universo do trabalho, pois não são apenas as instituições formais de ensino que

possuem um caráter educativo e/ou formador, outras atividades sociais podem desempenhar esse papel. Nas palavras de Lévy (1999, p. 175), “uma vez que os indivíduos aprendem cada vez mais fora do sistema acadêmico, cabe aos sistemas de educação implantar procedimentos de reconhecimento dos saberes e *savoir-faire* adquiridos na vida social e profissional”.

O posicionamento de Kenski (2012) segue a mesma linha do sociólogo ao afirmar que o compartilhamento de informações e interações imediatas permite que as universidades, instituições de ensino e culturais, empresas e organizações de todo o mundo possam produzir e utilizar de forma integrada conhecimentos, por isso os paradigmas tradicionais de uma educação compulsória e massiva, já não satisfazem os estudantes.

Com os saberes em rede e com a velocidade das inovações tecnológicas, criou-se uma nova perspectiva de educação, novas formas de construção de conhecimento e novos estilos de aprendizagem que colocaram em xeque os modelos tradicionais de ensino. Segundo Lévy (1999), são duas as reformas necessárias: a primeira, em relação à educação, para configurar uma nova pedagogia onde o professor assume o papel de mediador do conhecimento, deixando de ser fornecedor direto de informações e; a segunda, em relação aos processos de formação, à experiência adquirida na educação a distância em que o aluno aprende a trabalhar com sistemas compartilhados e automatizados para construção do conhecimento.

Para clarear o papel do professor como mediador da “informação x conhecimento” podemos dizer que:

As mediações estruturam, organizam e reorganizam a percepção da realidade em que está inserido o receptor, tendo poder também para valorizar implícita ou explicitamente esta realidade. Por esta razão, a atenção concentra-se nos movimentos, nas dinâmicas e daí que a pesquisa sobre os usos nos obriga, então a deslocar-se do espaço dos meios ao lugar em que se produz sentido (ESCOSTEGUY, 2005, p. 65).

A execução das reformas propostas por Lévy (1999) pede que os profissionais da educação ampliem seus conhecimentos sobre as técnicas da educação a distância, principalmente pelo aumento da demanda de formação continuada difundida nas redes digitais. A crescente oferta de novas tecnologias de acesso ao ciberespaço permite que os atores educacionais – professores e

alunos – encontrem as mais variadas oportunidades de aprendizagem, entretanto, não quer dizer que estejam dispostos a massificação, pois estão intolerantes aos cursos rígidos e uniformes, sendo fundamental o envolvimento das suas circunstâncias pessoais e profissionais.

Para corroborar o papel ativo dos atores educacionais e a necessidade das ofertas atenderem seus anseios e expectativas, imperiosos são os ensinamentos de Forquin (1993, p. 35), ao afirmar que

A educação dirige-se doravante a indivíduos particularizados, situados no espaço e no tempo, e cujas capacidades, bem como disposições e expectativas, refletem as características 'objetivas' do mundo social e do mundo mental no qual são levados a viver.

É inegável que as transformações advindas das tecnologias educacionais ressignificaram o conceito de ensino e criaram um novo papel para o professor, que foi obrigado a se reposicionar, criar novos suportes pedagógicos e buscar novas metodologias para atender aos distintos saberes dos alunos a partir das questões postas pelos estudos da cognição (LÉVY, 1999).

O desenvolvimento da docência está atrelado a uma conotação de evolução e continuidade, que supera a formação inicial e continuada. Deve haver um diálogo permanente entre a atuação e a prática, pois aprender a ensinar não se reduz a mera aplicação de um conjunto de técnicas (LÉVY, 1999). Os novos modelos de práticas educacionais e o progresso do sistema de ensino-aprendizagem serviram para reafirmar que o conhecimento é aberto e evolutivo, dando fim, de forma definitiva, as suposições de existir um conhecimento pronto e acabado.

Nos meios acadêmicos são recorrentes as discussões a respeito da educação a distância, com uma gama de trabalhos interdisciplinares analisando as suas potencialidades e/ou as suas deficiências. Independente do posicionamento assumido pelos pesquisadores, é inegável a alteração dos paradigmas educacionais provocada pela utilização da internet, é imperioso as práticas docentes acompanharem essas alterações. Nesse contexto,

Faz-se necessário que o professor saia de uma atitude de distanciamento alienado em que barreiras de ordem psicológica, epistemológica e material o impedem de perceber as potencialidades da internet na educação, ultrapasse assim, a atitude de descrença

pedagógica para chegar numa atitude de abertura em que ele, professor, se predispõe a buscar e interrogar as possibilidades deste recurso na sua ação pedagógica. Isso o levará a recorrer a uma nova forma de integrar essa ferramenta na sua ação pedagógica e com ela interagir num processo de comunicação com seu aluno, buscando a formação de um sujeito para um mundo em transformação e que exige uma atitude de engajamento (BRITO; PURIFICAÇÃO, 2005, p. 86).

Isso posto, torna-se fundamental que os professores assumam posturas de integração entre a internet e o processo de ensino-aprendizagem ampliando as possibilidades de utilização da educação a distância para expandir o conhecimento dos alunos.

2.1 A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NA SOCIEDADE DO CONHECIMENTO

O número de matrículas em cursos superiores a distância tem aumentado progressivamente, conforme dados do Censo da Educação Superior realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) no ano de 2018. Entre 2008 e 2018, as matrículas de cursos de graduação a distância aumentaram 182,5%, enquanto na modalidade presencial o crescimento foi apenas de 25,9% nesse mesmo período. O número de matrículas na modalidade a distância atingiu mais de 2 milhões em 2018, o que representa 24,3% do total de matrículas da graduação (BRASIL, 2019).

A expansão da educação a distância não se restringe à realidade brasileira, a conjuntura é global. Segundo pesquisa realizada por Barros (2015), as discussões e utilização da modalidade ultrapassaram as barreiras territoriais e atingiram organizações transnacionais como a Unesco, Banco Mundial e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico que preveem recomendações, apesar de utópicas, de alcançarmos um mundo melhor por meio da esfera educacional, seja ela presencial ou a distância.

Moran (2011) julga que a educação a distância está se transformando em referência e causando mudança profunda na educação como um todo, ou seja, está deixando de ser considerada uma modalidade complementar ou especial utilizada em situações específicas. Ela está sendo estimada como uma opção importante quando o objetivo é o aprendizado contínuo, a formação continuada, a aceleração profissional ou uma conciliação entre estudo e trabalho.

Considerando a educação como eixo central do funcionamento da

sociedade atual, a educação a distância é a que evidencia o processo de formação de subjetividades numa realidade cada vez mais dependente das tecnologias da comunicação e da informação, pois a era do conhecimento, que traz a criatividade e a inventividade como fundamentais para a expansão da economia, acaba por disseminar a pedagogia para todos os campos da existência. Na direção, a análise feita por Barros (2015, p. 81) merece destaque:

Existe atualmente uma ligação bastante estreita entre a compreensão das virtudes da EaD via internet e as determinações da sociedade do conhecimento na legitimação dessa modalidade educacional, pois a caracterização do tempo presente como uma era em que predomina a capacidade de conhecer faz orbitar toda uma rede discursiva em torno do dever-ser dos processos educacionais. Quando as novas TICs reconfiguram o espaço global e transformam os modos de produção de valor, e a tecnologia impõe novas medidas de produtividade e modelagem das relações de trabalho, o conhecimento passa a ser visto como um tipo de capital que está no cerne desse novo ordenamento, como um tipo especial de *commodity*.

É nesse quadro de necessidades econômicas e políticas que a educação a distância se expande quantitativamente, pois o número de pessoas em busca de qualificação para adentrarem em patamares sociais mais elevados aumenta progressivamente, bem como pela flexibilidade da educação ser propagada para além dos muros escolares, bastando o acesso a um aparelho conectado à internet. Seguindo esse paradigma, a autora completa:

A EaD via internet demonstra-se neste momento uma solução para o problema da expansão da educação. Em especial no caso brasileiro, ela ultrapassa seu campo determinado, o dos ambientes virtuais, e tende a tornar-se uma matriz gerativa de novas práticas e concepções para a educação institucionalizada, posto que hoje é tida como “o novo paradigma educacional”. Assim, se, como é constantemente afirmado, o estabelecimento cada vez maior da educação via internet parece ser um processo irreversível no presente momento, esse tipo de formação não se restringe a sua especificidade. Apresenta-se agora a tendência de que ela avance sobre a totalidade dos processos educacionais, convertendo-se no modelo a ser seguido (BARROS, 2015, p. 177).

Para que o processo de expansão seja realmente efetivo, torna-se fundamental uma mudança qualitativa do modelo de ensino, deve haver uma transformação do significado docente no referencial das práticas pedagógicas, pois o professor não pode atuar somente como detentor do conhecimento a ser transmitido. Ele deve ter competência de inclusão, envolvendo todos os seus alunos por meio de situações de aprendizagem, como atividades direcionadas

para a resolução de problemas que possibilitem o desenvolvimento das capacidades cognitivas dos estudantes com base em seus conhecimentos preexistentes (BARROS, 2015).

É preciso ter em mente que o referencial de uma pedagogia inclusiva não é o professor, mas, sim, o aluno, ele é o eixo central da aprendizagem. A partir desse pensamento, relevantes são os ensinamentos de Perrenound (2000, p. 26) sobre as competências necessárias para profissional da educação:

Conhecer os conteúdos a serem ensinados é a menor das coisas, quando se pretende instruir alguém. Porém, a verdadeira competência pedagógica não está aí: ela consiste, de um lado, em relacionar os conteúdos a objetivos e, de outro, as situações de aprendizagem. Isso não parece necessário, quando o professor se limita a percorrer, capítulo após capítulo, página por página, o “texto do saber”. Certamente, nesta etapa há transposição didática, na medida em que o saber é organizado em lições sucessivas, conforme um plano e em um ritmo que deem conta, em princípio de revisão e avaliação. Em tal pedagogia, os objetivos são implicitamente definidos pelos conteúdos: trata-se em suma, de o aluno assimilar o conteúdo e de dar provas dessa assimilação durante uma prova oral, escrita ou em um exame.

A mediação do processo de ensino-aprendizagem deve estar vinculada aos saberes docentes e ambos devem estar a serviço dos alunos, de modo que criem competências para desenvolver seus próprios processos de aprendizagem.

A competência requerida hoje em dia é o domínio dos conteúdos com suficiente fluência e distância para construí-los em situações abertas e tarefas complexas, aproveitando ocasiões, partindo dos interesses dos alunos, explorando os acontecimentos, em suma, favorecendo a apropriação ativa e a transferência dos saberes, sem passar necessariamente por sua exposição metódica, na ordem prescrita de um sumário (PERRENOUND, 2000, p. 26).

Nesse contexto, torna-se interessante a aplicação da pedagogia da autonomia de Freire (2011) numa disciplina ou num curso a distância, pois a sua experiência na formação continuada de educadores públicos sugere que ensinar exige respeito aos saberes dos educandos, ou seja, é preciso estabelecer uma intimidade entre os saberes curriculares fundamentais com alunos e experiências sociais que eles têm como indivíduos.

O educador sempre defendeu a ideia de considerar o conhecimento prévio dos estudantes, de buscar uma conexão entre o plano individual e o conteúdo ministrado, de modo que consigam alcançar seus anseios e

desenvolver suas potencialidades, pois são esses pontos que despertarão o seu interesse. Tal entendimento é confirmado por Vallin (20014), ao consentir que a distância entre as ideias do curso e o estudante normalmente é maior do que a distância da EaD.

Essa indiferença ao plano pessoal dos estudantes não é uma característica da educação a distância, ocorre frequentemente nos cursos presenciais. Tal comportamento acaba por prejudicar o estabelecimento de ligações lógicas entre o que os estudantes já conhecem e o conteúdo ministrado.

Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos como o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como um ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto. Assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros. É a “outredade” do “não eu”, ou do tu, que me faz assumir a radicalidade de meu eu (FREIRE, 2011, p. 41).

Após a ambientação das expectativas discentes com os conteúdos da disciplina e/ou curso, é preciso disponibilizar ao aluno as considerações já postas sobre os temas eleitos, os professores devem se apropriar de compreensões já disponíveis, pois é natural que se fundem em saberes específicos. A partir disso, o educador questiona: “Como alfabetizar sem conhecimentos precisos sobre a aquisição da linguagem, sobre linguagem e ideologia, sobre técnicas e métodos de ensino da leitura e da escrita?” (FREIRE, 2011, p. 41).

Além da disponibilização de informações e das explicações formuladas pelos docentes, a construção do conhecimento exige mais do que ser mero expectador. É preciso interação, análise crítica, experiências de uso, confronto de pontos de vista postos por outras pessoas e, também, questionamentos integrados, pois o conhecimento vai além da repetição dos saberes.

Nesse sentido, é cabível, mais uma vez, o pensamento amplamente defendido por Freire (2011), de não se instituir uma “educação bancária”, o qual é confirmado por Valente (2011) ao afirmar que a memorização faz parte do processo de construção de conhecimento, todavia, uma formação baseada apenas na memorização não é capaz de preparar o aluno para atuar e sobreviver na sociedade do conhecimento, é fundamental o desenvolvimento de

competências, as quais não podem ser simplesmente memorizadas, pois devem ser construídas por cada um, a partir da interação com objetos e pessoas que estão em seu cotidiano.

A disponibilização de informações em formato de texto é comumente utilizada na educação a distância e no ensino presencial, entretanto, os estudos e as explicações não precisam estar sempre à frente, pois, segundo Freire (2011), não adianta responder o que não foi questionado, é preciso estimular a pergunta, aguçar a curiosidade do aluno. O diálogo não nega a efetividade de momentos explicativos, em que o professor expõe o conteúdo, entretanto, é preciso que tanto os professores como os alunos absorvam uma postura curiosa, indagadora, com diálogos abertos, evitando, assim, a passividade.

Reforçando a construção do conhecimento pelo diálogo, Valente (2011) esclarece que uma aprendizagem efetiva e condizente com a nossa realidade, depende da composição de duas concepções, quais sejam: o acesso à informação e o conhecimento a ser construído pelo aprendiz. O desafio geral da educação e particular da educação a distância é criar condições para que a aprendizagem ocorra baseada nessas duas concepções. Isso implica na prática de diferentes abordagens de EaD, contemplando tanto a transmissão de informação como a construção do conhecimento.

Apesar de inúmeras pesquisas evidenciarem a necessidade da dialogicidade, a maioria das disciplinas e cursos a distância está baseada apenas na transmissão de informação, impedindo o processo de construção do conhecimento. Valente (2011) descreve o processo de construção de conhecimento de muitas ofertas a distância como uma grande confusão, por ausência de compreensão das questões sobre aprendizagem, principalmente por adotarem a prática de transmissão de informação, mas utilizarem em suas justificativas temas como aprender a aprender e construção do conhecimento, ou, até mesmo, teorias da EaD que sugerem estudo independente.

O autor conclui dizendo que estes cursos poderão apresentar resultados educacionais relevantes, entretanto, dificilmente prepararão os indivíduos para sobreviverem na sociedade do conhecimento. Quando a oferta é exposta de forma contraditória, comumente a comunicação entre os atores educacionais ocorre por meio de material impresso enviado aos alunos ou disponibilizados em ambientes virtuais. Isso não significa que os materiais não estabeleçam uma

mediação pedagógica, mas é relevante destacar que a mediação pedagógica vai muito além desse tipo de comunicação.

Belloni (2015), em complemento, observa que ao pensar em qualquer inovação no campo educacional, são necessárias duas condições prévias: produção de conhecimento pedagógico e formação dos professores. Sem essas condições, não há integração entre os professores e os alunos para construção do conhecimento numa aprendizagem aberta e a distância. Como o conhecimento difere da informação, não é possível simplesmente transmiti-lo, uma aula só acontece com a participação ativa de todos os atores educacionais, que trazem consigo suas bagagens pessoais e conhecimentos adquiridos. É a partir dessa interação que se constrói uma ação pedagógica seja na EaD ou no ensino presencial.

Sobre a construção de ações pedagógicas, Litto (2013), ao estudar as interfaces da EaD na educação brasileira, relatou pesquisas feitas no Canadá como parte do *Tele-Learning Program*, elas revelaram que quando um curso universitário *online* está bem produzido, a aprendizagem dos estudantes é mais eficaz do que na modalidade presencial, pois o curso a distância é o resultado do trabalho de uma equipe de profissionais e não de apenas um, o professor.

Ao falar de educação a distância, Preti (2002) entende que não se deve focar no termo “distância”, mas, sim, nos processos formativos, ou seja, na educação, fazendo abordagens contextualizadas, situadas, críticas e libertadoras da educação. É pensando dessa forma que se faz a integração da modalidade aos processos formativos adequados.

Peters (2009) chama a atenção para um equívoco recorrente, de educadores que compreendem o processo de ensino-aprendizagem da Educação a Distância como idêntico ao presencial, onde muitos professores acreditam – estão convencidos – de que as únicas diferenças são a distância e a tecnologia necessária para transpor o abismo entre quem ensina e quem aprende, considerando o resto do processo idêntico, entretanto, esse posicionamento está errado, refletindo uma abordagem equivocada da educação a distância e revelando uma atitude pedagógica inadequada.

Segundo Preti (2002, p. 25), a “Educação a Distância é, antes de tudo, educação, é formação humana, é processo interativo de heteroeducação e autoeducação. Mas por que, então a distância?” A tentativa de caracterizar e

compreender a EaD pelo complemento “distância” seria uma equiparação a educação presencial, é tentar entendê-la pelo que ela não é, com o rótulo de educação não presencial.

Valente (2011) diz que a verdade é que a educação a distância pode ir além da simples transmissão de informação ou do modelo tradicional de ensino, ela é capaz de criar novas oportunidades de aprendizagem privilegiando os processos de construção do conhecimento. Utilizando as palavras de Moran (2011), ele afirma que existem diferentes modelos educacionais que podem ser adotados na EaD e, para caracterizar esses modelos, utiliza o conceito de interação.

A respeito da interação, Silva (2010) entende que os professores precisarão se dar conta da interatividade enquanto mudança fundamental do esquema clássico de comunicação, pois, nessa perspectiva, o professor deve deixar de ser apenas um transmissor de saberes para tornar-se um formulador de problemas, provocador de interrogações, coordenador de equipes de trabalho, sistematizador de experiências e memória viva de uma educação que valoriza e possibilita o diálogo e a colaboração.

Valente (2011) coloca que a depender do nível de interação entre os atores é possível identificar modelos educacionais. De um lado traz a ausência de interação (*broadcast*) e, de outro, o suporte ao processo de construção do conhecimento por meio das facilidades da comunicação, entre os modelos há uma situação intermediária, a “escola virtual”.

A abordagem de EaD *broadcast* tem como ponto principal a inexistência de interação entre professor e aluno e, até mesmo, entre alunos. Ribeiro (2019) afirma que apesar dessa abordagem utilizar um dos mais eficientes recursos de busca mediado por computador, permite apenas que os alunos escolham entre opções postas. Os materiais são os únicos meios com os quais se relacionam, por isso este modelo está pautado no material instrucional e nos recursos de entrega de informação. O conhecimento será construído apenas se os estudantes forem capazes de formar uma interação com o material fornecido, contudo, é impossível atingir a totalidade dos envolvidos.

Valente (2011) acredita que a *broadcast* tem sido entendida por muitos como uma opção para disseminação da educação: espalha-se a informação para milhares de pessoas e espera-se que ela seja processada, convertida em

conhecimento e, com isso, propicie uma educação que prepare cidadãos para sobreviverem numa sociedade atual. Esse entendimento é esperançoso em demasia, uma vez que é sabido que a construção do conhecimento não se efetiva sem interação.

Ribeiro (2019), cita como exemplo dessa abordagem, o Telecurso 2000. Do ponto de vista pedagógico, o processo é pobre e limitado, pois só transmite informação. Na realidade contemporânea é inaceitável afirmar que esse modelo educacional possa preparar um profissional capaz de sobreviver e aproveitar os recursos de ponta existentes na sociedade do conhecimento.

Em sentido oposto, tem-se o “estar junto virtual”, onde a interação entre os atores educacionais é elevada. Ribeiro (2019) e Valente (2011) concordam que a internet criou e identificou meios para que essas interações sejam intensas, contribuindo de maneira efetiva para a construção do conhecimento, entretanto, para que seja estabelecida, é necessário que o aluno esteja interessado na resolução do problema. Nesse modelo, o professor consegue acompanhar e assessorar constantemente o aluno, bem como sentir o nível de conhecimento e interesse sobre determinado conteúdo, atribuindo, assim, significado ao aprendizado. É determinante que o aprendiz consiga processar e aplicar as informações e, em ato contínuo, seja capaz de buscar novas informações, construindo, deste modo, o conhecimento.

Para que essa abordagem seja efetiva, é preciso maior comprometimento do aluno. Ele deve refletir sobre as informações e propor indagações ao professor, que, na sequência, refletirá sobre as questões suscitadas e enviará uma resposta, criando, assim, um ciclo de interação capaz de gerar conhecimento (VALENTE, 2011). Cada aluno poderá abordar e questionar informações diferentes, de acordo com suas experiências pessoais e capacidade assimilação, variando as possibilidades de suporte e propiciando, também, aprendizado ao professor.

Como intermediária das abordagens expostas, tem-se a virtualização da escola tradicional, que prevê a implementação, por meio da tecnologia, de ações com foco no professor para transmissão de informações. Nessa abordagem há pouca interação entre os atores educacionais. Ribeiro (2019) compara essa abordagem ao que ocorre nas aulas presenciais, já que utiliza mecanismos de interação entre professor e aluno, entretanto, mediados por tecnologias. O

professor elabora o material de apoio e as atividades e envia ao aluno, após a devolutiva, há correção e lançamento de nota. O cumprimento de tarefas e a sua avaliação não são suficientes para a construção do conhecimento, seria interessante que o *feedback* fosse acompanhado de justificativa e prazo para o aluno refazê-la.

Para Valente (2001) essa abordagem apresenta desvantagens em relação ao ensino presencial, pois não há diálogo, tampouco troca gestual, que normalmente acontecem dentro da sala de aula. Por não haver uma interação efetiva, o aluno não tem motivação para processar as informações, perdendo, assim, o significado do estudo. Em que pese a sofisticação dos ambientes virtuais criados para facilitar o processo de acesso e recuperação de informação, poucas são as iniciativas para auxiliar na construção do conhecimento, pois o conhecimento depende da intervenção do professor, muita interação e um atendimento individualizado para ser construído.

As abordagens pedagógicas utilizadas na EaD devem se adequar as necessidades educacionais existentes, fomentando e priorizando as oportunidades de construção de conhecimento, por isso não se pode afirmar qual seria a melhor. É certo que numa sociedade cada vez mais conectada, os processos de ensinar e aprender podem ser feitos de forma mais flexível, ativa e focada no ritmo de cada um. As tecnologias móveis e portáteis desafiaram as instituições a sair do ensino tradicional, para uma aprendizagem mais participativa e integrada, com momentos presenciais e a distância, mantendo vínculos pessoais e afetivos (MORAN, 2011).

A pesquisa realizada por Ramos e Arruda (2018) aponta que os docentes e a equipe pedagógica de um curso a distância devem ter um cuidado para a oferta não focar somente na transmissão de informação, ela deve estar atenta e voltada para a construção do conhecimento, para a apropriação de saberes por parte do aluno mediante ao diálogo, interações e interatividade oportunizados a eles por meio do ambiente virtual de aprendizagem.

Bem, Schuelter e Cruz (2003) ao pesquisarem a interação na educação a distância, concluíram que é fundamental insistir em trabalhos em grupo para que os alunos promovam estratégias de interação e dinâmicas colaborativas com iniciativas próprias, sem imposições. Os recursos tecnológicos servem para

incrementar o desenvolvimento de projetos interculturais na prática pedagógica e nos processos interativos humanos.

Ramos e Arruda (2018) apuraram que o maior percentual de interação entre os atores educacionais ocorre por meio de aplicações assíncronas, onde os processos de conversa não ocorrem ao mesmo tempo. Apesar disso, não é a velocidade que dita o nível de interação e interatividade numa relação educacional, mas sim as situações em que os sujeitos se envolvem com o conteúdo ou com outros sujeitos relacionados ao processo educativo, bem como a capacidade de se posicionar, de apresentar suas análises e leituras do processo, além da possibilidade de construir diálogos e conhecimentos acerca dos conteúdos e situações educacionais.

Moran (2011) considera a educação a distância como eixo norteador da educação e não mais um simples complemento, os avanços tecnológicos projetaram sua implantação e a separação entre ensino presencial e a distância deve ser revista, aproximando as metodologias de ambos e adaptando-as aos alunos progressivamente conectados com tecnologias portáteis e poderosas.

Caminhamos para uma flexibilização forte de cursos, tempos, espaços, gerenciamentos, interação, metodologias, tecnologias, avaliação. Isso nos obriga a experimentar pessoal e institucionalmente modelos variados de cursos, aulas, técnicas, pesquisa, comunicação. É importante que os núcleos EaD das universidades saiam do seu isolamento e se aproximem dos departamentos e grupos de professores interessados em flexibilizar suas aulas, que facilitem o trânsito entre o presencial e o virtual. Poucos gestores e instituições são audaciosos para experimentar mudanças mais expressivas. Já não se justifica remendar o que sempre se fez, mas ousar, arriscar mais, inovar para sair da repetição de modelos desgastados, caros e pouco produtivos. Todas as universidades e organizações educacionais, em todos os níveis, precisam experimentar e avançar com coragem rumo à integração do presencial com virtual, garantindo a aprendizagem significativa de qualidade (MORAN, 2011, p. 1074).

A educação distância é educação e deve ter qualidade, como a educação presencial. A qualidade deve ser mensurada pela seriedade das instituições, coerência dos projetos pedagógicos, competências dos gestores, professores, tutores e mediadores. As instituições que oferecem cursos presenciais de qualidade, normalmente mantêm a mesma qualidade para as ofertas a distância, em razão do compromisso social, progresso educacional e preservação da sua imagem (MORAN, 2011).

É certo que o ensino superior a distância está em fase de expansão, de desenvolvimento pedagógico e de intensa regulamentação governamental, com diretrizes cada vez mais específicas. Desta forma, torna-se fundamental analisar os marcos regulatórios da EaD no ensino superior para fundamentar a sua utilização.

2.2. MARCOS REGULATÓRIOS DA EaD NO ENSINO SUPERIOR

A sociedade do conhecimento considera a educação a distância como uma alternativa para o processo educacional por possibilitar o atendimento da crescente demanda por mais educação, maior carga horária de formação e mais alunos, entretanto, um dos maiores desafios do Brasil é equilibrar a quantidade de vagas com a qualidade do ensino.

As políticas públicas de expansão da EaD estão vinculadas aos documentos oficiais editados ao longo de sua implantação, os quais versam sobre conceitos, ofertas, organização, regulamentação, critérios de credenciamento, recredenciamento, supervisão, avaliação e fiscalização. Como fato histórico, por referência, temos a Lei nº 9394/96, que regulamenta as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e previu, no seu artigo 80, incentivos para o desenvolvimento e veiculação de programas de ensino a distância (BRASIL, 1996).

Antes de tratar da EaD e sua expansão, é imperioso destacar a abrangência da educação dada pela lei, que a vincula aos processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. A normativa trata a educação como um dever familiar e governamental, descrevendo como sua finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Lèvy (1999) diz que essa abrangência representa uma fase de transição de uma educação e uma formação estritamente institucionalizadas (escolas e universidades) para uma situação de troca generalizada de saberes, o ensino da sociedade por ela mesma, de reconhecimento autogerenciado.

A partir dessas colocações, temos que a educação, seja ela presencial ou a distância, deve ser capaz de preparar o indivíduo para interpretar a sociedade na qual estamos inseridos, contudo, o atendimento à norma só se efetiva com a construção do conhecimento. Políticas públicas de fomento da EaD baseadas apenas na transmissão de informação não atendem os objetivos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), tampouco da Constituição Federal de 1988, que estabelece para a educação o dever de garantir o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

O primeiro decreto a regulamentar o art. 80 da LDBEN foi o nº 5.622 de 19 de dezembro de 2005, o qual definiu a educação a distância como

Modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos (BRASIL, 2005).

Passados mais de dez anos da publicação do referido decreto, tendo a EaD evoluído consideravelmente, em razão do desenvolvimento tecnológico e da alteração dos conceitos de presença e distância, foi promulgado o Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017, que revogou o anterior e trouxe uma nova e ampla definição para a educação a distância, sendo esta,

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).

Em que pese a ampliação do conceito, o novo decreto não desobrigou a educação a distância das atividades presenciais, conforme se observa no art. 4º.

Art. 4º As atividades presenciais, como tutorias, avaliações, estágios, práticas profissionais e de laboratório e defesa dos trabalhos, previstas nos projetos pedagógicos ou de desenvolvimento da instituição de ensino e do curso, serão realizadas na sede da instituição de ensino, nos polos de educação a distância ou em ambiente profissional, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2017).

Moran (2011) afirma que a exigência da presença é a forma de viabilizar

a EaD dentro de uma sociedade que sempre estudou em salas de aula e fez avaliações periódicas para demonstrar conhecimento. Somado a isso, considerou a falta de compromisso de algumas instituições por não cumprirem as propostas apresentadas no projeto pedagógico do curso, deixando de ensinar o que prometem. Sem a presença física haveria dificuldade no controle do resultado final, contudo, o autor afirma que a exigência de uma avaliação presencial não resolve o problema, pois o que assegura qualidade no ensino são as metodologias utilizadas, a seriedade da instituição, a qualificação dos docentes, entre outros fatores.

Instituições sérias são sérias em ambas as modalidades. Se uma instituição é séria, pode realizar todo um curso sem contato físico e garantir uma aprendizagem efetiva. Isso não pode ser testado em um curso superior a distância no Brasil, por proibição legal (MORAN, 2011, p. 1150).

Na sequência, o Decreto nº 9.057/2017 traz uma inovação, permitindo que as atividades presenciais sejam realizadas em polos de educação a distância no Brasil ou no exterior, possibilitando parcerias entre instituições públicas e privadas.

Art. 5º O polo de educação a distância é a unidade descentralizada da instituição de educação superior, no País ou no exterior, para o desenvolvimento de atividades presenciais relativas aos cursos ofertados na modalidade a distância.

§ 1º Os polos de educação a distância manterão infraestrutura física, tecnológica e de pessoal adequada aos projetos pedagógicos dos cursos ou de desenvolvimento da instituição de ensino (BRASIL, 2017).

Essas possibilidades visam abranger maior público, despertando interesse e criando rotas de incentivo aos discentes. Nessa direção, quanto à questão da presença, a integração entre o presencial e o virtual é uma flexibilidade inevitável, pois, segundo Moran (2011), é o modelo que mais se adapta à sociedade do conhecimento, onde os indivíduos são aprendentes, conectados e já vivenciaram em alguma situação uma experiência semipresencial.

O que está sendo observado no ensino híbrido se assemelha aos procedimentos encontrados nos serviços e processos de produção de bens que incorporaram os recursos das tecnologias digitais, como o sistema bancário, o

comércio, as empresas. Tal consideração demonstra uma tendência simplificada de aplicação do ensino híbrido ou *blended*, onde a abordagem pedagógica utilizada combina atividades presenciais com atividades virtuais, por meio de tecnologias digitais. São inúmeras as propostas para conciliar essas atividades, entretanto, a base permanece inalterada, pois a estratégia consiste em focar no processo de aprendizagem do aluno e não mais na transmissão de informação realizada apenas pelo professor (BACICH, NETO, TREVISANI; 2015).

O *blended* é considerado uma evolução dos cursos presenciais por combinar o melhor do presencial com o melhor do a distância, ou seja, o aluno pode frequentar um curso com regularidade e ainda contar com a flexibilidade de realizar um conjunto de atividade a distância. A tendência, de acordo com Moran (2011), é dar fim a distinção entre *blended* e online, por estarem cada vez mais vinculadas as escolhas de cada interessado.

Em síntese, a tendência é que tudo seja a distância, com diferentes níveis de presença possíveis. O importante não é a modalidade, mas a adequação do projeto pedagógico às necessidades de cada estudante. A tendência é a oferta de possibilidades diversificadas de aprender, de acordo com o momento e a maturidade de cada aluno. Não haverá separação entre modalidades (MORAN, 2011, p. 1158).

Nesse contexto, é interessante destacar a Portaria nº 11, de junho de 2017, do Ministério da Educação, que inovou ao possibilitar cursos superiores sem atividades presenciais. Para que essa proposta seja viável, devem ser atendidas as diretrizes curriculares nacionais para o ensino superior (DCN) do curso em questão, além da necessidade de autorização prévia da Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior (SERES).

Art. 8º As atividades presenciais, como tutorias, avaliações, estágios. Práticas profissionais e de laboratório e de defesa de trabalhos, previstas no PDI e PPC, serão realizadas na sede da IES, nos polos EaD ou em ambiente profissional, conforme definido pelas DCN.

§1º A oferta de cursos superiores a distância sem previsão de atividades presenciais, inclusive por IES detentoras de autonomia, fica condicionada à autorização prévia pela SERES, após a avaliação *in loco* no endereço da sede, para comprovação da existência de infraestrutura tecnológica e de pessoal suficiente para o cumprimento do PPC, atendidas as DCN e normas específicas expedidas pelo MEC (BRASIL, 2017).

Voltando para a análise do Decreto nº 9.057/2017, em relação as Instituições Públicas de Ensino Superior, tem-se o credenciamento automático e

imediatamente para a oferta de cursos superiores a distância, sendo exigido apenas o credenciamento após o período de carência de cinco anos.

Art. 12. As instituições de ensino superior públicas dos sistemas federal, estaduais e distrital ainda não credenciadas para a oferta de cursos superiores na modalidade a distância ficam automaticamente credenciadas, pelo prazo de cinco anos, contado do início da oferta do primeiro curso de graduação nesta modalidade, condicionado à previsão no Plano de Desenvolvimento Institucional.

Parágrafo único. As instituições de ensino de que trata o caput ficarão sujeitas ao credenciamento para oferta de educação na modalidade a distância pelo Ministério da Educação, nos termos da legislação específica (BRASIL, 2017).

Nessa direção, torna-se fundamental mencionar as prerrogativas das instituições que possuem autonomia universitária. O Decreto nº 9.057/2017, em total consonância com o artigo 207 da Constituição Federal e com a LDB, trata da autonomia didático-científica universitária no que tange às instituições credenciadas para oferta de cursos superiores a distância.

Art. 14 As instituições de ensino credenciadas para a oferta de educação superior na modalidade a distância que detenham a prerrogativa de autonomia dos sistemas de ensino federal, estaduais e distrital independem de autorização para funcionamento de curso superior na modalidade a distância.

Parágrafo único. Na hipótese de que trata o caput, as instituições de ensino deverão informar o Ministério da Educação quando da oferta de curso superior na modalidade a distância, no prazo de sessenta dias, contado da data de criação do curso, para fins de supervisão, de avaliação e de posterior reconhecimento, nos termos da legislação específica (BRASIL, 2017).

Nas palavras de Kenski (2012), é preciso se adaptar ao novo. As transformações tecnológicas desenfreadas impõem novos ritmos às instituições em relação a forma de ensinar e aprender, daí a necessidade de estarem em permanente estado de aprendizagem. Levando em consideração a proposição, o Estado tem a obrigação de acompanhar essa evolução sociocultural, ampliando o acesso à educação formal nos mais variados níveis. Nesse contexto, o Decreto 9.057/2018 trouxe uma inovação ao permitir que instituições credenciadas para a oferta de cursos de pós-graduação lato sensu também estejam automaticamente autorizadas a ofertarem cursos de graduação a distância.

Art. 22. Os atos de credenciamento para a oferta exclusiva de cursos

de pós-graduação lato sensu na modalidade a distância concedidos a instituições de ensino superior serão considerados também para fins de oferta de cursos de graduação nesta modalidade, dispensado novo credenciamento ou aditamento (BRASIL, 2017).

É imperioso esclarecer que os decretos presidenciais, assim como as portarias ministeriais, pareceres e resoluções do Conselho Nacional de Educação e outros órgãos envolvidos têm função regulamentadora e estão voltados para a práxis da educação. Elas preveem a execução dos dispositivos legais contidos no processo de regulação da educação nacional, por isso não criam direito, servindo apenas para balizar o funcionamento dos serviços educacionais.

Diríamos, em substância, que a estrutura político-jurídica da educação contida na Constituição Federal e nas Leis Federais regulam a macroestrutura da educação enquanto os decretos, as portarias, as resoluções, os pareceres, as instruções e demais orientações jusnormativas prescrevem a forma de funcionamento do serviço educacional (COSTA; FOFONCA; SARTORI, 2018).

Do conteúdo destacado do Decreto 9.057/2017, é possível observar a intenção do legislador de expandir as ofertas a distância dentro da realidade educacional brasileira, já que foi concedida maior autonomia e flexibilidade para as instituições. É dever do Estado, todavia, acompanhar a qualidade da formação oferecida, pois de nada adianta privilegiar a quantidade em detrimento da qualidade.

2.2.1 Portaria nº 1.428, de 28 de dezembro de 2018

Na realidade educacional atual é permitido ensinar e aprender com qualidade com frequência diferenciada, levando em consideração a idade, nível do curso e as necessidades de práticas supervisionadas (MORAN, 2011). É possível a oferta de cursos com qualidade, e, simultaneamente com redução de períodos presenciais, se houver organização dos processos e atividade digitais para o restante do tempo, com mediadores experientes.

Após experiências práticas e estudos, Moran (2011) afirma que é uma tendência tornar a organização curricular mais flexível, explorando o semipresencial. É preciso voltar as metodologias utilizadas para os alunos,

viabilizar a colaboração e prever ritmos de aprendizagem diferentes, bem como rever a separação entre ensino presencial e a distância, as metodologias devem ser aproximadas para se adaptarem aos alunos progressivamente conectados com tecnologias portáteis, leves e poderosas.

O autor completa dizendo que os conceitos de presença e distância foram alterados, assim como as formas de ensinar e aprender, em função das tecnologias cada vez mais rápidas e integradas. A sociedade está caminhando de forma rápida para uma aproximação entre os cursos presenciais e a distância (cada vez mais semipresenciais), por meio de disciplinas parcialmente ou totalmente a distância. Os professores do presencial começaram a atuar no virtual, com isso, tem-se a criação de possibilidades de aprendizagem que combinarão o melhor do presencial (quando possível) com as facilidades do virtual.

Com o passar do tempo dificilmente teremos um curso totalmente presencial. Apesar dessa conclusão causar certa perplexidade, Moran (2011) afirma que vale a pena inovar, testar e experimentar, pois é dessa forma que se pode avançar com segurança em busca de novos modelos de ensino, os quais estarão em consonância com as mudanças tecnológicas e com a necessidade de aprender continuamente.

Nessa direção, é essencial tecer comentários a respeito da Portaria nº 1.428, de 28 de dezembro de 2018, que dispõe sobre a oferta, por Instituições de Educação Superior, de disciplinas na modalidade a distância em cursos de graduação presencial. Primeiramente, cabe esclarecer que a regra geral estabelecida, pela agora revogada Portaria nº 1.134/2016, fica mantida.

Art. 2º As IES que possuem pelo menos 1 (um) curso de graduação reconhecido poderão introduzir a oferta de disciplinas na modalidade a distância na organização pedagógica e curricular de seus cursos de graduação presenciais regularmente autorizados, até o limite de 20% (vinte por cento) da carga horária total do curso.

Parágrafo único. As disciplinas na modalidade a distância devem estar claramente identificadas na matriz curricular do curso, e o projeto pedagógico do curso deve indicar a metodologia a ser utilizada nestas disciplinas (BRASIL, 2018).

A grande novidade trazida pela Portaria nº 1.428/2018 para a comunidade acadêmica está prevista no artigo 3º, que é a extensão do alcance das disciplinas a distância para até 40% nos cursos de graduação presencial, ou seja, o limite

que era de um dia de aula a distância por semana pode ser elevado para até dois dias.

Art. 3º O limite de 20% (vinte por cento) definido art. 2º poderá ser ampliado para até 40% (quarenta por cento) para cursos de graduação presencial, desde que também atendidos os seguintes requisitos:

- I – a IES deve estar credenciada em ambas as modalidades, presencial e a distância, com Conceito Institucional – CI igual ou superior a 4 (quatro);
- II – a IES deve possuir um curso de graduação na modalidade a distância, com Conceito de Curso – CC igual ou superior a 4 (quatro), que tenha a mesma denominação e grau de um dos cursos de graduação presencial reconhecidos e ofertados pela IES;
- III – os cursos de graduação presencial que poderão utilizar os limites definidos no caput devem ser reconhecidos, com Conceito de Curso – CC igual ou superior a 4 (quatro); e
- IV – a IES não pode estar submetida a processo de supervisão, nos termos do Decreto nº 9.235/2017, e da Portaria Normativa MEC nº 315, de 4 de abril de 2018 (BRASIL, 2018).

Conforme os incisos do referido artigo, somente em situações específicas a extensão é autorizada. A instituição obrigatoriamente deve estar credenciada para atuação nas duas modalidades – a distância e presencial – com conceito institucional igual ou superior a 4 em cada situação. Além disso, deve possuir curso de graduação EaD com conceito igual ou superior a 4, com a mesma denominação de um curso presencial ofertado e reconhecido.

Atendidas essas condições, não estando a instituição submetida a processo de supervisão, a ampliação para até 40% de atividade a distância será autorizada para os cursos presenciais reconhecidos e com conceito de curso igual ou superior a 4, além de necessidade de observar as especificidades das respectivas Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação Superior definidas pelo CNE.

De acordo com o art. 4º, por serem cursos presenciais com disciplinas a distância, as atividades pedagógicas e acadêmicas deverão acontecer na sede ou em campus da instituição, observado, naturalmente, o endereço de oferta constante no cadastro do e-MEC. Os cursos de graduação presenciais das áreas de saúde e engenharia estão impossibilitados de ampliar as disciplinas a distância até 40%, sendo aplicado o limite original de 20% (BRASIL, 2018).

As informações envoltas na possibilidade de ampliação da oferta de carga horária a distância nos cursos presenciais, quando atendidas as exigências legais, devem estar dispostas de forma clara e objetiva na matriz curricular e nos

projetos pedagógicos de curso, sendo obrigatória e fundamental a informação prévia aos discentes matriculados e a divulgação no edital do processo seletivo das disciplinas, conteúdos, metodologias e avaliações adotadas, sendo que as avaliações e atividades práticas das disciplinas a distância devem ser realizadas de forma presencial na sede ou no campus da instituição, conforme artigos que seguem.

Art. 7º As ofertas das disciplinas previstas nos arts. 2º e 3º desta Portaria deverá incluir métodos e práticas de ensino-aprendizagem que incorporem o uso integrado de tecnologias de informação e comunicação – TIC para a realização dos objetivos pedagógicos, material didático específico, bem como a mediação de tutores e profissionais da educação com formação na área do curso e qualificados em nível compatível ao previsto no projeto pedagógico do curso – PPC e no plano de ensino da disciplina, que deverão descrever as atividades realizadas a distância, juntamente com a carga horária definida para cada uma, explicitando a forma de integralização da carga horária destinada às atividades on-line.

Art. 8º A oferta de disciplinas na modalidade a distância em cursos presenciais, conforme disposto nesta Portaria, deve ser informada previamente aos estudantes matriculados no curso e divulgada nos processos seletivos, devendo ser identificadas, de maneira objetiva, disciplinas, conteúdos, metodologias e formas de avaliação.

Art. 9º As avaliações das disciplinas na modalidade a distância em cursos presenciais, bem como as atividades práticas exigidas nas respectivas DCN, devem ser realizadas presencialmente, na sede ou em um dos campi da IES (BRASIL, 2018).

A oferta de disciplinas a distância está condicionada ao cumprimento do disposto no art. 47, da Lei nº 9.394/1996 (LDB), pela instituição de ensino.

Art. 47 Na educação superior, o ano letivo regular, independente do ano civil, tem, no mínimo, duzentos dias de trabalho acadêmico efetivo, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver.

§1º As instituições informarão aos interessados, antes de cada período letivo, os programas dos cursos e demais componentes curriculares, sua duração, requisitos, qualificação dos professores, recursos disponíveis e critérios de avaliação, obrigando-se a cumprir as respectivas condições.

§2º Os alunos que tenham extraordinário aproveitamento nos estudos, demonstrado por meio de provas e outros instrumentos de avaliação específicos, aplicados por banca examinadora especial, poderão ter abreviada a duração dos seus cursos, de acordo com as normas dos sistemas de ensino.

§3º É obrigatória a frequência de alunos e professores, salvo nos programas de educação a distância (BRASIL, 1996).

Por fim, a Portaria nº 1.428/2018 previu que a oferta de carga horária a distância nos cursos presenciais acarreta a necessidade de submissão da

instituição e dos cursos por ela ofertados, no momento da avaliação *in loco*, aos indicadores de qualidade aplicáveis à referida modalidade.

O maior desafio das universidades é tornar os currículos dos cursos mais flexíveis, com a previsão de integração das atividades realizadas a distância com as presenciais, pois cada instituição deve apurar o seu ponto de equilíbrio, dentro das áreas do conhecimento, entre o presencial e o online. Moran (2011) entende que as disciplinas mais básicas ou comuns entre os cursos podem ser disponibilizadas em EaD depois de um bom planejamento.

Esse material leve, atraente e comunicativo, pode servir de base para a informação necessária do aluno, para que ele o acesse pessoalmente, antes de realizar algumas atividades. Essas disciplinas, com o material na web, podem ser compartilhadas por mais de um professor ou tutor, quando são muitos os alunos. Isso permite que elas sejam oferecidas quase integralmente a distância (MORAN, 2011, p. 1016).

O autor conclui seu pensamento afirmando que diminuir o tempo dos alunos em sala de aula permite maior rotatividade de alunos dentro da instituição. Com isso, torna-se possível otimizar os espaços existentes, barateando o custo por aluno com a manutenção da qualidade.

Com todas as cautelas e problemas que esse tema carrega, é importante que as universidades reorganizem seus currículos e projetos pedagógicos. As que tem autonomia podem flexibilizar os currículos de acordo com cada área do conhecimento, experimentando modelos diferentes. Instituições multicampi podem organizar modelos combinando videoconferência ou webconferência para determinadas aulas, com professores especialistas, tutoria com professores assistentes e atividades a distância via internet. A implantação pode ser progressiva, para fazer uma transição sem traumas do totalmente presencial para o semipresencial (MORAN, 2011, p. 16).

Assim, da portaria analisada, é possível extrair a intenção do legislador de diminuir a diferenciação entre o presencial e o virtual, com a demonstração de que a educação a distância não é apenas um conteúdo pronto, mas uma forma de construir conhecimento por meio de leituras, discussões, vivência e práticas educacionais.

Após a análise do cenário da educação a distância, das possibilidades de construção do conhecimento e da exposição da legislação atual envolvendo a evolução da cultura educacional, é chegada a hora de transpor a pesquisa para

o âmbito interdisciplinar, combinando as áreas de educação e direito, com a análise do desenvolvimento do ensino jurídico no Brasil.

3 O DESENVOLVIMENTO DO ENSINO JURÍDICO NO BRASIL

Assim, diante da caixa de ferramentas, o professor tem de se perguntar: "Isso que estou ensinando é ferramenta pra quê? De que forma pode ser usado? Em que aumenta a competência dos meus alunos para viver a sua vida? Se não houver resposta, pode-se estar certo de uma coisa: ferramenta não é. (ALVES, 2018. p. 25)

As discussões a respeito do ensino jurídico são antigas, remontam à época do Brasil Império, quando foi sancionada a Carta de Lei de 11 de agosto de 1827, criando os primeiros cursos jurídicos. No histórico trazido por Rodrigues, Amaral e Andrade (2017) consta que o currículo aqui implantado foi copiado de Coimbra, impossibilitando a criação de uma identidade para os bacharéis brasileiros. O escopo das ofertas não era formar indivíduos críticos, apenas de aprimorar os quadros administrativos do Estado.

Segundo Neto (2018), os cursos não tinham preocupação com a formação pedagógica dos professores, tampouco com a didática utilizada. O ensino era realizado por meio de aulas-conferências, sem qualquer reflexão e afastado da realidade social. Os professores expunham conteúdos e os alunos deveriam absorver o máximo possível. Considerando o momento histórico e a finalidade da implementação dos cursos (atender o aparato administrativo-político), a ausência de formação pedagógica e didática era compreensível. Com o passar do tempo, na tentativa de alterar esse cenário, estabelecer uma estrutura curricular e criar uma identidade jurídica nacional, foram publicados diversos decretos incentivando um ensino livre.

Como marco regulatório, é interessante destacar a Lei 314/1895, que estabeleceu a duração do curso de direito em 05 anos, período determinado até os dias atuais. No Brasil República, foi criada a Lei 746/1901, que facultou o ingresso das mulheres nos cursos superiores, e a Lei 2.356/1910, que estabeleceu as primeiras diretrizes curriculares do curso de direito. Os marcos destacados aqui, não trouxeram qualquer preocupação com a qualidade do ensino, o objetivo era apenas expor os conteúdos aos interessados.

O rumo do ensino jurídico começou a ser questionado em 1927 com as discussões propostas no Congresso do Ensino Superior, realizado pela Faculdade de Direito da Universidade do Rio de Janeiro, que visava solucionar a crise vivida na educação jurídica.

Os debates giravam em torno da necessidade de melhorar o ensino formal e acrítico nos cursos jurídicos, uma vez que as faculdades não deveriam ser meramente profissionalizantes – como de sua criação. A teoria era reconhecidamente importante, mas o caráter prático das ciências jurídicas também carecia de atenção. Algumas soluções foram apontadas, como um método de ensino misto – teoria e prática – e a possibilidade de o professor buscar novos métodos para transmitir o conhecimento para os seus alunos (NETO, 2018, p. 30).

Em que pese os questionamentos levantados, o Governo Militar (1960) transformou as instituições de ensino superior em transmissoras de ideais pré-estabelecidos, onde o sistema educacional se afastava da realidade social. Na década de 70, cansados na situação posta, muitos juristas passaram a discutir a crise do ensino jurídico para justificar as deficiências sociais (RODRIGUES; AMARAL; ANDRADE, 2017).

Somente em 1972, após o período da ditadura, por meio da resolução 03, foi estabelecida uma nova estrutura curricular para o curso de direito na tentativa de aproximar a educação jurídica da realidade social. As instituições flexibilizaram seus currículos e inseriram disciplinas que abordavam diferenças sociais e prática forense (NETO, 2018). A partir dessas considerações, a formação pedagógica dos professores passou a ser questionada, entretanto, para que mudanças ocorressem, era necessário despertar o senso crítico dos alunos para criar uma ligação entre a academia e a realidade social.

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, que ascendeu os direitos e garantias fundamentais dos cidadãos, houve espaço democrático para mudanças expressivas no ensino jurídico, segundo Rodrigues, Amaral e Andrade (2017). Assim, após novas legislações e muitos debates realizados entre profissionais do Direito, do Ministério da Educação e da Ordem dos Advogados do Brasil, foi nomeada uma comissão para apresentar uma nova proposta para a educação jurídica.

A proposta resultou na edição da Portaria nº 1.886/94, que estabeleceu diretrizes curriculares a serem observadas e aplicadas no ensino do Direito. As inovações trazidas foram confirmadas por uma política estatal de inspeção e avaliação cíclica das Instituições de Ensino Superior e, de acordo com a pesquisa de Rodrigues, Amaral e Andrade (2017), refletiram de forma positiva no panorama educacional jurídico brasileiro.

De fato, a portaria abordou preocupações pouco observadas durante os quase 170 anos de criação das primeiras faculdades de Direito, pois trouxe dispositivos que versavam sobre a formação humanística dos alunos e apresentava uma maior preocupação social, o que não havia sido feito por nenhuma legislação. Neto (2018, p. 37) resume a sua implementação da seguinte forma:

A Portaria 1.886/1994, com apenas 17 artigos, representou uma verdadeira revolução na educação jurídica, o qual estava mergulhado numa profunda crise e serviu de norte para discussões transformadoras da educação. Muito mais do que formatar a educação jurídica, as diretrizes apresentadas buscavam uma mudança de mentalidade nos atores envolvidos no processo educacional, diminuindo o abismo entre o Direito e a realidade, colocando o aluno como partícipe ativo de sua educação e contribuindo sobremaneira para a melhor formação discente.

O cenário da educação jurídica dessa época exigia uma nova configuração capaz de trazer mudanças para o Direito, o qual se encontrava – e ainda se encontra – em constantes transformações para acompanhar e atender as demandas sociais que necessitam de regulamentação. O grande desafio do direito é olhar para essa sociedade em transformação e conseguir enxergar além dos limites positivados, prospectando o futuro das profissões jurídicas.

Uma vez mais, na tentativa de alcançar uma formação mais sólida e humanística, com o desenvolvimento de competências e habilidades compatíveis com a evolução social, o Conselho Nacional de Educação instituiu novas diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em direito por meio da Resolução 09/2004.

A resolução previu mecanismos capazes de influenciar o exercício da ciência do direito, a prestação da justiça e o desenvolvimento da cidadania (BRASIL, 2004), entretanto, para que os mecanismos funcionassem, as instituições de ensino deveriam reestruturar o ensino formal e dogmático praticado, que em muito se afastava da realidade. Em verdade, todas essas inovações legais não permitiram qualquer avanço dentro das salas de aula.

Rodrigues, Amaral e Andrade (2017) indicaram que o ensino jurídico somente seria transformado se as salas de aula deixassem de exprimir uma ideologia liberal e uma pedagogia tradicional, pois é certo que o ensino não pode se esgotar no mero tratamento superficial do objeto ou do conteúdo.

Considerando os ensinamentos de Freire (2011), o ensino deve transformar os educandos em criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos e persistentes, pois somente com a verdadeira aprendizagem eles podem se transformar em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber, onde o objeto ensinado é apreendido na sua razão de ser. Tal perspectiva, apesar de utópica na prática, estava configurada no art. 3º da resolução.

Art. 3º O curso de graduação em direito deverá assegurar, no perfil do graduando, sólida formação geral, humanística e axiológica, capacidade de análise, domínio de conceitos e da terminologia jurídica, adequada argumentação, interpretação e valorização dos fenômenos jurídicos e sociais, aliada a uma postura reflexiva e de visão crítica que fomente a capacidade e a aptidão para a aprendizagem autônoma e dinâmica, indispensável ao exercício da ciência do direito, da prestação da justiça e do desenvolvimento da cidadania (BRASIL, 2004).

Segundo Neto (2018), a pretensão do legislador era afastar a educação bancária e permitir, com isso, o desenvolvimento da visão crítica e reflexiva do graduando. O bacharel em direito para cumprir apenas funções burocráticas já estava superado, cabendo a ele, na nova realidade, interpretar as normas jurídicas com uma formação de excelência.

A Resolução nº 09/2004, em busca de uma formação mais aprofundada e atualizada, trouxe novas habilidades e competências aos discentes, visando o seu amplo desenvolvimento, conforme preceituou o seu artigo 4º:

Art. 4º. O curso de graduação em Direito deverá possibilitar a formação profissional que revele, pelo menos, as seguintes habilidades e competências:

I – leitura, compreensão e elaboração de textos, atos e documentos jurídicos ou normativos, com a devida utilização das normas técnico-jurídicas;

II – interpretação e aplicação do Direito;

III – pesquisa e utilização da legislação, da jurisprudência, da doutrina e de outras fontes do Direito;

IV – adequada atuação técnico-jurídica, em diferentes instâncias, administrativas ou judiciais, com a devida utilização de processos, atos e procedimentos;

V – correta utilização da terminologia jurídica ou da Ciência do Direito;

VI – utilização de raciocínio jurídico, de argumentação, de persuasão e de reflexão crítica;

VII – julgamento e tomada de decisões; e,

VIII – domínio de tecnologias e métodos para permanente compreensão e aplicação do Direito (BRASIL, 2004).

Os incisos III e VIII evidenciaram um vínculo entre o ensino jurídico e as novas tecnologias da informação e da comunicação, pois numa realidade onde

as leis e a jurisprudência são modificadas diariamente, a educação jurídica presencial torna-se dependente da tecnologia digital, com acesso em tempo real às atualizações legislativas e aos entendimentos dos tribunais superiores, no exato momento em que impactam a ciência jurídica.

A intenção da resolução foi retirar os atores educacionais da zona de conforto e submetê-los a atividades não convencionais no processo de ensino-aprendizagem, permitindo o desenvolvimento de habilidades para aplicação do direito. Desde a publicação da resolução os alunos deveriam ser capacitados durante a graduação para o domínio de tecnologias e métodos para permanente compreensão do direito.

O progresso esperado, contudo, não foi alcançado. As instituições públicas e os docentes não se mostraram abertos à mudança, a aceitação do diferente.

Apesar da importância de tal legislação constata-se que o ensino jurídico ainda se encontra pautado numa visão formalista, acrítica e muito apegada a tendências pedagógicas já ultrapassadas. É forçoso notar que a educação jurídica com essas características termina por defender que o jurista precisa apenas conhecer as normas, desprovidas de qualquer valoração. Esse tipo de formação desencadeia profissionais apenas com um perfil técnico, sem buscar referências na realidade social (FRANCISCHETTO, 2012, p. 85).

Araújo e Ormelesi (2018) entendem que o modelo pedagógico tecnicista constrói uma cultura jurídica formalista, que acaba por retirar a consciência crítica do profissional do direito, além de trocar o conhecimento das estruturas sociais e políticas pelo simples conhecimento do conteúdo formal das leis. O conhecimento simplista impossibilita este profissional de identificar o real sentido da sua atuação frente aos problemas sociais.

Ao considerarmos a velocidade com que ocorrem as mudanças nos dias atuais, Neto (2018) afirma que a educação jurídica está bastante atrasada rumo a um novo paradigma educacional, cabendo as instituições e aos docentes a implantação de uma educação libertadora e problematizadora, em que o discente deixe de ser repetidor de legislação e jurisprudência, desenvolvendo raciocínio crítico para enfrentar a sociedade.

Quando tratamos da educação jurídica atual, do século XXI, significa refletirmos sobre o modo como as instituições preparam os futuros profissionais do direito para os desafios da sociedade do conhecimento que está em constante

transformação. A busca por resposta para os desafios sociais exige uma nova visão sobre a educação na área jurídica. Araújo e Ormelesi (2018) afirmam que é fundamental que o ensino jurídico estimule autonomia de pensamento e afaste a imagem do jurista tecnocrata, pois deve ser elevado acima de meros esquemas regulatórios, devendo contemplar o ser humano, a sociedade e o Estado.

Questiona-se cada vez mais se as práticas pedagógicas empregadas tradicionalmente pelas instituições de ensino brasileiras são suficientes para se pensar a formação do profissional do Direito do futuro. Tal provocação pode ser motivada, inicialmente, a partir da dificuldade de se conceber um modelo paradigmático centrado nas concepções de ordem, linearidade, certeza e segurança, percebendo o Direito e seu ensino a partir de uma estrutura restrita no tempo e no espaço (COSTA; ROCHA, 2018, p. 65).

No campo da educação jurídica, a concepção pedagógica adotada está voltada para a figura do professor, ao passo que o aluno assume o papel de ouvinte em aulas marcadas pela inexistência de interação, havendo apenas a exposição do conteúdo, ficando o ensino limitado as paredes da sala de aula (COSTA; ROCHA, 2018). É fundamental um rompimento desse paradigma, as instituições devem formar profissionais aptos para atuação em qualquer contexto e ambiente, seja ele de insegurança ou de risco.

Gabrich e Mosci (2019), ao estudarem o aprimoramento do ensino jurídico, apuraram que o desenvolvimento e a perpetuação de uma prática judicial incompatível com uma razão científica podem trazer graves consequências sociais, pois impede o direito de legitimar racionalmente os seus conteúdos, bem como, de oferecer razões convincentes para aceitação dos destinatários.

Não basta fazer do graduando um repetidor de codificações. Apesar dessa crítica parecer superada, ela é encontrada comumente nas obras críticas sobre educação jurídica, pois ainda se faz presente na realidade institucional dos cursos de direito brasileiros. Costa e Rocha (2018) sustentam a necessidade de se pensar uma nova forma de educar, que esteja centrada na perspectiva transdisciplinar do conhecimento para que os alunos possam desenvolver um olhar sistêmico, que vá além do conhecimento restrito ao sistema do direito.

Tal entendimento é reforçado por Gabrich e Mosci (2019) ao afirmarem que é preciso desenvolver um ensino dialógico e que considere a importância da

inter, da multi e da transdisciplinaridade, para permitir um ensino holístico, sistemático, sustentável, humanista e capaz de promover efetivamente a transformação pessoal e social que somente ele é capaz de proporcionar.

Os tempos mudaram, e cada vez mais o docente se depara com novos desafios em sua atuação profissional. Podem ser mencionados como exemplos de mudanças dos novos tempos o perfil de aluno que passou a ingressar no ensino superior, as diferenças geracionais dos estudantes presentes em uma mesma sala de aula e o avanço da tecnologia.

O professor de Direito do século XXI precisa estar atento ao processo de aprendizagem promovido a partir das novas concepções, tais como: desenvolvimento de competências e habilidades; novas percepções de tempo e espaço para o processo educativo; impacto das novas tecnologias e de novas metodologias, dentre outras (COSTA; ROCHA, 2018, p. 18).

Visando, uma vez mais, alcançar o pleno desenvolvimento e levando em consideração o panorama nacional, o interesse social, o contexto global e as perspectivas de emprego dos egressos, o Conselho Nacional de Educação, por meio da Resolução CNE/CES nº 5, de 17 de dezembro de 2018, instituiu novas diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em direito, com foco na formação de competências e habilidades por meio de metodologias ativas (aprendizagem autônoma e participativa).

As novas diretrizes estão voltadas para a prática jurídica, pois, conforme a pesquisa de Gabrich e Mosci (2019), os juízes, advogados e promotores não nascem com competências específicas, eles são formados e treinados pelo sistema de ensino jurídico. Deste modo, todos os problemas verificados na prática profissional perpassam pelo sistema educacional. É iminente a necessidade de uma reflexão sobre a concepção científica vigente acerca do direito e sobre a prática jurídica que dela decorre, somada à reflexão sobre o modelo educacional usado pelas faculdades de direito brasileiras, pois ele é o responsável pela reprodução do conhecimento jurídico.

3.1 NOVAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A GRADUAÇÃO EM DIREITO - RESOLUÇÃO CNE/CES Nº 5/2018

O Ministério da Educação, por meio da Resolução CNE/CES nº 05/2018, instituiu novas diretrizes curriculares nacionais para os cursos jurídicos. O

principal objetivo da alteração proposta é adequar os cursos de direitos às necessidades e às demandas sociais que emergiram da globalização contemporânea, ou seja, visa construir um jurista competente e não um mero operador do direito despreparado técnica e intelectualmente. Deste modo, segundo Mello e Martins (2019), o projeto pedagógico dos cursos de direito deve ser elaborado para estabelecimento de um perfil do futuro bacharel que atenda a esses desafios.

Ao comentarem as novas diretrizes, Faria e Lima (2019) expuseram que elas são resultado de um processo gradual. O Conselho Nacional de Educação iniciou as discussões na Câmara Consultiva Temática de Política Regulatória do Ensino Jurídico da Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior, a partir de uma solicitação da Ordem dos Advogados do Brasil. Antes da publicação da Resolução, foram realizados diversos eventos e audiências públicas, contando com a participação de membros da academia e da sociedade em geral.

Os autores ainda explicam que a reforma das diretrizes ocorreu a partir de três premissas: I. Manutenção do padrão de qualidade da formação dos profissionais; II. Garantia da autonomia para que os cursos possam estabelecer seus parâmetros específicos; e, III. Inovação da formação para atender às mudanças sociais atuais. Na justificativa constante no Parecer do CNE/CES nº 635/2018, que fundamentou a Resolução nº 05/2018, é possível observar as premissas apresentadas, conforme segue.

A relevância da aprovação destas Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Direito coincide com a expectativa de parte da comunidade acadêmica e de setores que representam a atuação profissional da área, bem como com a necessidade de ajustar a estrutura destes cursos ao atual momento histórico, considerando as perspectivas do país no que diz respeito ao desenvolvimento da sociedade e à sua presença no contexto global.

São muitos os desafios destinados às políticas de educação superior no país. De certa forma, estão relacionados ao processo de expansão, governança institucional, avaliação e, sobretudo, à gestão de conteúdos, ao desenvolvimento de habilidades e competências, e à definição de estratégias curriculares e organização da pesquisa, que deverão impactar diretamente sobre os egressos e seu desempenho na sociedade.

Esta é a questão mais urgente: o interesse social de egressos e da sociedade na perspectiva de emprego e de seus significados destinados à competitividade econômica, inclusão, acesso à renda, à produção de conhecimento e ao bem-estar da sociedade (BRASIL, 2018)

Em linhas gerais, as iniciativas têm um objetivo em comum, que é a adequação dos cursos de Direito às novas demandas e aos novos agentes sócio institucionais emergentes. “Nada mais necessário e urgente, uma vez que é preciso manter o ensino jurídico, bem como o direito brasileiro, inserido na lógica do movimento global que se apresenta diante de todos de forma desafiadora” (MELLO; MARTINS, 2019, p. 117).

As novas diretrizes que embasam o projeto pedagógico do curso de direito pedem que ele seja contextualizado com a inserção institucional, política, geográfica e social, que demonstre como será realizada a construção do conhecimento, o processo de aprendizagem dos conteúdos, competências e habilidades, apresentando os modos de integração entre teoria e prática, especificando as metodologias ativas utilizadas no processo de formação, garantindo, assim, a construção de autonomia: onde o discente aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser (BRASIL, 2018).

O perfil esperado do graduando em direito ficou estabelecido no artigo 3º da Resolução nº 05/2018, a partir disso, caberá às instituições de ensino superior, por meio da formulação dos planos de ensino, demonstrar de que forma será feita a adequação da formação ao perfil almejado.

Art. 3º O curso de graduação em Direito deverá assegurar, no perfil do graduando, sólida formação geral, humanística, capacidade de análise, domínio de conceitos e da terminologia jurídica, capacidade de argumentação, interpretação e valorização dos fenômenos jurídicos e sociais, além do domínio das formas consensuais de composição de conflitos, aliado a uma postura reflexiva e de visão crítica que fomente a capacidade e a aptidão para a aprendizagem, autônoma e dinâmica, indispensável ao exercício do Direito, à prestação da justiça e ao desenvolvimento da cidadania (BRASIL, 2018).

A utilização de metodologias ativas é um ponto de destaque dentro das novas diretrizes curriculares e, tal fato, remete aos ensinamentos de Freire (2011, p. 66) sobre autonomia: “Como educador, devo estar constantemente advertido com relação a este respeito que implica igualmente o que devo ter por mim mesmo”. É fundamental o respeito à autonomia do educando criança, jovem ou adulto, o educador que não respeita a autonomia do aluno, transgride os princípios fundamentalmente éticos da nossa existência.

O discente de nível superior, por ser adulto, ao que tudo indica, é constituído de maior poder de decisão e, por estar engajado em projetos profissionais, tem condições de aprender em ambientes distintos à escola tradicional. Estudar sob condições de tempo e espaço diferenciadas pode promover a tão esperada autonomia, maturidade, iniciativa e senso de autodisciplina (BRASIL, 2018).

A mudança proposta pelo Conselho Nacional de Educação visa provocar as instituições de ensino a criarem cursos de direito para uma formação mais inovadora, que garanta excelência e consiga responder aos novos desafios que são apresentados todos os dias por uma sociedade cada vez mais complexa e digital, sendo essa uma oportunidade para indicar mudanças qualitativas nos projetos de formação.

As IES, a partir da autonomia concedida pela Resolução nº 05/2018, devem definir seus projetos pedagógicos, estabelecendo sua missão, visão e metas formativas específicas como forma de estruturar um currículo que atenda a formação esperada pela sociedade e principalmente pelos graduandos de direito (FARIA; LIMA, 2019), isso se justifica na diversidade nacional, já que foi permitido às instituições se adaptarem as realidades plurais existentes.

Assim, o processo de avaliação do Ministério da Educação – MEC deverá estar preparado para reconhecer a qualidade na diferença e a olhar as diretrizes curriculares como vetores que estão superando, definitivamente, paradigmas referenciados na exigência de currículos mínimos, os quais compõe uma tradição conservadora do ensino jurídico que se não alterada não responderá aos desafios presentes na sociedade em geral (FARIA; LIMA, 2019, p. 302).

Nesse contexto, os pesquisadores afirmam que o processo de formação não pode se concentrar numa dinâmica de baixo protagonismo do aluno, são necessárias novas práticas metodológicas, com uma interação cada vez maior entre as áreas do conhecimento e uma articulação entre teoria e prática (FARIA; LIMA, 2019). O artigo 4º da nova Resolução traz as competências que o curso deverá possibilitar ao aluno.

Art. 4º O curso de graduação em Direito deverá possibilitar a formação profissional que revele, pelo menos, as competências cognitivas, instrumentais e interpessoais, que capacitem o graduando a:
I – interpretar e aplicar as normas (princípios e regras) do sistema jurídico nacional, observando a experiência estrangeira e comparada,

quando couber, articulando o conhecimento teórico com a resolução de problemas;

II – demonstrar competência na leitura, compreensão e elaboração de textos, atos e documentos jurídicos, de caráter negocial, processual ou normativo, bem como a devida utilização das normas técnico-jurídicas;

III – demonstrar capacidade para comunicar-se com precisão;

IV – dominar instrumentos da metodologia jurídica, sendo capaz de compreender e aplicar conceitos, estruturas e racionalidade fundamentais ao exercício do Direito;

V – adquirir capacidade para desenvolver técnicas de raciocínio e de argumentação jurídicas com objetivo de propor soluções e decidir 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 instancias extrajudiciais, administrativas ou judiciais, com a devida utilização de processo, 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 – possuir o 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 deontológicos-profissionais e desenvolver perspectivas transversais sobre direitos humanos (BRASIL, 2018).

Do conteúdo exposto, tem-se que as estratégias de ensino, a partir das novas diretrizes, deverão evidenciar o protagonismo do aluno de forma a revelar competências cognitivas, instrumentais e interpessoais de relevo ao profissional do Direito. O Parecer do CNE/CES nº 635/2018 justificou as competências da seguinte forma:

A inserção curricular comprometida com a formação de competências implica a inserção dos estudantes na construção de soluções para problemas que irão enfrentar na sua prática profissional. Essa inserção pressupõe uma parceria entre a academia e as atividades jurídicas, uma vez que é pela reflexão e teorização, a partir de situações da prática, que se estabelece o processo de ensino-aprendizagem.

A organização curricular passa a encampar estratégias de ensino preocupadas no desenvolvimento de competências, com a integração e exploração dos conteúdos a partir de situações-problema reais ou simulados da prática profissional. Essas situações representam estímulos para o desencadeamento do processo de ensino-aprendizagem (BRASIL, 2018).

Nesse sentido, destaca-se que os currículos enciclopédicos não representam respostas corretas às demandas por conhecimento e competências dos egressos na área, especialmente num momento histórico em que o crescimento dos volumes de novos conhecimentos produzidos e de

oportunidades para atuação profissional em novos campos ocorre numa velocidade cada vez maior.

Dentre o conjunto de competências e habilidades a serem desenvolvidas no processo de aprendizagem, espera-se um processo de formação jurídica apto a capacitar o graduando a compreender os métodos interpretativos, com a necessária capacidade de pesquisa e de utilização de legislação, da jurisprudência, da doutrina e de outras fontes do direito. O egresso deverá possuir o domínio da tecnologia e métodos para permanente compreensão e aplicação do direito, além de desenvolver capacidade de utilizar as novas tecnologias da área do conhecimento (BRASIL, 2018).

O Parecer CNE/CES nº 635/2018 destacou a possibilidade de mudança do cenário profissional decorrente da inserção de novas tecnologias, já que as ferramentas tecnológicas irão reduzir a demanda por recursos humanos, alterando a estrutura organizacional dos espaços que realizam as atividades jurídicas, além de alterar a elaboração e entrega de produtos e serviços jurídicos, criando novos requisitos de competências e conhecimentos para o profissional da área.

Fortes e Cella (2019) afirmam que é evidente a preocupação do legislador com a compreensão do impacto das novas tecnologias na área jurídica, no texto da resolução foi dada uma atenção regulatória para um cenário diferente na contemporaneidade, havendo uma comunicação entre o direito e as novas tecnologias como elemento de formação geral nos cursos de graduação.

Seguindo as orientações postas na resolução, os planos de ensino, obrigatoriamente, deverão conter de forma clara as competências e habilidades a serem trabalhadas, a metodologia do processo de ensino e aprendizagem, os critérios de avaliação a que serão submetidos, sobretudo em relação à conexão estabelecida com as novas tecnologias.

Em que pese as novas previsões legais, Fortes e Cella (2019) entendem que a construção de eixos de conteúdos e disciplinas nos cursos de Direito não evitará o inevitável, ou seja, o avanço cada vez mais acelerado de automação de processos e procedimentos a partir do uso de programação e inteligência artificial. Assim, resta certa a conclusão exposta no parecer do CNE, de que as ferramentas tecnológicas tendem a reduzir a demanda por pessoas nos espaços onde as atividades jurídicas são desenvolvidas.

Em relação a educação a distância, que é o tema central da pesquisa, a resolução não explicita a sua utilização, entretanto, pede que as instituições encontrem formas de ampliar os conteúdos oferecidos, dando ênfase à prática, abarcando todas as disciplinas necessárias para compreensão do direito. De acordo com a bibliografia utilizada até aqui, ofertar disciplinas optativas ou complementares a distância, seria uma forma de ampliar o currículo sem impactar os dias letivos e as estruturas educacionais. Caso o curso opte por utilizar da educação a distância para o desenvolvimento de atividades ou oferta de disciplinas, deverá fazer constar, de acordo com a resolução, de maneira prévia e clara no plano de ensino.

Por fim, no entendimento de Faria e Lima (2019), por mais que as novas diretrizes curriculares demonstrem necessidade de mudanças para que as instituições adaptem seus cursos aos novos paradigmas sociais, elas não foram postas como um manual a ser seguido, mas como um referencial uniforme para balizar o planejamento do projeto pedagógico do curso e, conseqüentemente, a sua oferta.

3.2 CONTEXTUALIZAÇÃO PARA UM ENSINO JURÍDICO HÍBRIDO

Ao elaborar uma disciplina para executá-la em sala de aula, é comum o professor focar na transmissão do conteúdo teórico, deixando de lado a contextualização com o aspecto prático do conteúdo programático, contudo, a prática é tão importante quanto a teoria na formação do aluno. Em tempos de cibercultura, a teoria só faz sentido se contextualizada, conectada à realidade social vivenciada.

Mello e Martins (2019) entendem que se os discursos jurídicos realizados dentro da sala de aula estiverem descontextualizados da prática serão considerados abstrações inúteis pela ausência de características sociais capazes de validá-lo enquanto conhecimento teórico. Na sociedade do conhecimento, em tempos pós-modernos, o ensino jurídico não pode ficar restrito ao caráter normativo positivista aderente ao direito. Se faz necessário um entendimento aberto do direito para interpretação da normatividade para que atenda as exigências de um tempo onde o virtual se confunde com o real.

O modelo de ensino jurídico que mais se adapta à pós-modernidade globalizada contemporânea talvez seja aquele que busca de maneira sistemática colocar a dogmática em movimento, isto é, dinamizar o conhecimento jurídico normativo/positivo confrontando-o ou analisando-o dentro das realidades sócio jurídicas definidas pela convivência global, multifacetada por excelência e dentro de um mosaico social em ininterrupta transformação. Dentro dessa perspectiva, o Direito abdica de ser um bloco estático de enunciados positivos, passando a ser reconhecido como padrão de conduta que deriva da convivência social, a qual o aluno tem contato direto. Dessa forma, os princípios normativos textuais transmitidos aos alunos em sala de aula como enunciados, ganhará sentido concreto após suas aplicações no contexto social (MELLO; MARTINS, 2019, p. 126).

O fenômeno da globalização é uma realidade decorrente e dependente do desenvolvimento tecnológico atual e, por isso, sua expansão está diretamente vinculada às inovações tecnológicas sempre emergentes. A dependência tecnológica se propaga pela sociedade impondo a modificação da cultura, dos costumes e dos comportamentos. Nessa direção, a vida deixa de ser apenas uma condição humana e passa a ser uma condição técnica, ou seja, a interação direta entre as pessoas é substituída e intermediada por uma conexão digital indireta e virtual (MELLO; MARTINS, 2019).

Mello e Martins (2019) entendem que a cultura midiática e digital coloca a cultura oral e impressa em segundo plano, surgindo, assim, uma nova pedagogia onde o virtual prevalece sobre o presencial. A convivência *online*, para muitos, têm se mostrado mais prazerosa do que a convivência física, fazendo com que os indivíduos percam o interesse em muitas áreas, inclusive na área jurídica, sendo esse um dos maiores desafios que a sala de aula precisa neutralizar como forma de sobrevivência.

Belloni (2015) afirma que a experiência da educação a distância com metodologias não presenciais pode contribuir fortemente para a transformação dos métodos de ensino e da organização do trabalho nos sistemas convencionais, bem como para a utilização adequada das tecnologias de mediatização da educação. A autora completa dizendo que existe um conhecimento acumulado sobre as especificidades pedagógicas e didáticas de aprendizagem de adultos, considerando-os como indivíduos autônomos, capazes de gerir seus próprios processos de aprendizagem.

A experiência e o saber desenvolvidos no campo da EaD podem trazer contribuições significativas para a expansão e melhoria dos sistemas de ensino superior no sentido da convergência, defendida pela maioria

dos especialistas, entre as diferentes modalidades de educação. O cenário mais provável no século XXI será o de sistemas de ensino superior “mistos” ou “integrados”, que oferecem oportunidades diversificadas de formação, organizáveis de modo flexível, de acordo com as possibilidades do aluno, com atividades presenciais e a distância, com uso intensivo de tecnologias e com atividades presenciais sem professor, mas com interação entre estudantes que trabalharão em equipe de modo cooperativo (BELLONI, 2015, p. 5).

Na seara do ensino híbrido estão inseridas as metodologias ativas de aprendizagem, amplamente destacadas nas novas diretrizes curriculares do curso de direito. Mello e Martins (2019) explicam que as metodologias ativas partem do pressuposto da liberdade, permitindo que o aluno seja o condutor das suas ações dentro do processo de aprendizagem, trazendo para a prática educativa elementos reais e de seu interesse, os quais estão fora dos roteiros disponibilizados pelos professores. Elas devem ser empregadas como forma de contribuir para a motivação dos alunos, resgatando o interesse e a credibilidade da academia como centro de formação.

As metodologias de ensino mais ativas para a educação dos adultos, focada no educando e na sua autonomia enquanto aprendiz, passa a ser condição obrigatória para o sucesso da inserção de disciplinas e atividades a distância. Belloni (2015) afirma que o processo de ensino e aprendizagem centrado no estudante orienta as ações em EaD. Isso demonstra a essencialidade de conhecer as características socioculturais, experiências, demandas e expectativas dos estudantes, além de realizar a sua integração com as metodologias, estratégias e materiais de ensino, criando, assim, condições de autoaprendizagem.

A educação a distância, por suas características intrínsecas, mais do que a educação presencial, poderá contribuir para a formação inicial e continuada dos estudantes mais autônomos, já que a autoaprendizagem é fundamental para sua realização. Ela também poderá contribuir para capacitar o educando para atuar nas plataformas processuais digitais, bem como para entregar o seu trabalho de forma mais atraente e em formato digital, facilitando a interação profissional.

Nesse contexto, a EaD se apresenta como meio capaz de incorporar ao cotidiano acadêmico as tecnologias e ferramentas, trazendo possibilidades pedagógicas capazes de permitir o acesso ao conhecimento de maneira

personalizada e ao mesmo tempo em rede de forma coletiva. Costa e Rocha (2018) entendem que os preconceitos que rondam a educação a distância se devem ao fato da falta de comprometimento de algumas instituições quando da oferta da modalidade, entretanto, acreditam que a EaD é uma tendência da educação superior impossível de ser evitada, pelo que, não pode ser desconsiderada, pois a tecnologia vem influenciando de forma direta na definição do futuro das profissões.

Costa e Rocha (2018), por meio da pesquisa realizada, concluíram que o ambiente virtual de aprendizagem utilizado na EaD proporciona uma experiência colaborativa entre professores e alunos, bem como entre os próprios alunos, e, em razão de ser customizado, é capaz de identificar os erros dos estudantes e direcionar as lições para os conteúdos relevantes que precisam ser reforçados.

Eles continuam a conclusão, questionando o papel do professor do curso de direito dentro dessa nova realidade.

Nesse cenário paradoxal, repleto de riscos e incertezas, questiona-se o futuro do professor de Direito. Sobre isso, a única certeza possível é a de que a educação jurídica do século XXI requer um novo tipo de docente. O professor que prepara profissionais do direito para o futuro deve reconhecer o valor de uma boa aula magistral, contudo não pode estar alheio às tendências atuais da educação. Assim, deve estar conectado com as mudanças da tecnologia, com o novo perfil de aluno que ingressa nos bancos escolares e com as novas metodologias capazes de contribuir com o processo educacional significativo (COSTA; ROCHA, 2018, p. 124).

A partir disso, cabe ao professor assumir o papel de motivador na construção do conhecimento coletivo de seus alunos, deixando de ser apenas fornecedor direto de conhecimento. Belloni (2015) afirma que uma das questões centrais da análise da utilização da educação a distância nos cursos presenciais, refere-se ao papel desempenhado pelo professor nessa modalidade de ensino, pois ele é chamado para desempenhar múltiplas funções, para muitas das quais não se sente e não foi preparado.

Na educação a distância, como o processo de construção do conhecimento se dá de maneira mais autônoma, o professor deve assumir um papel de parceiro dos alunos durante esse processo e, justamente por mudar o enfoque do processo educacional do professor para o aluno, as práticas do professor devem ser conscientizadas e estudadas (BELLONI, 2015), para que

se tornem mais inovadoras e mais apropriadas às características dos estudantes, ou seja, efetivas.

É fundamental criar rotas de aperfeiçoamento para os professores e, por conseguinte, para a educação jurídica, pois a formação pedagógica é essencial para um melhor exercício do magistério, sendo a única forma do professor desenvolver habilidades para dominar os métodos de ensino, conseguir atender as expectativas dos alunos e os objetivos da graduação. Os docentes precisam estar abertos a mudanças, novos paradigmas, bem como aceitar as diversidades e as exigências impostas por uma sociedade que se comunica por meio de um universo mais amplo e tecnológico (BRITO; PURIFICAÇÃO, 2008).

Rocha (2018), ao pesquisar o perfil do profissional docente da área jurídica, concluiu que esses professores têm outras profissões e vivenciam a docência como uma atividade secundária, considerando a sala de aula como uma extensão da prática jurídica. A ausência de reflexão sobre a prática pedagógica é um obstáculo para que esses profissionais percebam a necessidade de aprender saberes próprios para exercer a docência.

As Instituições de Ensino Superior em conjunto com seus educadores devem incorporar as novas diretrizes para que o ensino jurídico não fique pautado numa visão formalista e apegada a tendências pedagógicas ultrapassadas, pois esse tipo de formação fomenta a existência de profissionais reprodutores de conteúdo, apenas com perfil técnico, sem buscar referências na realidade social (FRANCISCHETTO, 2012).

Os fatores que permeiam o espaço educacional – cultura, currículo e conteúdo – devem ser revistos com frequência para acompanhar a evolução social, propondo questionamentos a respeito da forma como os sistemas de educação são capazes de compreender, construir e disponibilizar os novos modelos e espaços de conhecimento, pois enquanto discutimos e nos questionamos sobre determinada tecnologia, outras surgem. Isso acontece porque as tecnologias são dotadas de certa imprevisibilidade, elas nascem do espírito visionário e são transmitidas pelos movimentos sociais em lugares inesperados, por isso as práticas pedagógicas devem acompanhar os novos processos de conhecimento (LÈVY, 1999).

Quando os indivíduos se deparam com a ação de melhores ferramentas educacionais, tais como recursos tecnológicos digitais e meios de pesquisa

avançados, despertam a atenção para os mais diferentes aspectos de aprendizagem, contribuindo efetivamente para uma formação mais próxima da realidade social. Belloni (2015) entende que inserir disciplinas e atividade a distância é uma tendência do ensino superior geral, por integrar as tecnologias da informação e da comunicação com formas mais abertas de aprendizagem.

A forma híbrida ou mista, como diz a autora, é a que permitirá otimizar os recursos humanos altamente qualificados, além de expandir os sistemas sem custos adicionais proporcionais. Do ponto de vista pedagógico, será a responsável pelo desenvolvimento de um processo de aprendizagem mais autônomo, preparando o estudante para a autoaprendizagem.

As experiências de EaD desenvolvidas em universidades convencionais têm mostrado que os sistemas “integrados” podem ser bastante eficientes e apresentam mais vantagens do que os sistemas “especializados”, uma vez que ocorrem efeitos de sinergia extremamente benéficos, tanto para a modalidade presencial (beneficiada pelo aporte de novos métodos e materiais) quanto para a modalidade a distância, que pode ganhar com a flexibilidade possibilitada pelo feedback mais imediato de seus cursos (BELLONI, 2015, p. 105).

Ao optar pelo modelo híbrido de ensino jurídico – combinação de ensino *online* e presencial de forma sustentável – devem, obrigatoriamente, ser atendidas as previsões da Resolução CNE/CES nº 05, de 17 de dezembro de 2018, havendo detalhamento do projeto pedagógico do curso de direito para que ele seja adequado a cada realidade, de modo a impelir as instituições de ensino jurídico a constituir conjuntamente os objetivos de formação.

Nessa seara, a utilização da educação a distância deve ser entendida como uma prática educativa situada e mediatizada, uma modalidade de se fazer educação, de se democratizar o conhecimento, pois ela possui uma concepção político filosófica consistente e necessária aos programas de educação.

Incorporar a modalidade a distância no projeto pedagógico dos cursos jurídicos, com a introdução de disciplinas em ambientes virtuais de aprendizagem, seria uma forma de ampliar o rol de conteúdos necessários à formação do bacharel em Direito. Nas palavras de Faria e Lima (2019), o desafio da implementação exige a criação ou o fortalecimento de uma cultura de inovação dentro das instituições, já que a resistência a mudança, na maioria das

vezes, está arraigada ao próprio corpo da coordenação, como também aos professores.

Em continuidade, Faria e Lima (2009) entendem ser fundamental fomentar a mudança com alteração do paradigma vigente. É necessário propagar esse novo propósito institucional para todo corpo gestor e para toda comunidade acadêmica, evitando, assim, eventuais resistências. Trazer a comunidade acadêmica para o processo de reforma é essencial para sua efetivação, pois é através dela que serão colhidos feedbacks, compartilhados bons exemplos de conduta, bem como avaliadas as disciplinas/atividades implementadas com o objetivo de adequação ao propósito institucional perseguido.

Apesar de não ser o objetivo desse trabalho analisar a viabilidade de um curso jurídico totalmente a distância, pois o recorte foi feito na utilização de disciplinas e/ou atividades a distância, é importante mencionar o posicionamento do Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil a respeito do tema.

3.2.1 Posição do Conselho Federal Ordem dos Advogados do Brasil

O curso de Direito está contemplado no rol de cursos que necessitam de manifestação prévia de outros órgãos para concessão do ato autorizativo pelo Ministério da Educação, no caso, do Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil, conforme prevê o art. 41 do Decreto nº 9.235/2017.

Art. 41. A oferta de cursos de graduação em Direito, Medicina, Odontologia, Psicologia e Enfermagem, inclusive em universidades e centros universitários, depende de autorização do Ministério da Educação, após prévia manifestação do Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil e do Conselho Nacional de Saúde.

§ 1º Nos processos de autorização de cursos de graduação em Direito serão observadas as disposições da Lei nº 8.906, de 4 de julho de 1994.

§ 2º Nos processos de autorização de cursos de graduação em Medicina, realizados por meio de chamamento público, serão observadas as disposições da Lei nº 12.871, de 2013.

§ 3º A manifestação dos Conselhos de que trata o caput terá caráter opinativo e se dará no prazo de trinta dias, contado da data de solicitação do Ministério da Educação.

§ 4º O prazo previsto no § 3º poderá ser prorrogado, uma única vez, por igual período, a requerimento do Conselho interessado.

§ 5º O aumento de vagas em cursos de graduação em Direito e Medicina, inclusive em universidades e centros universitários, depende de ato autorizativo do Ministério da Educação.

§ 6º O Ministério da Educação poderá instituir processo simplificado para autorização de cursos e aumento de vagas para as IFES, nos cursos referidos no caput (BRASIL, 2017).

Existe uma diretriz normativa e educacional que reconhece a necessidade de aprimorar a qualidade da oferta do ensino jurídico. A formação dos profissionais da área jurídica conta com relevância pública e demanda regulamentação, fiscalização e controle do Poder Público. Deste modo, a norma educacional prevê a participação do Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil nos processos de autorização dos cursos de Direito (BRASIL, 2018).

O papel da OAB nesses processos é regulado também pela Lei nº 8.906/1994, que dispõe sobre o Estatuto da Advocacia e a Ordem dos Advogados do Brasil. A lei prevê como uma missão da Ordem, pugnar pelo aperfeiçoamento da cultura e das instituições jurídicas (art. 44, inciso I), competindo também a ela, por meio do Conselho Federal, colaborar com o aperfeiçoamento dos cursos jurídicos e opinar previamente nos pedidos apresentados aos órgãos competentes para criação e reconhecimento desses cursos (art. 54, inciso VX) (BRASIL, 1994).

Hoje o Brasil não conta com curso de graduação em direito a distância. As instituições que solicitaram autorização para sua criação receberam negativa da Comissão de Ensino Jurídico do Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil, sob o argumento de existirem muitos cursos jurídicos. Na visão da entidade a ampliação tornaria a fiscalização da qualidade do ensino insuficiente, com possibilidade de prejudicar a formação do bacharel em direito (CFOAB, 2019).

Numa entrevista concedida ao Jornal Valor Econômico, em 21 de agosto de 2019, o Secretário Geral do Conselho Federal da OAB, José Alberto Simonetti, declarou que “a prática forense e o trabalho de conclusão de curso devem ser feitos presencialmente. Curso online não é meio eficaz para formar advogados”. Segundo ele, a OAB não tem uma posição fechada sobre um eventual curso híbrido, onde parte das aulas seria feita a distância e parte, presencial (CFOAB, 2019).

Sendo assim, apesar das manifestações desfavoráveis à criação de uma graduação em direito totalmente a distância, o Conselho Federal da OAB não se manifestou de maneira desfavorável ao ensino híbrido e não se pode esquecer

que há previsão legal para que as instituições de ensino superior ofereçam parte da matriz curricular à distância, ou seja, é possível que algumas disciplinas do curso presencial sejam ofertadas em EaD (CFOAB, 2019).

Uma forma de viabilizar a implementação do modelo híbrido, com o aval do Conselho Federal, seria adaptar os instrumentos avaliativos e capacitar os avaliadores do MEC na persecução de uma formação que atenda aos paradigmas propostos para este novo profissional que deseja se formar, atualizando sua forma de aferir a qualidade do curso e respeitando os objetivos formativos já aprovados no projeto pedagógico dos cursos (CFOAB, 2019). Caso não haja articulação entre o processo avaliativo e as novas práticas, pouco será efetivado, uma vez que o reconhecimento público pelo órgão fiscalizador molda em parte as escolhas de formação que os cursos realizam.

4 PERCURSO METODOLÓGICO

Pois o mesmo acontece com a educação. Quando se admira um mestre, o coração dá ordens à inteligência para aprender as coisas que o mestre sabe. Saber o que ele sabe passa a ser uma forma de estar com ele. Aprendo porque amo, aprendo porque admiro.
(ALVES, 2018. p. 139)

Por tratar-se de uma pesquisa qualitativa, do tipo exploratória, com a finalidade de criar maior familiaridade com o problema e torná-lo mais explícito, nos capítulos iniciais foram expostos os referenciais teóricos e os tópicos principais do estudo. A abordagem teórica se estendeu sobre a cultura escolar no contexto da cibercultura, passando pela expansão, interatividade e construção do conhecimento na educação a distância. Na sequência, foram analisados os marcos regulatórios da EaD no ensino superior, com enfoque na oferta de disciplinas na modalidade a distância em cursos de graduação presencial.

Em ato contínuo, foi exposto um panorama do ensino jurídico brasileiro com ampla abordagem das diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em direito, seguindo para o fomento das metodologias ativas com a possibilidade de inserção da educação a distância, por meio de disciplinas e atividades a distância, no ensino superior jurídico. Ao final, foi mencionada a posição do Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil sobre a EaD, a título de informação.

No presente capítulo será exposta a abordagem metodológica utilizada, a classificação quanto aos objetivos da pesquisa, a descrição do instrumento utilizado para coleta de dados, com a apresentação e análise dos resultados encontrados, juntamente com perspectivas futuras.

4.1 ABORDAGEM DA PESQUISA

A pesquisa científica nada mais é que a aplicação prática de um conjunto de processos metodológicos de investigação utilizados por um pesquisador para o desenvolvimento de um estudo. Oliveira (2011) entende que o método não representa tão somente um caminho qualquer entre outros, mas um caminho seguro, uma via de acesso que permita interpretar com a maior coerência e

correção possíveis questões sociais propostas num dado estudo.

Oliveira (2011) descreve o pesquisador como um artesão intelectual, ao passo que destaca a importância do tema de pesquisa ter relação com a biografia do pesquisador, pois a consonância entre pesquisa e biografia é altamente estimulante, além de atribuir vida ao estudo, retirando da produção intelectual o artificialismo que recobre parte das pesquisas acadêmicas. Tal entendimento justifica a interdisciplinaridade abordada por esta pesquisadora ao mesclar sua área de formação e atuação.

Nessa perspectiva de ambientação com o tema da pesquisa, Tuzzo (2016) afirma que o pesquisador precisa conhecer ao menos *en passant* o que pretende pesquisar, caso contrário, não teria aptidão para formular as questões que pretende conhecer as respostas, pois pesquisar nada mais é que aprender em um processo que avança, uma busca constante por novos conhecimentos e novas descobertas.

Ao inserir a proposta – de investigar a percepção que os professores do curso de direito das Instituições Públicas de Ensino Superior do Paraná apresentam sobre a inserção de disciplinas a distância no curso presencial – no campo metodológico, como o objetivo é a compreensão de determinado grupo social sem se preocupar com representações numéricas, a abordagem adotada é qualitativa, do tipo exploratória.

Segundo Ferreira, Junior e Rodrigues (2016) é a pesquisa qualitativa que permite ao pesquisador investigar os complexos fenômenos da educação e seu ambiente. Nessa perspectiva, o observador consegue estabelecer uma interpretação real dos fatos educativos na tentativa de compreender a complexidade da educação e dos processos educacionais. Terry e Braun (2019) entendem o método qualitativo como adequado para explorar as experiências e as práticas das pessoas, além de suas percepções e entendimentos sobre o tópico de pesquisa, sendo capaz de examinar pontos delicados.

Bogdan e Biklen (1994) utilizam a expressão investigação qualitativa como um termo genérico capaz de reunir diversas estratégias de investigação que partilham características específicas, privilegiando a compreensão dos comportamentos com base na perspectiva dos sujeitos investigados, onde as causas exteriores são consideradas de importância secundária. Os dados recolhidos, por serem ricos em pormenores descritivos e de complexo tratamento

estatístico, são designados por qualitativos.

Antes de apresentar a estratégia de investigação utilizada pela pesquisadora, é fundamental analisar as características que assentam uma pesquisa como qualitativa. Bogdan e Biklen (1994) apontaram as cinco principais e ressaltam que elas não precisam estar presentes com a mesma eloquência.

A primeira característica é o ambiente natural como fonte direta de dados, constituindo o investigador o instrumento principal. Ela é observada quando os investigadores se preocupam com o contexto da pesquisa e frequentam o local de estudo para elucidar questões educativas, é comum encontrá-los nas escolas, famílias, bairros e outros locais, ainda que utilizem recursos tecnológicos para apurar o objeto. Eles entendem que as ações podem ser compreendidas de melhor forma quando observadas no ambiente habitual de ocorrência, pois, ao dissociar o ato, a palavra ou o gesto do seu contexto, seria a mesma coisa que dissociar o significado (BOGDAN; BIKLER, 1994).

A segunda característica traz a investigação qualitativa como descritiva, pois a descrição funciona como um bom método de recolhimento de dados quando se pretende que nenhum detalhe escape. Os dados recolhidos são apresentados no formato de palavras ou imagens (nunca em números), como transcrições de entrevistas, fotografias, vídeos, documentos pessoais, memorandos e outros registros oficiais. Os investigadores qualitativos não acham interessante reduzir as narrativas em símbolos numéricos, eles tendem a analisar os dados com toda a sua riqueza, respeitando ao máximo a forma como foram registrados e/ou transcritos. A abordagem da investigação qualitativa impõe que o meio não seja examinado como banal, pois tudo pode contribuir para compreensão do objeto de estudo (BOGDAN; BIKLER, 1994).

A terceira característica apresenta os investigadores qualitativos como mais interessados pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos. Bogdan e Bickler (1994) colocam que a ênfase qualitativa tem sido bastante útil na investigação educacional, pois consegue clarear a ideia de que o desempenho cognitivo dos alunos é afetado pelas expectativas dos professores. As técnicas qualitativas também conseguiram demonstrar a ocorrência de mudanças, bem como patentearam o modo como as expectativas se traduzem nas atividades, procedimentos e interações diárias, pois esse tipo de estudo está focado no como as definições se formam.

A quarta característica traz que os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva. Os investigadores não recolhem os dados com o objetivo de confirmar ou anular hipóteses previamente construídas, ao contrário, elas são construídas ao passo que os dados particulares vão se agrupando. O processo de análise de dados é comparado a um funil, onde as ideias estão abertas no início, mas vão se fechando e se tornando mais específicas no extremo. O investigador qualitativo utiliza o estudo para sentir quais questões são mais relevantes frente ao objeto, pois presume não saber o suficiente para reconhecer quais são essas questões antes de realizar a investigação (BOGDAN; BICKLER, 1994).

A quinta e última característica indica que na abordagem qualitativa o significado é o que há de mais relevante. Bogdan e Bickler (1994) afirmam que os investigadores qualitativos estão preocupados com as perspectivas participantes, ou seja, estão interessados na forma como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas. Com a captação das perspectivas dos investigados, a pesquisa qualitativa compreende a dinâmica interna das situações, que frequentemente está invisível ao observador exterior.

Para que uma pesquisa qualitativa alcance o seu objetivo, segundo o entendimento de Bogdan e Biklen (1994), o investigador precisa estabelecer estratégias e procedimentos que lhe permitam tomar em consideração as experiências e o ponto de vista do investigado. O processo de condução de uma investigação qualitativa reflete uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos, em razão da abordagem do investigador não se realizar de forma totalmente neutra.

A pesquisa, no presente caso, complementa-se por ser do tipo exploratória, que, nas palavras de Gerhardt e Silveira (2009), visa proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses. Como acontece em qualquer exploração, a pesquisa exploratória é guiada pela intuição do pesquisador. Ela prioriza o ponto de vista dos investigados e mostra um significado inovador por meio do conhecimento do tema para, ao final, apresentar uma solução para um problema que ainda não foi levantado no passado.

A investigação aqui proposta é entendida como exploratória em razão da pretensão de compreender como os professores do curso de direito das

Instituições Públicas de Ensino Superior do Paraná avaliam a inserção de disciplinas a distância no curso presencial. O propósito é estimular os participantes a responderem livremente sobre o objeto investigado. Nesse contexto, cabe reforçar que a temática e a questão norteadora da pesquisa foram unificadas no seguinte questionamento: Qual a percepção dos professores do curso de direito das instituições públicas de ensino superior do Paraná sobre a inserção de disciplinas a distância na matriz curricular do curso presencial?

Como a pesquisa é qualitativa, do tipo exploratória, ela está preocupada com os aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão da dinâmica das relações sociais sem realizar intervenções, com isso, os objetivos específicos foram determinados em três níveis: identificar o perfil dos professores do curso de direito das Instituições Públicas de Ensino Superior do Paraná; verificar a compreensão destes professores sobre as legislações relacionadas a educação a distância e o curso de direito; e, constatar o interesse dos professores em realizar formação continuada para o ensino a distância. O propósito da pesquisadora é revelar o que os docentes percebem e não intervir no objeto do estudo.

4.2 INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS E PROCESSO ÉTICO

Este estudo segue uma abordagem metodológica qualitativa. Os dados foram coletados por meio do envio de questionário *online* a uma amostra não probabilística (que não pretendia ter uma representatividade estatística, somente produzir resultados generalizáveis) de professores do curso de direito das seis Instituições Públicas de Ensino Superior do Paraná que ofertam o curso presencial. A modalidade *online* foi escolhida baseada na distribuição fácil e rápida, alcançando participantes geograficamente dispersos, e na facilitação da organização dos resultados.

O questionário foi aplicado na plataforma *Google Docs*, contendo um total de doze perguntas (nove fechada e três abertas). O respondente foi orientado a responder o questionário com base na Instituição Pública de Ensino Superior a qual pertence. As perguntas buscaram caracterizar o perfil do professor do curso de direito (vínculo institucional, atuação profissional, formação pedagógica e participação em cursos a distância ou híbrido), verificar o conhecimento destes

docentes sobre as legislações de EaD aplicáveis aos cursos de direito e constatar o interesse em realizar formação continuada para o ensino a distância.

Cerca de trezentos e cinquenta professores do curso de Direito, das Instituições Públicas de Ensino Superior do Paraná que ofertam o curso presencial – Universidade Federal do Paraná, Universidade Estadual de Maringá, Universidade Estadual de Londrina, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Universidade Estadual do Norte do Paraná e Universidade Estadual do Oeste do Paraná – receberam, via *e-mail* institucional, um *link* para acesso ao questionário, o qual também foi enviado às secretarias do curso de direito de cada instituição para divulgação, permitindo que os docentes não atingidos por *e-mail* pudessem contribuir com a pesquisa.

As instituições com maior representação na divulgação foram UFPR e UEL, onde o número de *e-mails* enviados superou uma centena em cada. A instituição com menor representação na divulgação foi a UEPG, pois não foram localizados os *e-mails* institucionais dos docentes e a secretaria acadêmica não retornou o pedido de divulgação interna. A coleta de dados ocorreu no final do mês julho de 2019, entre os dias 24 e 31, após um teste piloto realizado na semana anterior à abertura, no dia 18 de julho de 2019, com apenas um professor, que verificou o tempo gasto para resposta (5 minutos). A divulgação via secretaria do curso foi uma estratégia que propiciou maior distribuição e um aumento do número de participantes.

Após o encerramento do *link* do questionário *online*, via *Google Docs*, foram contabilizados 29 questionários parcial ou integralmente respondidos. A participação parcial não impediu que o questionário fosse contabilizado e utilizado para análise. Todos os questionários passaram por um processo de apuração para verificar a consistência das respostas e a inspeção não resultou em nenhuma eliminação, todos foram considerados válidos.

O gráfico 1 mostra a distribuição das Instituições Públicas de Ensino Superior do Paraná contempladas na pesquisa e o total de professores participantes em cada uma delas. O maior índice de respondentes ficou concentrado na Universidade Federal do Paraná, instituição de origem desta pesquisadora, que se justifica pela facilidade de comunicação, engajamento discente e vínculo profissional. A Universidade Estadual de Ponta Grossa será excluída da análise de dados, em razão da falta de professores participantes. A

dificuldade de acesso aos e-mails institucionais e à secretaria acadêmica foram determinantes para a ausência de representantes.

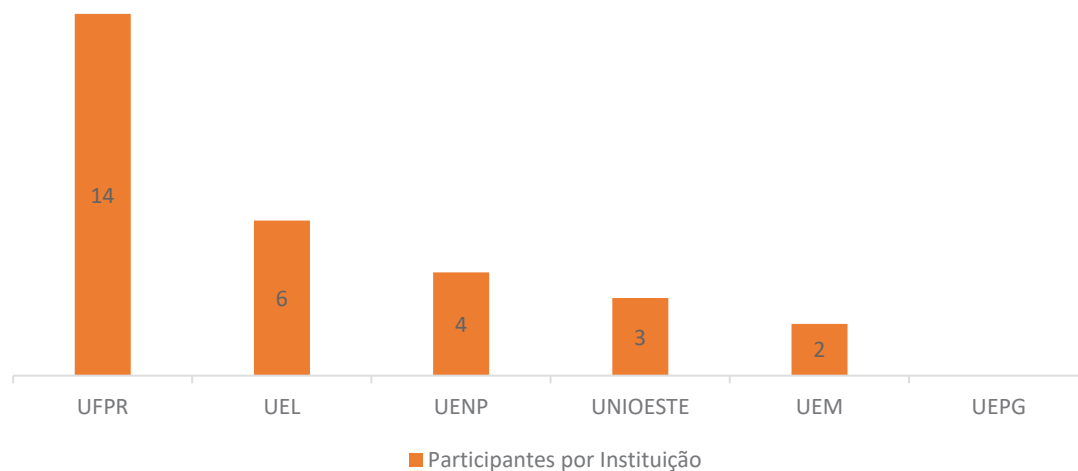


Gráfico 1 – Distribuição dos participantes por Instituição contempladas na pesquisa.

Fonte: Elaborada pela autora.

Ao que tange ao processo ético, antes do início da pesquisa, foi apresentado um termo de consentimento livre e esclarecido, no formato de convite, para que o participante pudesse tomar a sua decisão de forma justa e sem constrangimentos. O aceite do professor seria convalidado com a participação, ou seja, ao responder o questionário *online*. As informações sobre a pesquisa (título, responsável, objetivos, orientador, anonimato e os benefícios esperados) foram expostas de forma clara para não causar nenhum prejuízo aos respondentes, tampouco algum desconforto, garantido a ética esperada.

4.3 SUJEITOS DA PESQUISA

A pesquisa contemplou sujeitos determinados, pois o objetivo é analisar um grupo específico: os professores do curso de direito das Instituições Públicas de Ensino Superior do Paraná que ofertam o curso. O gráfico 2 sintetiza o perfil profissional dos respondentes, no sentido de identificar o acúmulo de atividades profissionais à docência. Essa informação torna-se relevante, nas palavras de Campos (2009), ao passo que as reformas educacionais impactaram a sociedade e atraíram novos atores para o campo educacional (profissionais de outras áreas), sendo assim, identificar o agente atuante dentro da sala de aula

do curso de direito faz parte do processo de compreensão do estudo.

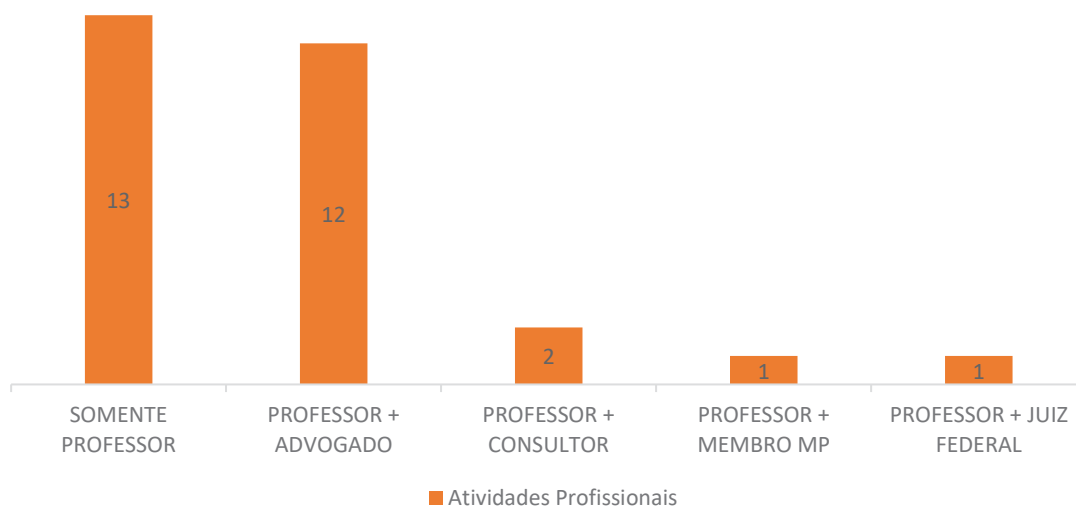


Gráfico 2 – Atividade Profissionais acumuladas à docência.

Fonte: Elaborada pela autora.

Do gráfico acima é possível constatar que a maioria dos participantes (55,1%) se dedica a mais uma atividade profissional além da docência, o que vai de encontro ao resultado encontrado por Rocha (2018) ao pesquisar a educação jurídica e o perfil de formação do profissional docente, onde ficou demonstrado o acúmulo de atividades profissionais. A pesquisadora citada apurou que a docência é o modo dos profissionais da área jurídica continuarem estudando para se manterem atualizados, além de utilizarem a docência como *status* para atrair clientes ou visibilidade. Com isso, vivenciam a docência como uma prática secundária e visualizam a sala de aula como uma extensão da sua prática jurídica, por isso esses professores apresentam um perfil diferenciado/peculiar.

Ferreira, Junior e Rodrigues (2016) apuraram que o progresso profissional de um professor pode ocorrer de várias formas e com diferentes objetivos, mas que o principal deles deve ser melhorar a qualidade do ensino e a aprendizagem dos alunos, por ser ele o responsável pelo processo educacional dentro de uma sociedade em que ocorrem mudanças sociais, políticas, econômicas e tecnológicas que influenciam a educação.

Diante do exposto, caso a docência seja exercida como prática secundária apenas para atrair visibilidade ou aumentar a renda profissional, o objetivo da prática educacional dificilmente será alcançado, pois o foco não

estará na construção do conhecimento e imersão do aluno dentro das perspectivas profissionais atuais, mas somente na figura do professor como transmissor de informações sobre sua prática profissional sem aplicar qualquer didática ou inovação, prejudicando a qualidade da aprendizagem.

Ferreira, Junior e Rodrigues (2016) afirmam que a busca por conhecimento e qualificação são fundamentais ao desenvolvimento do professor, pois cabe a ele aprender, dentro da sua carreira profissional, a investir em formação (estudos, pesquisas e soluções) para contribuir efetivamente no processo educacional e na formação profissional dos alunos.

Como forma de verificar qual a posição dos investigados em relação a sua carreira acadêmica e identificar os seus níveis instrucionais, os respondentes foram caracterizados quanto a sua titulação. Dos 29 participantes, apenas 16 afirmaram ter titulação e/ou formação pedagógica complementar (55,18%), entretanto, apenas 7 com doutorado (24%) e 2 com mestrado (6,8%). O gráfico 3 representa as titulações e formações complementares à graduação realizadas pelos docentes respondentes.

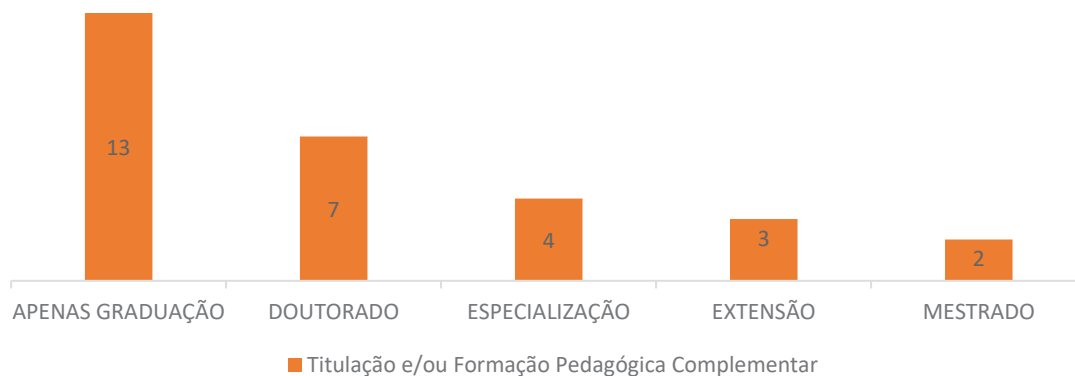


Gráfico 3 – Titulação e/ou Formação Pedagógica Complementar.

Fonte: Elaborada pela autora.

Os dados colhidos e expostos no gráfico 3 contrariam as informações constantes no Observatório do Plano Nacional de Educação (OPNE), onde está escrito estar atingida a Meta 13 do PNE, de elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para 75%, sendo, do total, no mínimo, 35% doutores (BRASIL, 2014). Os professores do curso de direito participantes da pesquisa que possuem apenas graduação somam

44,82%, ou seja, desenvolvem a docência com o mínimo de qualificação.

Neto (2018) entende que ter domínio do conteúdo, destaque e prestígio na área de atuação em nada se confunde com saber ensinar de forma adequada aos alunos e isso explica a ausência de habilidades para lecionar dos profissionais do direito. Dificilmente os professores da educação jurídica que vivenciam essa realidade perceberão a necessidade de aperfeiçoar sua formação pedagógica e, por via de consequência, alterar sua metodologia de ensino, afinal, a aula expositiva é o meio elencado para preparar os interessados para o exame nacional da OAB e para concursos públicos.

No mesmo sentido, interessante são as palavras de Oliveira (2019) ao afirmar que o desconhecimento causa descrença do saber pedagógico nos cursos de direito e cria uma barreira difícil de ser ultrapassada. Os argumentos utilizados comumente estão relacionados à prova da OAB e aos concursos públicos, pois esses objetivos finais do curso de direito se afastam do que propõe a pedagogia. Muitos professores entendem que não há motivos para repensar as metodologias de ensino, avaliações, papel do aluno e professor, se ao final será considerada apenas a capacidade de memorização de códigos e manuais.

Ramalho (2014), ao pesquisar a cultura jurídica como referência na construção das dimensões pedagógicas do ensino jurídico, aponta que o professor de direito não tem preparo pedagógico suficiente para exercitar seu trabalho e que o responsável por esse despreparo é um sistema que, em vez de valorizar o profissional procurando identificar sua capacidade docente, se satisfaz constatando nos títulos se o sujeito tem conhecimento sobre a matéria da disciplina que se propõe a aplicar.

Tal apontamento vai de encontro aos dados encontrados, onde apenas 6,8% dos participantes declararam terem realizado cursos específicos de formação pedagógica – um de especialização em formação pedagógica para professor universitário e outro um curso de extensão de formação para docentes do ensino superior. Ramalho (2014), conclui a pesquisa afirmando que o ensino jurídico procura manter suas raízes nas práticas de poder como no período imperial ao invés de criar uma estrutura pedagógica.

Ainda no contexto da caracterização dos sujeitos da pesquisa, mas como forma assegurar os objetivos e identificar o contato dos professores do curso do direito com a educação a distância foi proposto um questionamento sobre a

participação como alunos/ouvintes em cursos a distância ou híbridos. Dos 29 respondentes, 21 afirmaram terem participado de cursos EaD, ou seja, 72,4%. A informação torna-se útil à medida em que permitiu apurar que os professores com maior nível de titulação correspondem aos beneficiários da EaD, ou seja, o aumento do nível instrucional do professor sugere a experiência com outras modalidades de ensino. O gráfico 4 apresenta a formação dos professores respondentes e o contato com a educação a distância.

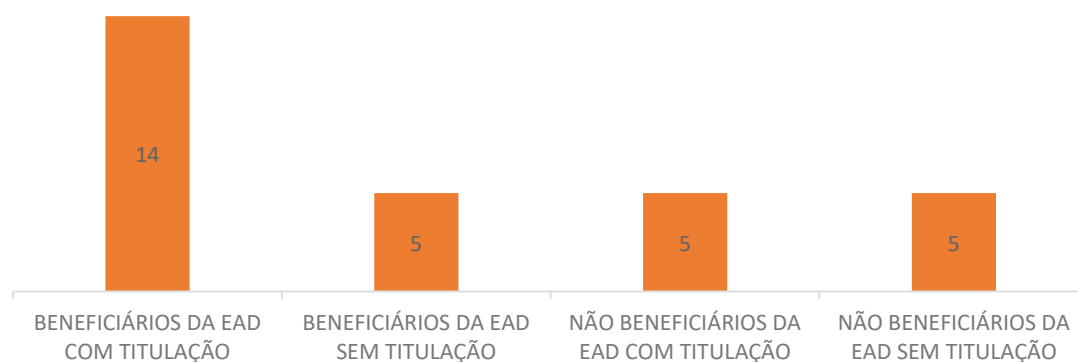


Gráfico 4 – Titulação dos Professores e o contato com a Educação a Distância.

Fonte: Elaborada pela autora.

Caracterizar o perfil dos professores participantes é importante, pois há muito se sabe que ser um operador do Direito não corresponde a ser um decorador de normas jurídicas. Meira, Souza e Bacelar (2018), ao pesquisarem a reconstrução do saber jurídico a partir de práticas metodológicas inter/transdisciplinares, afirmaram que um operador do Direito necessita de sólida formação filosófica, histórica, sociológica e antropológica, pois é com essa base que conseguirá identificar o contexto da sociedade na qual o Direito está inserido. Qualquer outra forma de ensino jurídico seria obsoleta, simplesmente por não cumprir com as demandas sociais e com as exigências legais.

É sabido que o mundo está em constante transformação e que precisamos nos adaptar. Castells (1999) afirma que vivemos de incertezas diante dos fluxos econômicos, de informações, de novas tecnologias, de redes de relações sociais, mudanças de padrões de tempo x espaço, dos riscos ambientais e das transformações culturais. A partir disso, nasce a necessidade do direito rever sua estrutura científica e pragmática para que consiga articular

os saberes e dar respostas mais coerentes aos problemas sociais.

Meira, Souza e Bacelar (2018) apuraram que uma articulação inter/transdisciplinar de saberes possibilitaria a superação da interpretação formal do direito, além de ser urgente na formação jurídica a criação de disciplinas e fóruns que debatam temáticas que antes passavam ao largo, ou seja, é fundamental criar disciplinas modernas ou com temáticas atuais para uma nova geração de operadores jurídicos.

Tais informações são pertinentes e se amoldam a pesquisa ao passo que sugerem ser fundamental atualizar os modos de ensinar. Na sociedade do conhecimento, com a utilização da internet em larga escala e as iminentes mudanças dos meios de comunicação, a educação a distância se apresenta como um caminho razoável para ampliar o nível de conhecimento e atualização dos profissionais do direito. O fato da maioria dos professores respondentes ter participado de cursos a distância deveria ser um incentivo para fomentar a utilização da modalidade dentro da sua prática profissional, criando e oferecendo disciplinas atuais, interdisciplinares, aumentando o grau de conhecimento dos graduandos que futuramente serão operadores do direito.

Demonstrado, por meio dos dados expostos, quem são os sujeitos da pesquisa, sugere-se que o professor do curso de direito não tem, em sua grande maioria, consciência da responsabilidade que assume ao adentrar o sistema educacional, já que pouco faz para se manter atualizado e acompanhar o desenvolvimento social das práticas educacionais. Com isso, passamos para a análise dos dados que responderão o problema proposto, bem como as demais hipóteses levantadas.

4.4 ANÁLISE DOS DADOS

Os dados da investigação seguem as características de uma pesquisa qualitativa. A interpretação destes dados e as reflexões sobre os achados da pesquisa foram realizadas com assento no entendimento desta pesquisadora. A análise esteve baseada na interpretação, na subjetividade e nas considerações construídas a partir da obtenção das informações aqui descritas.

Moreira (2002), ao escrever sobre métodos, enquadrou o foco da pesquisa qualitativa na interpretação, em vez de quantificação, em razão do

pesquisador qualitativo estar interessado na interpretação que os participantes apresentam sobre a situação estudada, bem como deu ênfase à subjetividade, em vez da objetividade, já que o foco é a análise da perspectiva do participante.

A pesquisa qualitativa, conforme Moreira (2002), deve ser conduzida por um processo flexível, pois o pesquisador trabalha com situações complexas, que não permitem a definição exata dos caminhos a serem seguidos. A orientação da pesquisa está voltada para o processo e não para o resultado, pois a ênfase está no entendimento e não num objeto predeterminado. Deste modo, o foco da pesquisadora foi o contexto, no sentido de conectar o comportamento das pessoas e a situação para formar a experiência.

Das doze perguntas (nove fechada e três abertas) formuladas no questionário *on-line* disponibilizado aos professores, todas foram passíveis de análise e serviram para atender os objetivos da pesquisa. Como exposto no tópico anterior, as primeiras quatro questões foram fundamentais para caracterizar os sujeitos pesquisados e identificar os perfis dos professores atuantes dentro das salas de aula dos cursos de direito das Instituições Públicas do Estado do Paraná.

Na sequência, com o objetivo de verificar a compreensão dos professores sobre as legislações relacionadas a educação a distância e o curso de direito, serão analisados os quesitos que versam sobre as novas diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em direito – Resolução CNE/CES nº 05/2018 (questões 5 a 7), oferta de disciplinas a distância em cursos de graduação presencial prevista na Portaria nº 1.428/2018 e a sua aplicação (questões 8 a 11).

Para iniciar a compreensão dos respondentes sobre a legislação, foi proposto um questionamento aberto sobre as metodologias ativas (aprendizagem autônoma e participativa do graduando) previstas nas novas diretrizes curriculares nacionais da graduação em direito. O Parecer nº 635/2018 do CNE foi bem específico ao expor que as novas diretrizes curriculares estão preocupadas em construir critérios que possam provocar os cursos de direito para uma formação mais inovadora e que isso será atingido por meio de um processo de aprendizagem que seja capaz de garantir a autonomia intelectual do aluno com a valorização das metodologias ativas (BRASIL, 2018).

A partir disso, torna-se fundamental verificar qual a compreensão dos

professores sobre a preocupação do legislador. Das respostas constantes nos questionários sobre o quesito, foram identificadas 21 manifestações favoráveis à utilização das metodologias ativas em consonância com as novas diretrizes curriculares do curso de direito e 8 contrárias. Foram escolhidos para análise os fragmentos descritivos que melhor se enquadram nos objetivos propostos. Os primeiros fragmentos selecionados (quatro de docentes da UFPR e um da UEL) são desfavoráveis às metodologias ativas, opinando pela prevalência do método expositivo, conforme segue.

Prof. 1. (UFPR) “O uso de metodologias ativas deve ser, apenas, complementar aos métodos tradicionais expositivos de privilégio ao conteúdo. O emprego das metodologias ativas como vetor principal do ensino jurídico atrai como consequências a fragmentação do saber, que se torna assistemático, bem como a insuficiência do domínio de conteúdos. Há, porém, mais: as metodologias ativas se pautam na falsa crença de que os conteúdos estão ‘disponíveis’ a qualquer um, sendo função da universidade formar ‘competências e habilidades’, em insustentável desprezo pelo valor próprio do saber. O saber acumulado, por meio do domínio de informações sistemáticas, é indispensável a qualquer profissional do direito, sendo a base para a conformação posterior de ‘competências e habilidades’. Investir em metodologias ativas como vetor principal do ensino jurídico inverte essa lógica de modo perigoso, gerando risco de formação de ‘ignorantes hábeis’”

Prof. 2. (UFPR) “Não há infraestrutura adequada para estas atividades. Elas exigem um investimento superior às aulas presenciais. Entretanto, o que ocorre é justamente ao contrário. Tem sido um meio para a economia de recursos das entidades. No tocante à instituição pública, o problema também é grave, pois não há treinamento para isso, nem motivos para a substituição do presencial pelo virtual. Não há ganhos acadêmicos efetivos com a substituição. A interação pessoal é insubstituível”

Prof. 3. (UFPR) “Ainda que se possa questionar a chamada perspectiva conteudista, percebo problemas vinculados à sociologia do trabalho com essa nova perspectiva, ainda que sob a justificativa de ‘novos tempos’”

Prof. 4. (UFPR) “Inexistência e falta de capacitação dos docentes para manejar e executar tais diretrizes”.

Prof. 5. (UEL) “Entendo que é fácil burlar o sistema, possibilitando que o aluno não estude como deveria”.

Dos excertos expostos, temos que os professores 1 e 3 manifestarem-se totalmente opostos às previsões legais, visto terem explanado a ineficácia da aprendizagem por meio de metodologias ativas e a sua não utilização. O Parecer nº 635/2018 do CNE traz que os projetos de formação não são capazes de esgotar o acúmulo de conhecimentos cotidianamente

produzidos em taxas cada vez mais elevadas, invalidando as estratégias aditivas utilizadas nas revisões curriculares. É preciso permitir que o aluno egresso seja capaz de construir a sua trajetória ao longo da vida no mundo do trabalho (BRASIL, 2018). Assim, caso o aluno não seja conduzido para um aprendizado autônomo e participativo, dificilmente criará habilidades suficientes para construir e conduzir uma carreira profissional.

O professor 1 vai além da simples negativa da eficácia das metodologias ativas, ele acaba por negar a sociedade do conhecimento, ao dizer que as informações não estão disponíveis aos interessados: *“as metodologias ativas se pautam na falsa crença de que os conteúdos estão ‘disponíveis’ a qualquer um [...] em insustentável desprezo pelo valor próprio do saber”*. É preciso ter em mente que o referencial de uma pedagogia inclusiva, proposta das novas diretrizes curriculares, não é o professor, mas, sim, o aluno, ele é o eixo central da aprendizagem.

Em realidade o que ocorre não é um desprezo pelo saber, já que é fundamental o conhecimento técnico sobre as disciplinas dispostas na matriz curricular, mas sim uma valorização das habilidades pedagógicas para conduzir o aluno dentro do processo de aprendizagem. Nas palavras de Forquin (1993), não basta fazer uma seleção entre os saberes e os materiais culturais disponíveis num dado momento, é preciso que eles se tornem transmissíveis e assimiláveis, caso contrário, o processo de aprendizagem será apenas um acúmulo de informações. Tal afirmação corrobora a visão distorcida do respondente sobre as metodologias ativas na construção do conhecimento.

O professor 2 vincula as metodologias ativas à educação a distância e trata da falta de investimentos em infraestrutura para prática de EaD, bem como da falta de capacitação de professores para atuação em ambiente virtual. Em continuidade, afirma que não há ganho acadêmico com a “substituição” do ensino presencial pelo *online*, afirmando ser insubstituível a interação pessoal.

Ainda que a educação a distância seja o objetivo geral da pesquisa, o quesito ora analisado avalia a compreensão dos docentes sobre metodologias ativas no processo de ensino, entretanto, diante da posição do respondente, é preciso esclarecer que não se trata de “substituição de modalidades”, que o desafio iminente das universidades é tornar os currículos dos cursos mais flexíveis, com a previsão de integração das atividades realizadas a distância com

as presenciais, pois cada instituição deve apurar o seu ponto de equilíbrio, dentro das áreas do conhecimento, entre o presencial e o online.

A consideração apontada pelo respondente, contraria o entendimento de Brito e Purificação (2008) sobre a necessidade dos docentes estarem abertos a mudanças, pois é preciso que eles aceitem as diversidades impostas por uma sociedade que se comunica por meio de um universo mais tecnológico. A partir disso, tudo leva a crer que a educação a distância não está institucionalizada dentro da Instituição de Ensino de atuação, tampouco foi absorvida uma cultura com foco no aluno como eixo central do processo de ensino aprendizagem, sendo valorizada a figura do professor como expositor de conteúdo, com baixa interatividade.

O professor 4, apesar de afirmar que falta capacitação para os docentes executarem as diretrizes nacionais com foco nas metodologias ativas, não explanou se falta incentivo da instituição ou se ele não se interessou em realizar capacitação sobre o método. A análise realizada a respeito do perfil dos sujeitos pesquisados no tópico anterior mostrou que muitos professores acumulam atividades à docência e isso fazer com que a atuação dentro da sala de aula seja colocada em segundo plano ou que eles deixem de se interessar por atualizações pedagógicas e de participar cursos de capacitação continuada.

A afirmação do respondente 4 corrobora o pensamento de Belloni (2015), pois, no mesmo sentido, observa que ao pensar em qualquer inovação no campo educacional, são necessários dois precedentes: produção de conhecimento pedagógico e formação dos professores. Sem essas condições, não há integração entre os professores e os alunos para construção do conhecimento numa aprendizagem aberta, seja presencial ou a distância.

O professor 5 trata do processo educacional como um sistema que, com a utilização de metodologias ativas, seria facilmente burlado pelo aluno. O processo educacional tem a finalidade de construir conhecimento, logo, havendo interesse/motivação do aluno em aprender, ele não se autossabotaria. Mello e Martins (2019) explicam que as metodologias ativas partem do pressuposto da liberdade, permitindo que o aluno seja o condutor das suas ações dentro do processo de aprendizagem, trazendo para a prática educativa elementos reais e de seu interesse, os quais estão fora dos roteiros disponibilizados pelos professores. Elas devem ser empregadas como forma de contribuir para a

motivação dos alunos, resgatando o interesse e a credibilidade da academia como centro de formação. Assim, a afirmação do respondente se afasta da proposta trazida pelas novas diretrizes curriculares nacionais.

Para completar a análise do quesito proposto, serão expostos fragmentos que correspondem aos professores favoráveis às metodologias ativas, contudo, que apresentaram manifestações de insegurança em relação a sua utilização prática ou possíveis resultados positivos sem intervenção da instituição ou docentes.

Prof. 6. (UEL) “Para aprender é preciso dedicação, além de possibilidade de aproveitar as novas tecnologias que contribuem com a aprendizagem. As instituições devem atentar para tais possibilidades e contribuir para que sirvam ao aprendizado de forma séria e eficaz”.

Prof. 7. (UFPR) “Em linhas muito gerais, a diretiva é adequada ao atual estado do pensamento sobre o ensino superior, ainda que exista o risco de isto desembocar em modelos questionáveis de educação a distância promovidos por grandes grupos educacionais privados”.

Prof. 8. (UEL) “Sem uma reflexão detida, considero, contudo, que a interação provocadora da autonomia buscando a participação do graduando deve ser construída pelo docente, tendo em vista a exploração do conteúdo da área científica e das suas características metodológicas”.

Na ótica das falas é possível observar que os respondentes se colocam como observadores do processo de ensino aprendizagem e não como atores, pois tratam das instituições e da figura do professor como terceiros responsáveis pela implantação e utilização das metodologias ativas. Os riscos evidenciados pelo professor 6, ao vincular as metodologias ativas à educação a distância, podem se concretizar, entretanto, é fundamental refletir, conforme disposto no Parecer CNE/CES nº 635/2018, que os currículos enciclopédicos não representam respostas corretas às demandas por conhecimento e competências dos egressos na área, especialmente num momento histórico em que o crescimento dos volumes de novos conhecimentos produzidos e de oportunidades para atuação profissional em novos campos ocorre numa velocidade cada vez maior (BRASIL, 2018).

A mudança proposta pelas novas diretrizes curriculares visa provocar as instituições de ensino a criarem cursos de direito para uma formação mais inovadora, que garanta excelência e consiga responder aos novos desafios que são apresentados todos os dias por uma sociedade cada vez mais complexa e

digital (BRASIL, 2018), contudo, as instituições contam e dependem do seu corpo docente para propor e implementar essas mudanças. De nada adianta os professores concordarem com a aprendizagem autônoma e participativa do graduando, se não atualizarem suas dinâmicas dentro da sala e adotarem uma postura de mediação, incentivando a construção do conhecimento.

De todas as respostas obtidas sobre o quesito proposto, tem-se que apenas dois respondentes (6,8%) afirmaram utilizar metodologias ativas dentro da sala de aula, conforme excertos que seguem.

Prof. 9. (UFPR) “Sou favorável a novas metodologias e procuro aplicá-las nas turmas menores, como nas tópicas e nas do PPGD”.

Prof. 10. (UFPR) “São metodologias que já utilizo e creio que possuem um excelente resultado quanto a aprendizado e interesse/engajamento dos alunos”.

Em que pese o percentual seja baixo, os dois trechos transcritos acima demonstram um cenário positivo quando da utilização das metodologias ativas e não apenas uma opinião sobre o tema. Na sequência, seguem as manifestações de três respondentes que enxergam as metodologias ativas de maneira adequada, colocando ao aluno no centro do processo de ensino-aprendizagem.

Prof. 12. (UFPR) “A educação jurídica não deve focar em ensino passivo, no qual há um palestrante (o professor) e o ouvinte (o aluno), desfavorecendo, dessa forma, formação de estudantes críticos reflexivos”.

Prof. 16. (UNIOESTE) “A participação do acadêmico no processo de aprendizagem é condição primeira para seu aprendizado, de forma que deve ser incentivado a desenvolver competências para o estudo autônomo”.

Prof. 17. (UENP) “A centralidade do processo de ensino-aprendizagem deve estar no aluno”.

As considerações apresentadas pelos professores 12, 16 e 17 corroboram o posicionamento de Melo e Martins (2019), ao explicarem que as metodologias ativas partem do pressuposto da liberdade, permitindo que o aluno seja o condutor das suas ações dentro do processo de aprendizagem, trazendo para a prática educativa elementos reais e de seu interesse, os quais estão fora dos

roteiros disponibilizados pelos professores, pois devem ser empregadas como forma de contribuir para a motivação dos alunos.

Assim, com base no nível de divergência das respostas, é possível concluir que apesar de 72,4% dos respondentes serem favoráveis a utilização das metodologias ativas nos moldes propostos pelas novas diretrizes curriculares nacionais do curso de direito, a maioria ainda não compreendeu o seu real significado, tampouco refletiu sobre a sua utilização ou saberia aplicá-las, por isso mantém o modelo expositivo de ensino, voltado a figura do professor, afastando e, em alguns casos, contrariando a inovação proposta pela legislação.

No quesito seguinte os professores foram questionados sobre a conformidade do projeto pedagógico da sua Instituição com as novas diretrizes curriculares nacionais. A intenção é captar o conhecimento dos professores sobre o projeto pedagógico do curso de direito que deve, obrigatoriamente, estar em compasso com as novas diretrizes curriculares nacionais propostas pelo Ministério da Educação, por serem estas as ferramentas de definição e orientação das práticas pedagógicas arquitetadas para o desenvolvimento do curso de direito.

Conforme mostra o gráfico 5, somente sete professores afirmaram ter conhecimento sobre o projeto pedagógico do curso de atuação e estar ele em conformidade com as novas diretrizes curriculares nacionais.

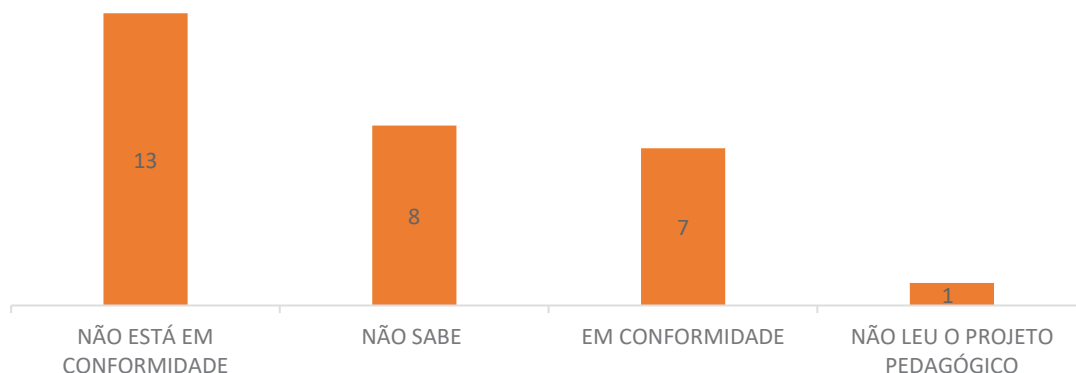


Gráfico 5 – Conformidade do PPC com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Direito.

Fonte: Elaborada pela autora.

O fato da maioria dos professores não ter conhecimento sobre o conteúdo

do projeto pedagógico e, também, pelo fato destes estarem em descompasso com as diretrizes curriculares, segue o desfecho apresentado pela Comissão responsável pelo Parecer CNE/CES nº 334/2019, que institui a orientação às diretrizes curriculares nacionais nos cursos superiores, qual seja, o afastamento dos estudantes dos ambientes profissionais, em razão da falta de diálogos ativos com as oportunidades de emprego (BRASIL, 2019).

O parecer esclarece que, via de regra, os currículos aprisionam os estudantes numa trajetória pré-definida por anos de vivência escolar, que não corresponde à dinâmica eficaz do aprendizado, muito menos aos desafios de abrangência do curso frente às necessidades da sociedade, por isso precisam ser revistos com regularidade. É imperioso que os conteúdos sejam dinamizados e que seja proposta uma nova organização institucional ao currículo, o que significa dizer, uma nova e diversa forma de aprendizado. É fundamental a superação do tradicional ensino em sala de aula e das suas antigas formas de ensinar, que haja busca por novas metodologias ativas, ampliando atividades práticas e novas formas de avaliação, sempre priorizando o reforço que deve ser dado ao aprendizado (BRASIL, 2019).

O art. 2º, da Resolução nº 5/2018, é claro ao prever que no Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de direito deverão constar as formas de realização de interdisciplinaridade, de mobilidade internacional, de incentivo à inovação e de outras estratégias de internalização quando pertinente, além de modos de integração entre teoria e prática, especificando as metodologias ativas utilizadas (BRASIL, 2018).

Na sequência, no art. 4º, do mesmo diploma legal, está previsto que o curso de direito deverá possibilitar a formação profissional que revele, pelo menos, as competências cognitivas, instrumentais e interpessoais, que capacitem o graduando a possuir domínio de tecnologias e métodos para permanente compreensão do direito (BRASIL, 2018).

Para afastar a falência do ensino jurídico, ponto amplamente discutido nos ambientes acadêmicos, é preciso que os professores e as Instituições tenham conhecimento das orientações e previsões legais e se adequem, pois as competências estabelecidas foram construídas com a participação de profissionais da área e com o exemplo oriundo das grandes escolas mundiais como a *Massachusetts Institute of Technology* (MIT), a *Olin College*, a *Yale*

University of Illinois e a *Stanford University*, transformando o escopo tradicional do perfil dos egressos para modelos mais modernos e atuais de formação (BRASIL, 2019).

O resultado encontrado sugere que os professores pesquisados e as instituições as quais estão vinculados não se preocuparam em atualizar o curso de direito ofertado, o que acaba por impedir que o egresso adquira dentro da academia a qualificação esperada pela sociedade para desenvolver sua atividade profissional. Apesar de ser responsabilidade da Instituição promover políticas internas que incentivem os professores às atualizações, cabe ao docente, dentro da posição que ocupa e por responsabilidade com a educação nacional, preocupar-se com a atualização do PPC e currículo ofertado.

Os respondentes também foram questionados sobre a inserção de disciplinas a distância na matriz curricular do curso de direito como uma alternativa ao processo educacional e atendimento das novas diretrizes curriculares nacionais, sobre a possibilidade de propor uma disciplina a distância, bem como sobre o comportamento da instituição na qual leciona, se ela já promoveu discussões a respeito do tema.

De acordo com os dados obtidos, 51,7% dos professores participantes da pesquisa afirmaram que a educação a distância pode ser considerada uma alternativa para o processo educacional, atendendo as novas diretrizes curriculares nacionais, sendo que 58,6% dos respondentes foram positivos sobre a possibilidade de propor uma disciplina a distância, contudo, 82,8% afirmaram que a instituição a qual estão vinculados nunca promoveu discussões a respeito da inserção de disciplinas ou atividades a distância na matriz curricular do curso de direito.

Os números apurados vão ao encontro dos estudos de Moran (2002), ao assegurar que os professores já caminham para uma flexibilização de cursos, tempos, espaços, gerenciamento, interação, metodologias, tecnologias e avaliação, entretanto, é preciso que os núcleos de educação a distância das universidades saiam do seu isolamento e se aproximem dos departamentos e grupos de professores interessados em flexibilizar suas aulas, facilitando o trânsito entre o presencial e o virtual. A EaD é uma tendência inevitável da educação superior, pelo que, não pode ser desconsiderada, pois a tecnologia vem influenciando de forma direta na definição do futuro das profissões.

Ao que tudo indica, o aluno de nível superior, por ser constituído de um maior poder de decisão e estar engajado em projetos profissionais, tem condições de aprender em ambientes distintos à escola tradicional, sendo que estudar sob condições de tempo e espaço diferenciadas pode promover a tão esperada autonomia, maturidade, iniciativa e senso de autodisciplina, atendendo aos ditames legislativo. Para tanto, as universidades precisam encontrar uma forma de integrar o presencial e o virtual, garantindo uma aprendizagem significativa (MORAN, 2002).

É preciso que haja um engajamento das Instituições de Ensino Superior e dos professores do curso de direito para a inserção da educação a distância no currículo, caso contrário, conforme estudo realizado por Alonso (2010), resultará numa oferta bastante frágil, seja pela não institucionalização do trabalho com a modalidade, seja pela baixa infraestrutura disponível aos interessados. No mesmo sentido, Costa e Rocha (2018) refletem sobre preconceitos que, oportunamente, rondam a educação a distância, os quais se devem ao fato da falta de comprometimento de algumas instituições quando da oferta da modalidade.

Para finalizar a compreensão dos professores do curso de direito sobre a legislação aplicável ao tema proposto, serão analisados os dois últimos quesitos, que versam sobre a Portaria 1.428/2018 – que dispõe sobre a oferta, por Instituições de Educação Superior, de disciplinas na modalidade a distância em cursos de graduação presencial. A extensão da previsão alcança até 40% das disciplinas, ou seja, até dois dias de aula a distância por semana.

Os participantes foram questionados sobre ter conhecimento a respeito do conteúdo da portaria e se consideravam positiva ou negativa a previsão de extensão do alcance das disciplinas a distância para até 40% da carga horária total dos cursos de graduação presencial. Os professores conhecedores da previsão somaram 72,4%, contudo, 86,2% dos respondentes consideram a extensão negativa e fizeram considerações a respeito para justificar o posicionamento. Dos quatro professores que consideraram positiva a extensão, dois deixaram de se justificar. Foram escolhidos para análise os fragmentos descritivos que melhor se enquadram nos objetivos propostos e que demonstram a divergência das percepções, conforme segue.

Prof. 10. (UFPR) “Utilizada essa metodologia com ponderação e qualidade, vejo aspectos positivos”.

Prof. 19. (UFPR) “Ampliação das possibilidades pedagógicas”.

Os excertos transcritos corroboram o posicionamento exposto no referencial teórico. Conforme foi apurado, Belloni (2015) entende que as metodologias não presenciais, utilizadas na educação a distância, podem contribuir fortemente para a transformação dos métodos de ensino e da organização do trabalho nos sistemas convencionais, bem como para a utilização adequada das tecnologias de mediatização da educação. A autora completa dizendo que devem ser aplicadas especificidades pedagógicas e didáticas de aprendizagem de adultos, considerando-os como indivíduos autônomos, capazes de gerir seus próprios processos de aprendizagem.

A experiência que se tem no campo da educação a distância pode contribuir de forma efetiva para a expansão e melhoria dos sistemas de ensino superior no sentido da convergência entre as diferentes modalidades de educação. O cenário esperado do século XXI é de sistemas de ensino superior mistos ou integrados, capazes de oferecer oportunidades diversificadas de formação, de uma forma flexível, que se encaixe nas possibilidades dos alunos, com atividades presenciais e a distância, com uso intensivo de tecnologias, mas com interação entre os alunos que poderão trabalhar em equipe e de modo cooperativo (BELLONI, 2015).

Apesar da gama de possibilidades trazida pela EaD, a maioria dos professores, mesmo não tendo experiência com a modalidade, considera a flexibilização de até 40% da carga horária negativa. Da análise dos dados obtidos é possível observar que boa parte dos respondentes considera o percentual elevado, contudo, não negam a implementação de disciplinas ou atividades a distância, conforme os fragmentos selecionados abaixo.

Prof. 1. (UFPR) “O ensino a distância é útil e não deve ser demonizado, mas o percentual é excessivo, fazendo com que a necessária interlocução entre professor e aluno durante a transmissão do conhecimento seja prejudicada”.

Prof. 6. (UEL) “Embora entenda que as novas tecnologias devam ser incorporadas ao processo de aprendizagem, quase 50% das disciplinas, considero muito alto, o que pode afetar a dinâmica de proximidade que o mundo acadêmico proporciona e que permite uma rica troca de experiências”.

Prof. 8 (UEL) “Trata-se de uma proporção/percentual que poderá se projetar sobre áreas relevantes, como a de formação humanística, destruindo e potencializando, a um só tempo, o conhecimento do direito como um conhecimento, também, histórico e social”.

Prof. 12. (UFPR) “O Curso de Direito não requer, apenas, absorção de conhecimento dogmático. Requer interação social, interação com colegas e aprendizado coletivo. Seria possível, na minha opinião, que o curso tenha ensino a distância, mas que o percentual da carga horária seja referente a uma disciplina, não ao curso”.

Prof. 22. (UFPR) “Na minha experiência, as disciplinas a distância são eficazes para temas de nicho, especializações e cursos de curta duração. Não conseguem reter a atenção em disciplinas obrigatórias e são mais facilmente fraudadas”.

É preciso salientar que a previsão legal não obriga a utilização de 40% da carga horária a distância, ela apenas permite o uso da modalidade até o montante previsto. O desafio das universidades, como anteriormente exposto, é tornar os currículos dos cursos mais flexíveis, com a previsão de integração das atividades realizadas a distância com as presenciais. O legislador não indica quais disciplinas e conteúdos podem ser trabalhados a distância, pois cabe a cada instituição apurar o seu ponto de equilíbrio, dentro das áreas do conhecimento, entre o presencial e o online.

Também é preciso lembrar que a oferta de disciplinas e atividades a distância não é livre, ela deve respeitar e atender os requisitos e exigências previstos na Portaria 1.428/2018 do Ministério da Educação, mais especificamente no seu artigo 7º. As ofertas devem incluir métodos e práticas de ensino-aprendizagem que incorporem o uso integrado de tecnologias de informação e comunicação para a realização dos objetivos pedagógicos, material didático específico, bem como a mediação de tutores e profissionais da educação com formação na área do curso e qualificados com nível compatível ao previsto no projeto pedagógico do curso e no plano de ensino da disciplina, que deverão descrever as atividades realizadas a distância com a carga horária definida para cada uma (BRASIL, 2018).

Em que pese grande parte dos respondentes afirmar ter conhecimento do conteúdo da portaria ministerial mencionada, as justificativas apresentadas demonstram o contrário, pois, caso a oferta da disciplina a distância não contenha métodos e práticas de aprendizagem reconhecidos, com a descrição

das atividades a serem realizadas e as formas de avaliação, ela não será autorizada, logo, não pode, de antemão, ser considerada ineficiente ou excessiva.

Apesar dos professores 1, 12 e 16 ressaltarem que a interação e construção do conhecimento só ocorrem dentro do ambiente da sala de aula, isso contraria o entendimento do legislador e dos estudiosos da área (que se posicionam por meio de experiências práticas), pois a intenção é diminuir a diferenciação entre o presencial e o virtual, com a demonstração de que a educação a distância não é apenas um conteúdo pronto, mas uma forma de construir conhecimento por meio de leituras, discussões, vivência e práticas educacionais.

As pesquisas de Moran (2011) apontam que as disciplinas mais básicas ou comuns entre os cursos podem ser disponibilizadas a distância depois de um bom planejamento, pois um material leve, atraente e comunicativo pode servir de base para a informação necessária do discente antes de realizar algumas atividades, sendo que as disciplinas com material web, podem até mesmo ser compartilhadas por mais de um professor ou tutor. Esses facilitadores iniciais não foram destacados pelos participantes, o que, mais uma vez, demonstra o desconhecimento a respeito do tema em análise.

Das respostas obtidas também é possível extrair que alguns professores entendem não ser possível construir conhecimento por meio da educação a distância, o que acaba por contrariar o posicionamento teórico apresentado no capítulo 2 desta pesquisa, que trata da educação a distância na sociedade do conhecimento. Os fragmentos transcritos abaixo foram escolhidos por retratarem o posicionamento dos respondentes sobre essa questão.

Prof. 3. (UFPR) “O processo de aprendizagem é também uma atividade que visa habilitar o discente para o humano e a virtualização não permite determinadas habilidades. Ou ao menos, ainda não parecemos estar abertos/preparados para que isso se desenvolva pela internet”.

Prof. 4. (UFPR) “O Direito não se resume às normas, leis e códigos, mecanismos de aplicação. A troca e questionamentos permanentes são fundamentais. E isso se perde no ensino à distância. As dúvidas são diluídas em perguntas escritas, os debates praticamente desaparecem”.

Prof. 14. (UEM) “O direito é uma rede de conceitos que necessita da discussão e compreensão. O ambiente EaD deixa a formação dos

conceitos sem parâmetros ou critérios”.

Na descrição das abordagens de construção do conhecimento, dentro do ensino a distância, amplamente tratadas no referencial teórico desta pesquisa, foram enfatizados os pontos positivos e negativos de cada uma delas, o que impede dizer qual delas é a melhor. O que se tem, segundo Valente (2011), é que a depender da circunstância, deverá ser utilizada determinada ação pedagógica, que, obviamente, trará um resultado determinado. Não é razoável generalizar os resultados como fazem os respondentes, ou seja, considerar como negativa qualquer que seja a ação proposta.

Ao dizer que a educação a distância *“não habilita o discente para o humano”*, que *“os debates praticamente desaparecem”*, e que *“deixa a formação dos conceitos sem parâmetros ou critérios”*, a afasta do que se entende por educação, como se fosse impossível aplicar uma ação pedagógica capaz de gerar resultado positivo. A proposta da educação a distância não pode ser considerada uma educação anômala, pois se trata de educação e deve ter qualidade como a presencial. Segundo Moran (2011), o referencial de qualidade é estabelecido pela seriedade das instituições, coerência dos projetos pedagógicos, competência dos gestores, professores, tutores e mediadores. Normalmente, as instituições que oferecem cursos presenciais de qualidade, mantêm a mesma qualidade para as ofertas a distância, em razão do compromisso social, progresso educacional e preservação da sua imagem.

Na sequência da análise, relevante destacar o posicionamento de dois respondentes que consideraram a flexibilização do currículo apenas como uma benesse às instituições privadas para redução de custos.

Prof. 7. (UFPR) “Embora seja de se reconhecer que as tecnologias pedagógicas não presenciais podem ter um papel importante na formação superior, parece muito claro que a finalidade específica da Portaria 1.428/18 é possibilitar que grandes empresas de educação privada reduzam custos com pessoal docente. A regulamentação do ensino a distância é insuficiente para que se possa afirmar com segurança que alcança sua finalidade. Há um excesso de cursos de direito no Brasil, com duvidosa qualidade no ensino presencial. É extremamente improvável a conclusão de que a ausência de qualidade com a educação presencial se converterá em bons resultados no modelo híbrido”.

Prof. 11. (UFPR) “Essa previsão só beneficiaria faculdades particulares que querem economizar custos e lucrar mais”.

O contido nos excertos a respeito da redução de custos coaduna, parcialmente, aos resultados apresentados por Moran (2011), ao concluir que a educação a distância poderá diminuir o tempo dos alunos em sala de aula, permitindo maior rotatividade de alunos dentro da instituição, com isso, otimizando os espaços existentes e barateando o custo por aluno com a manutenção da qualidade. Ocorre que essa não é uma possibilidade voltada apenas às instituições privadas, ela também abrange as instituições públicas, já que a Portaria 1.428/2008 não distingue a natureza jurídica das Instituições de Ensino Superior que podem flexibilizar os currículos.

O fato de as instituições públicas não receberem uma contraprestação monetária dos alunos não impede que os recursos públicos sejam melhores empregados, ou seja, uma possível redução de custos poderia permitir o atendimento de um número maior de alunos e/ou o aumento do quadro de docentes ativos, com a garantia de qualidade esperada de uma instituição de ensino superior pública.

Ao que parece, apesar de todas as cautelas e problemas que esse tema carrega, os professores se referem a ele como uma realidade totalmente distante, da qual estão amplamente afastados e que não possuem interesse de experimentar, não há um contraponto, não são apurados os aspectos positivos da flexibilidade prevista na portaria, todavia, é preciso uma reflexão efetiva para que as universidades reorganizem seus currículos e projetos pedagógicos para atender as demandas sociais postas. Moran (2011) afirma que a implantação da educação a distância deve ser progressiva para que haja uma transição sem traumas do totalmente presencial para o semipresencial, bem como, para que a experiência permita a adaptação necessária à qualidade esperada.

Os últimos fragmentos escolhidos retratam o pensamento dos respondentes sobre a necessidade de formação e preparação dos docentes para atuarem dentro dessa nova realidade, conforme segue.

Prof. 13. (UNIOESTE) “Ensino a distância requer outra forma de apresentar conteúdos e, principalmente, desenvolver materiais de apoio e aprofundamento. Não creio que a formação pedagógica atual dos professores esteja nessa condição. Será necessária mais formação voltado aos professores para essa nova realidade. Caso contrário, apenas substituiremos a aula presencial – já com problemas – por aulas a distância, sem alterar substancialmente a forma e a

didática das aulas”.

Prof. 15. (UEL) “Há necessidade de preparar os professores, os estudantes e a instituição”.

Prof. 18. (UENP) “Creio que como nem 20% ainda foram implementados, precisamos avaliar pela prática”.

A Portaria 1.428/2018 estabelece que as informações envoltas na possibilidade de ampliação da oferta de carga horária a distância nos cursos presenciais, quando atendidas as exigências legais, devem estar dispostas de forma clara e objetiva na matriz curricular e nos projetos pedagógicos de curso, sendo obrigatória e fundamental a informação prévia aos discentes matriculados e a divulgação no edital do processo seletivo das disciplinas, conteúdos, metodologias e avaliações adotadas, sendo que as avaliações e atividades práticas das disciplinas a distância devem ser realizadas de forma presencial na sede ou no campus da instituição (BRASIL, 2018).

Os excertos expostos correspondem às necessidades postas para implementação e execução da EaD nas instituições públicas de ensino superior. Para que as informações sobre possíveis disciplinas a distância estejam dispostas na matriz curricular e nos projetos pedagógicos do curso, seja de direito ou qualquer outro, a própria instituição e os seus respectivos professores deverão estar capacitados para atuar na modalidade. Há necessidade de formação complementar para trabalhar em ambientes virtuais de aprendizagem e dominar as tecnologias a serem utilizadas, bem como estabelecer os modelos de avaliação em atendimento aos requisitos legais a serem observados. Sem a preparação básica e necessária, a implementação de disciplinas a distância não atingiria a sua finalidade.

É preciso considerar que com o passar do tempo e com a desenfreada evolução tecnológica, num futuro não muito distante, dificilmente teremos um curso totalmente presencial. Apesar dessa conclusão causar certa perplexidade, Moran (2011) afirma que vale a pena inovar, testar e experimentar, pois é dessa forma que se pode avançar com segurança em busca de novos modelos de ensino, os quais estarão em consonância com as mudanças tecnológicas e com a necessidade de aprender continuamente.

Diante do até aqui exposto, foi possível constatar que os professores do curso do direito das instituições públicas de ensino superior do Paraná não

possuem conhecimento suficiente sobre as legislações aplicáveis à educação a distância e aos cursos jurídicos (diretrizes curriculares nacionais), e, também, sugere-se que o desconhecimento sobre o tema seja o fator responsável pela desmotivação, não utilização e/ou aceitação da modalidade, bem como o fundamento das alegações sobre ineficiência, já que não possuem experiência prática.

A percepção apontada por esta pesquisadora coaduna com o resultado encontrado por Costa, Pessoa, Nogueira e Braga (2019), ao afirmarem que a EaD vem sendo noticiada principalmente pelos pontos negativos apresentados, o que reflete em preconceito e desconhecimento sobre o tema, ou seja, é preciso informar a população sobre a modalidade como forma de reduzir esse preconceito, portanto, o conhecimento sobre a EaD é um desafio constante em nossa sociedade.

Por fim, com o objetivo de constatar o interesse dos professores em realizar formação continuada para o ensino a distância, foi proposto um último quesito sobre a disponibilidade de frequentar cursos de capacitação e formação continuada e qual seria o conteúdo desejado. Os dados obtidos demonstram que 72,4% dos respondentes possuem interesse em frequentar cursos de capacitação, ou seja, sugerem a pretensão de melhorar a sua qualificação e inovar na sua atuação profissional. Os fragmentos escolhidos demonstram os mais variados níveis de resposta e campos de interesse, conforme segue.

Prof. 2. (UFPR) “Não sei. Todas as competências necessárias. Afinal, quem não aprender a lidar com EaD ficará fora do mercado. Não há alternativa. É o futuro negro da educação brasileira, mas teremos que nos adaptar”.

Prof. 4. (UFPR) “Metodologias de EaD, formas de avaliação da transmissão de conteúdo, formas de avaliação dos alunos”.

Prof. 8. (UEL) “Estruturação do curso para um aproveitamento crescente do conteúdo científico e programático da disciplina ofertada nesta modalidade”.

Prof. 13. (UNIOESTE) “Como apresentar conteúdos, qual momento seria necessário transposição didática dos conteúdos (pois a EaD não é simplesmente uma videoaula, replicando uma aula presencial). Como utilizar elementos de tecnologias atuais para maior interação e transmissão de conhecimento (ferramentas audiovisuais e etc.)”.

Prof. 15. (UEL) “Como trabalhar metodologias ativas no ensino a distância”.

Prof. 21. (UNIOESTE) “Metodologias e instrumentos”.

Dos excertos transcritos é possível perceber que alguns docentes, apesar de não possuírem conhecimento técnico sobre educação a distância, já tomaram consciência de que as práticas presenciais não são cabíveis na EaD, havendo uma pedagogia específica que precisa ser dominada. Os respondentes foram claros ao especificar termos como: metodologias, instrumentos e tecnologias utilizáveis, formas de avaliação e interação. Os interesses manifestados refletem no posicionamento de Belloni (2012) sobre a formação inicial dos professores, quando afirma que o professor não foi preparado para atuar na educação a distância, por isso, a capacitação desse professor é fundamental para que ele atue de forma eficiente e consciente dentro dessa nova realidade educacional.

Costa, Braga, Pessoa e Nogueira (2019), ao pesquisarem a formação de professores para EaD, assentiram que é preciso abordar a Educação a Distância em cursos de formação inicial de professores, em razão da modalidade ser uma realidade concreta e instalada na sociedade, contudo, na proposta de pesquisa em análise, é fundamental esclarecer que os professores atuantes no ensino jurídico, em sua maioria, são graduados apenas em direito, situação que os afasta de uma possível formação inicial para EaD. Nesse contexto, o imperativo de participar de cursos de formação complementar e de capacitação é majorado, corroborando o resultado encontrado no quesito ora analisado.

O Prof. 2, ao manifestar interesse em adquirir “todas as competências necessárias”, sob a justificativa de “quem não aprender a lidar com EaD ficará fora do mercado”, confirma a necessidade apontada por Brito e Purificação (2005), qual seja, do professor se afastar de uma atitude de distanciamento alienado que o impede de perceber as potencialidades da internet na educação, se predispondo a buscar as possibilidades desse recurso na sua ação pedagógica.

O Prof. 15, traz, nesse quesito, as metodologias ativas, as quais foram tratadas em quesitos anteriores, o que demonstra a possibilidade de reflexão, um interesse em inovação e atualização das práticas educacionais, já que as metodologias ativas devem ser empregadas como forma de contribuir para a motivação dos alunos, resgatando o interesse e a credibilidade da academia como centro de formação. Dentro do contexto, a educação a distância, por suas

características intrínsecas, mais do que a educação presencial, é uma forma de contribuir para a formação inicial e continuada dos estudantes mais autônomos, já que a autoaprendizagem é fundamental para sua realização.

Araújo, Ponciano e Tondatto (2017), ao pesquisarem a formação de professore e EaD, apontaram que o professor precisa, além de ser especialista no conteúdo ministrado na sua disciplina, dominar os aparelhos e sistemas tecnológicos, conhecendo as modalidades de interação, potencialidade das mídias e recursos tecnológicos, pois somente assim conseguirá transpor os conteúdos da disciplina presencial para a metodologia à distância com eficácia. Os fragmentos abaixo demonstram que os professores estão tomando consciência da necessidade de dominar as tecnologias educacionais, em consonância com o posicionamento dos pesquisadores citados.

Prof. 10. (UFPR) “A parte técnica de TI e como integrar o presencial com o EaD”.

Prof. 20 (UEM) “Capacitação para o uso de recurso audiovisual”.

Os campos de interesse manifestados pelos respondentes 10 e 20 são relevantes, pois a capacitação técnica é o meio que permitirá ao professor identificar, no decorrer das aulas, se os alunos estão assimilando o conteúdo e se os recursos elencados estão contribuindo de maneira significativa para a aprendizagem. Araújo, Ponciano e Tondatto (2017) citam Carvalho (2007) para assentir que nem mesmo a melhor ferramenta tecnológica será capaz de surtir efeito se os alunos não se sentirem confortáveis e perceberem sua importância, pois uma aula vazia não gera conhecimento, tampouco uma aprendizagem significativa.

A análise realizada permite afirmar que os professores do curso de direito não estão preparados para atuar em EaD, todavia, em sua maioria, possuem interesse em aprender, o que vai de encontro ao posicionamento de Belloni (2012), ao destacar que o professor interessado em trabalhar com o ensino a distância terá a necessidade constante de se atualizar, seja para a disciplina específica, seja para os aspectos relacionados à metodologia de ensino e conhecimentos tecnológicos digitais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo explorou o tema a educação a distância e o ensino jurídico das Instituições Públicas de Ensino Superior do Paraná. Foi uma proposta interdisciplinar, uma interação entre as áreas da educação, mais especificamente da educação a distância, e do direito. O problema que balizou a pesquisa, ou seja, a questão norteadora que se buscou responder, ficou determinada no seguinte questionamento: Qual a percepção dos professores do curso de direito das instituições públicas de ensino superior do Paraná sobre a inserção de disciplinas a distância na matriz curricular do curso presencial?

Com base nos dados levantados e na análise realizada, foi possível aferir que os professores do curso de direito percebem a educação a distância como uma realidade distante, ou seja, afastada do modelo pedagógico por eles praticado dentro da sala de aula. Inserir disciplinas a distância na matriz curricular foi considerado sinônimo de ineficiência, pois ainda consideram a figura do professor como centro do processo pedagógico. Sugere-se que o desconhecimento sobre o tema seja o fator responsável pela desmotivação, não utilização e/ou aceitação da modalidade, bem como o fundamento das alegações sobre ineficiência, já que não possuem experiência prática.

Para alcançar uma resposta coerente para o problema, por um caminho seguro, foram explorados objetivos específicos em três níveis.

No primeiro nível, sobre identificar o perfil dos professores que atuam no curso de direito das Instituições Públicas de Ensino Superior do Paraná, foi apurado que 55,7% dos participantes acumula outra atividade profissional à docência, o que sugere a prática dentro da sala de aula como uma extensão das suas práticas jurídicas. Tal dado reflete diretamente no baixo índice de formação pedagógica específica encontrado: 6,8% dos respondentes (2 professores), referencial que aponta o despreparo pedagógico do restante dos professores para exercer o trabalho docente. A partir disso, sugere-se que o professor do curso de direito pouco faz para aumentar seu nível instrucional, se manter atualizado e acompanhar o progresso das práticas educacionais, sejam elas pedagógicas e/ou tecnológicas.

No segundo nível, ao verificar a compreensão dos docentes investigados sobre as legislações relacionadas a educação a distância e o curso de direito,

51,7% dos participantes se manifestou de maneira favorável à utilização das metodologias ativas previstas nas novas diretrizes curriculares nacionais para o curso de direito, contudo, não as utiliza e ainda não compreendeu o seu real significado, tampouco refletiu sobre a sua utilização ou saberia aplicá-las, por isso mantém o modelo expositivo de ensino, voltado a figura do professor, afastando e, em alguns casos, contrariando a inovação proposta pela legislação.

Os questionamentos sobre a inserção de disciplinas a distância na matriz curricular e possibilidade de propor uma disciplina a distância, mostraram posicionamentos divididos entre os respondentes, contudo, quanto ao comportamento das instituições, ficou demonstrado um baixo índice de discussões a respeito da inserção de disciplinas ou atividades a distância na matriz curricular do curso de direito. Com isso, tem-se a necessidade de reforçar o compromisso e o engajamento das Instituições de Ensino Superior e dos professores do curso de direito para a inserção da educação a distância no currículo, caso contrário, qualquer oferta a distância proposta, seja de disciplina ou apenas atividade, resultará num processo falho.

Apesar da gama de possibilidades trazida pela EaD, 86,2% dos professores, mesmo não tendo experiência com a modalidade, considera a flexibilização de até 40% da carga horária negativa, contudo, como demonstrado, a previsão legal não obriga a utilização de 40% da carga horária a distância, ela apenas permite o uso da modalidade até o montante previsto. O desafio das universidades, como anteriormente exposto, é tornar os currículos dos cursos mais flexíveis, com a previsão de integração das atividades realizadas a distância com as presenciais.

No terceiro e último nível, buscou-se constatar o interesse dos professores em realizar formação continuada para o ensino a distância. Os dados obtidos demonstraram que 72,4% dos professores participantes possui interesse em frequentar cursos de capacitação, sugerindo a pretensão de melhorar a sua qualificação e inovar na sua atuação profissional. Com a obtenção dos mais variados níveis de resposta e campos de interesse, foi possível perceber que estes docentes, apesar de não possuírem conhecimento técnico sobre educação a distância, já tomaram consciência de que as práticas presenciais não são cabíveis na EaD, havendo uma pedagogia específica que precisa ser dominada e constantemente atualizada.

Alcançando uma prospecção futura sobre a inserção e utilização da educação a distância no curso de direito, interessante seria realizar uma pesquisa *in loco* em instituições de ensino superior onde ocorrem práticas a distância no curso de direito para uma análise com técnicas qualitativas capazes de contribuir para a extensão da pesquisa, bem como, aprofundar as especificidades dos saberes jurídicos em relação à tecnologia. A partir dessas colocações, indica-se o seguinte problema de pesquisa futuro: Qual a percepção dos professores dos cursos de direito sobre as práticas a distância combinadas com as práticas presenciais na matriz curricular?

Por fim, a título de complementação, diante da situação excepcional que estamos enfrentando, uma pandemia viral (COVID-19), que impõe isolamento e distanciamento social, o Ministério da Educação autorizou, por meio da Portaria nº 343, de 17 de março de 2020, que todas as aulas das Universidades Federais sejam ministradas a distância, contudo, muitas instituições optaram por suspender as atividades, sob alegação de falta de meios, tanto dos professores quanto dos alunos, para seguir em plataformas virtuais. Tal situação evidencia o despreparo e a falta de engajamento dos professores e das instituições em absorver as tecnologias educacionais. A interdição dos espaços físicos condicionou os educadores e gestores a adotarem soluções digitais, contudo, a falta de preparação, conduziu a maioria à réplica das aulas presenciais.

Caso essa pesquisa fosse realizada durante ou após o período de pandemia não seria precipitado prever a obtenção de dados diversos, já que muitos professores poderiam retratar as experiências vividas durante a situação de crise, fazendo avaliações dos modelos utilizados, e não apenas explanando uma opinião pessoal sobre o tema.

REFERÊNCIAS

ALONSO, Kátia Morosov. A expansão do Ensino Superior no Brasil e a EaD: dinâmicas e lugares. *Revista UNICAMP*. Campinas, v. 31, n. 113, p. 1319-1335, out-dez. 2010.

ALVES, Rubem. *A Educação dos Sentidos: conversas sobre a aprendizagem e a vida*. São Paulo: Planeta Brasil, 2018.

AMARAL, Sergio Gurgel. *A Crise do Ensino Jurídico*. Canal de Ciências Criminais, 2018. Disponível em: <<http://canalcienciascriminais.jusbrasil.com.br/artigos/537825289/a-crise-do-ensino-juridico>> Acesso em: 29 de abril de 2020.

AMBROSI, Alain; PEUGEOT, Valérie; PIMIENTA, Daniel. *Desafio de Palavras: enfoques multiculturais sobre as sociedades da informação*. São Paulo: C & F Éditions, 2005.

ARAÚJO, Gabriel Frias; ORMELESI, Vinícius Fernandes. Notas Críticas sobre o Ensino Jurídico no Brasil Atual: um ensaio sobre o histórico da formação jurídica brasileira. *Revista Reflexão e Crítica do Direito*, v. 6, n. 2, p. 83-95, jul./dez. 2018.

ARAÚJO, Sérgio Paulino; PONCIANO, Marcos Roberto; TONDATTO, Wesley Pereira. *Formação Docente e Educação à Distância: um olhar acerca da formação dos professores que atua na EaD a partir das produções científicas*. IV Jornada de Didática. III Seminário de Pesquisa CEMAD. UEL, 2017.

BACICH, Lilian; NETO, Adolfo Tanzi; TREVISANI, Fernando de Mello. (Org.). *Ensino Híbrido: Personalização e tecnologias na educação*. Porto Alegre: Penso, 2015.

BARROS, Joy Nunes da Silva. *Educação a Distância: democracia e utopia na sociedade do conhecimento*. Campinas: Papyrus, 2015.

BELLONI, Maria Luiza. *Educação a Distância*. 7 ed. Campinas: Autores Associados, 2015.

BELLONI, Maria Luiza. *Mídia-educação: contextos, histórias e interrogações*. In: FANTIN, Monica; RIVOLTELLA, Pier Cesare. *Cultura Digital e Escola: Pesquisa e Formação de Professores*. Campinas: Papyrus Editora, 2012.

BEM, Vania; SCHUELTER, Wilson; CRUZ, Dulce Maria. *A Interação na EaD é necessária?* Disponível em: <<http://abed.org.br/congresso2003/docs/anais/TC68.htm>>. Acesso em: 12 de dezembro de 2019.

BOGDAN, Roberto; BIKLEN, Sari Knopp. *Investigação Qualitativa em Educação*. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituic>

ao/constituicao.htm>. Acesso em 15 de dez. de 2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Censo da Educação Superior 2018: notas estatísticas. Brasília, 2019. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/censo-da-educacao-superior>>. Acesso em 15 de jan. de 2020.

BRASIL. Lei nº 8.906, de 4 de julho de 1994. Estatuto da Advocacia e da OAB. Disponível em: <http://www.stf.jus.br/arquivo/cms/publicacaoPublicacaotematica/anexo/Lei_8906.pdf>. Acesso em 20 de dez. 2019.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em 15 de dez. de 2019.

BRASIL. Lei nº 13.005/2014, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>>. Acesso em: 15 de jan. de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/CES nº 635, aprovado em 17 de dezembro de 2018. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2018-pdf-1/100131-pces635-18/file>>. Acesso em 20 de dez. de 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/CES nº 334, aprovado em 8 de maio de 2019. Institui a Orientação às Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos Superiores. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2019-pdf/119811-pces334-19/file>>. Acesso em 20 de mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 1.886, de 30 de dezembro de 1994, que instituiu as diretrizes Curriculares do Curso de Direito. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/dir_dire.pdf>. Acesso em 15 de dez. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 1.428, de 28 de dezembro de 2018, que dispõe sobre a oferta, por Instituições de Educação Superior – IES, de disciplinas na modalidade a distância em cursos de graduação presencial. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=108231-portaria-1428&category_slug=fevereiro-2019pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 20 de dez. de 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Normativa nº 11, de 20 de junho de 2017, que estabelece normas para o credenciamento de instituições e a oferta de cursos superiores a distância, em conformidade com o Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/maio-2017-pdf/66431-portaria-normativa-11-pdf/file>> Acesso em: 15 de dez. de 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 343, de 17 de março de 2020, que dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia no Novo Coronavírus – COVID-19. Disponível em: <<http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>>. Acesso em: 22 de junho de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 9, de 29 de setembro de 2004, que institui as diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em direito e dá outras providências. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces09_04.pdf>. Acesso em 20 de dez. de 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 1, de 11 de março de 2016, que estabelece diretrizes e normas nacionais para a oferta de programas e cursos de Educação Superior na Modalidade a Distância. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2016-pdf/35541-res-cne-ces-00114032016-pdf/file>>. Acesso em: 15 de dez. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 05, de 17 de dezembro de 2018, que institui as diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em direito e dá outras providências. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=104111rces00518&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 15 de dez. 2019.

BRASIL. Presidência da República. Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.094, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/d9057.htm>. Acesso em: 16 de dez. 2019.

BRASIL. Presidência da República. Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/D9235.htm>. Acesso em: 20 de jan. de 2020.

BRAUN, Virginia; GRAY, Debra; CLARKE, Victoria. Coleta de Dados Qualitativos: um guia prático para técnicas textuais, midiáticas e virtuais. Tradução de Daniela Barbosa Henriques. Petrópolis: Vozes, 2019.

BRITO, Glaucia da Silva; PURIFICAÇÃO, Ivonélia da. Pescópia no Ciberespaço: uma questão de atitude na educação. Revista Diálogo Educacional. Curitiba, v. 5, n. 15, p. 75-86, 2005.

BRITO, Glaucia da Silva; PURIFICAÇÃO, Ivonélia da. Educação e Novas Tecnologias: um re-pensar. 2 ed. rev., atual. e ampl. – Curitiba: Ibpex, 2008.

BURGARELLI, Sérgio. Tecnologia digital e educação: o uso de novos suportes midiáticos no ensino jurídico. 2011. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História) Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2011.

CAMPOS, Maria Malta. Para que Serve a Pesquisa em Educação? Caderno de Pesquisa, v. 39, n. 136, p.269-283, jan./abr. 2009.

CARVALHO, Ana Beatriz. Os Múltiplos Papéis do Professor em Educação a Distância: uma abordagem centrada na aprendizagem. 18º Encontro de Pesquisa Educacional no Norte e Nordeste (EPENN). Maceió, 2007.

CASTELLS, Manuel. A Sociedade em Rede. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

COSTA, Barbara Silva; ROCHA, Leonel Severo. Educação Jurídica e a Formação de Profissionais do Futuro. 1 ed. Curitiba: Appris, 2018.

COSTA, Fernanda de Jesus; PESSOA, Gustavo Pereira; NOGUEIRA, Isabela Silva; BRAGA, Laura Maria. Formação de professores para EaD: o TPACK como caminho possível. Cadernos UniFOA, Volta Redonda, n. 39, p. 71-80, abril 2019.

COSTA, Katia Andrea Silva da; FOFONCA, Eduardo; SARTORI, Ademilde Silveira. A Legislação Educacional da Modalidade de Educação a Distância: análise de perspectivas que identificam sua possível legitimação. Congresso Internacional de Educação e Tecnologias. Encontro de pesquisadores de educação a distância, 2018.

ESCOSTEGUY, Ana Carolina; JACKS, Nilda. Comunicação e Recepção. São Paulo: Hacker Editores, 2005.

FARIA, Adriana Ancona de; LIMA, Stephane Hilda Barbosa. As Novas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Direito: processo de construção e inovações. *In: RODRIGUES, Horácio Wanderlei (org.). Educação Jurídica no Século XXI.* Florianópolis: Editora Habitus, 2019.

FERREIRA, Jacques Lima; JUNIOR, Artur Leittis; RODRIGUES, Lucilene Marques Martins. Desenvolvimento Profissional dos Professores que atuam no Ensino Médio. Revista Intersaberes, v. 11, n. 24, 2016.

FERREIRA, Victor Cláudio Paradela; SANTOS, Antônio Raimundo dos; NASSER, José Eduardo; JOHANN, Maria Elizabeth Pupe. Gestão de Pessoas na Sociedade do Conhecimento. 2. ed. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2017.

FONSECA, João José Saraiva. Metodologia da Pesquisa Científica. Fortaleza: UEC, 2002.

FORQUIN, Jean-Claude. Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1993.

FORTES, Vinícius Borges; CELLA, José Renato Gaziero. Há Espaço no Direito para um 'Ciberdireito'? Uma Proposta a partir das Novas Diretrizes Curriculares para os Cursos de Direito no Brasil. *In: RODRIGUES, Horácio Wanderlei (org.). Educação Jurídica no Século XXI.* Florianópolis: Editora Habitus, 2019.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FRANCISCHETTO, Gilselene Passon Picoretti. Estratégias Pedagógicas Inovadoras no Ensino Jurídico. São Paulo: Lumes Iuris, 2012.

GABRICH, Frederico de Andrade; MOSCI, Tiago Lopes. O Aprimoramento do Ensino Jurídico para a Orientação de uma prática judicial racional no Brasil. Revista Jurídica da Presidência, Brasília, v. 21, n. 124, jun./set. 2019.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. Métodos de Pesquisa. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

KENSKI, Vani Moreira. Tecnologias e Ensino Presencial e a Distância. 9ª ed. Campinas: Papirus, 2012.

LÉVY, Pierre. Cibercultura. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Ed. 34, 1999.

LITTO, Frederic Michael. As Interfaces da EaD na Educação Brasileira. Revista PUC, São Paulo, n. 100. p. 57-66, dez./jan./fev. 2013-2014.

LOURENÇO, Ricardo Alves Barreira. A proposta de reforma do ensino jurídico em Chaïm Perelman e reflexões sobre sua aplicação no Brasil. 2011. 106 f. Dissertação (Mestrado em Direito) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

MAROCCO, Andréa de Almeida Leite. Ensino jurídico no Brasil: Desafios à formação do profissional do Direito no século XXI. 2011. Dissertação (Mestrado em Direito) Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

MEIRA, André; SOUZA, Bruno Coelho de; BACELAR, Jeferson Antônio Fernandes. Educação Jurídica: história, crítica e perspectiva. Rio de Janeiro: Lumen Iuris, 2018.

MELLO, Cleyson de Moraes; MARTINS, Vanderlei. Ensino Jurídico. Rio de Janeiro: Processos, 2019.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O Desafio do Conhecimento. 10. Ed. São Paulo: Hucitec, 2011.

MORAN, José. A Educação Superior a Distância no Brasil. In: SOARES, Maria Susana (org.) A Educação Superior no Brasil. Brasília, CAPES – UNESCO, 2002. p. 251-274. Disponível em: <http://www.eca.usp.br/prof/moran/site/textos/educacao_online/eadsup.pdf>. Acesso em: 07 de abril de 2020.

MOREIRA, Daniel Augusto. O método fenomenológico na pesquisa. São Paulo: Pioneira. Thomson, 2002.

NETO, Jorge Abikair. Educação Jurídica e Formação de Professores. Curitiba: Juruá, 2018.

OLIVEIRA, Juliana Ferrari. A Formação dos Professores dos Cursos de Direito no Brasil: a pós-graduação *stricto sensu*. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/c omunicacoesRelatos/0264.pdf>>. Acesso em: 26 de set. de 2019.

OLIVEIRA, Paulo Salles. Metodologia das Ciências Humanas. 2ª ed. São Paulo: Hucitec, 2001.

PERRENOUD, Philippe. Dez Novas Competências para Ensinar. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

PETERS, Otto. A Educação a Distância em Transição. São Leopoldo: Unisinos, 2009.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo. Docência no Ensino Superior. 2. ed. São Paulo: Cortez. 2002.

PRETI, Orestes. Fundamentos e políticas em Educação a Distância. Curitiba: Ibpx, 2002.

RAMALHO, Antônio Germano. A Cultura Jurídica como Referência na Construção das Dimensões Pedagógicas do Ensino Jurídico: a contribuição do saber multicultural como processo transdisciplinar. 2014. 231 f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014.

RAMOS, Marina Rodrigues; ARRUDA, Eucídio Pimenta. Dialogia, Interação e Interatividade na Educação a Distância. UFMG, Simpósio Tecnologias e Educação a Distância no Ensino Superior, 2018.

RIBEIRO, Giann Mendes. Educação a Distância: interação e abordagens contemporâneas. Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar, Mossoró, v. 5, n. 14, out. 2019.

RODRIGUES, Neire Cristina Carvalho; AMARAL, Antônio Carlos Victor; ANDRADE, Vanessa de Lima. O Ensino Jurídico no Brasil. Periódicos Eletrônicos UNIEVANGÉLICA. v. 2, n. 4, 2017.

ROCHA, Luana Pereira. A Educação Jurídica e o Perfil da Formação do Profissional Docente da Faculdade de Direito da Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2018.

SANTOS, Alisson de Almeida. A utilização de ambientes virtuais de aprendizagem na educação presencial: o caso do ensino jurídico da Universidade Federal de Juiz de Fora. 2013. 82 f. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação em Educação Pública) Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2013.

SILVA, Marco. Educar na Cibercultura: desafios à formação de professores para docência em cursos *online*. Revista Digital de Tecnologias Cognitivas, São Paulo, n. 3, jan./jun. 2010.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. A pesquisa científica. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. Observatório do Plano Nacional de Educação. Disponível em: <<https://www.observatoriodopne.org.br/home>>. Acesso em 12 de dez. de 2019.

TUZZO, Simone Antoniacci. Os Sentidos do Impresso. 1. ed. Goiânia: Gráfica UFG, 2016.

UFPR. Resolução nº 72/10-CEPE, de 22 de outubro de 2010, que regulamenta a oferta de disciplinas na modalidade a distância nos cursos de graduação e educação profissional e tecnológica presenciais da Universidade Federal do Paraná. Disponível em: <http://www.soc.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2016/07/resolucao_cepe_29102010-497.pdf>. Acesso em 22 de jan. de 2020.

VALENTE, José Armando; MORAN, José Manuel. Educação a Distância: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2011.

VALLIN, Celso. Educação a Distância e Paulo Freire. Revista Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED). vol. 13, p. 37-56, 2014.

VALOR ECONÔMICO. MEC Inicia Avaliação de Cursos On-line de Direito. Disponível em: <<https://www.pressreader.com/brazil/valor-conomico/20190821/281930249633049>>. Acesso em: 23 de set. de 2019.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 – MENSAGEM ENVIADA AOS PROFESSORES INVESTIGADOS SOLICITANDO A PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA

Caro Professor, eu me chamo Naia Paula Tortato. A minha formação acadêmica é em Direito. Sou advogada e, também, integrante da equipe multidisciplinar da Coordenadoria de Educação a Distância da UFPR.

Faço parte do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná (UFPR) - Linha: Cultura, Escola e Ensino - e **gostaria de contar com a sua participação nessa pesquisa de mestrado, até o dia 31/07/2019.**

A minha pesquisa tem por objetivo geral analisar como os docentes jurídicos das instituições públicas de ensino superior do Paraná avaliam a inserção de disciplinas a distância na grade curricular do curso de direito presencial.

O meio elencado para coleta de dados foi um questionário, organizado sob a orientação da Prof.^a Dra. Glauca da Silva Brito.

A sua participação além de contribuir no desenvolvimento da minha pesquisa, irá colaborar com as discussões sobre formação inicial e continuada dos docentes do ensino superior, do grupo de estudos e pesquisa "Professor, Escola e Tecnologias Educacionais" (GEPPE/UFPR).

É com muito respeito que solicito a sua participação. Esteja à vontade para responder.

Desde já, muito obrigada.

Link para participação: <https://forms.gle/Z8k98DLcUEn4Kdtq9>

APÊNDICE 2 – QUESTIONÁRIOS

Prof. 1	
1. Com o objetivo de alocar as respostas, qual seu vínculo institucional?	UFPR
2. Além da docência, você desenvolve outra atividade profissional?	Não. Advogado.
3. Você possui formação pedagógica para atuar como docente do ensino superior?	Sim. Especialização.
4. Você já participou, como aluno, de algum curso a distância ou híbrido?	Não.
5. As novas diretrizes curriculares visam a formação de competências e habilidades por meio de metodologias ativas (aprendizagem autônoma e participativa do graduando). Você concorda com a diretiva? Por quê?	Não. O uso de metodologias ativas deve ser, apenas, complementar aos métodos tradicionais expositivos de privilégio ao conteúdo. O emprego das metodologias ativas como vetor principal do ensino jurídico atrai como consequências a fragmentação do saber, que se torna assistemático, bem como a insuficiência do domínio de conteúdos. Há, porém, mais: as metodologias ativas se pautam na falsa crença de que os conteúdos estão 'disponíveis' a qualquer um, sendo função da universidade formar 'competências e habilidades', em insustentável desprezo pelo valor próprio do saber. O saber acumulado, por meio do domínio de informações sistemáticas, é indispensável a qualquer profissional do direito, sendo a base para a conformação posterior de 'competências e habilidades'. Investir em metodologias ativas como vetor principal do ensino jurídico inverte essa lógica de modo perigoso, gerando risco de formação de 'ignorantes hábeis'.
6. O projeto pedagógico do curso de direito da sua instituição está em conformidade com as novas diretrizes curriculares aprovadas?	Sim.
7. Você acredita que a inserção de disciplinas a distância na grade curricular do curso de direito presencial pode ser considerada uma alternativa para o processo educacional, visando o atendimento das novas diretrizes curriculares?	Sim.
8. A sua instituição já realizou discussões a respeito da inserção de disciplinas a distância na grade curricular do curso de direito presencial?	Não.
9. A Portaria nº 1.428, de 28 de dezembro de 2018 (MEC), dispõe sobre a oferta de disciplinas a distância em cursos e graduação presencial. Você tem conhecimento dessa previsão?	Sim.
10. A Portaria 1.428/2018 estendeu o alcance das disciplinas a distância para até 40% da carga horária total dos cursos de graduação presencial. No seu entendimento, essa previsão é positiva ou negativa? Por quê?	Negativa. O ensino a distância é útil e não deve ser demonizado. Mas o percentual é excessivo, fazendo com que a necessária interlocução entre professor e aluno durante a transmissão do conhecimento seja prejudicada.
11. Você já refletiu sobre a possibilidade de propor uma disciplina a distância?	Não.
12. Você está disposto a frequentar cursos de capacitação e formação continuada para adquirir conhecimentos sobre EaD? O que gostaria que fosse tratado?	Não. Prejudicado.

Prof. 2	
1. Com o objetivo de alocar as respostas, qual seu vínculo institucional?	UFPR
2. Além da docência, você desenvolve outra atividade profissional?	Não.
3. Você possui formação pedagógica para atuar como docente do ensino superior?	Não.
4. Você já participou, como aluno, de algum curso a distância ou híbrido?	Sim.
5. As novas diretrizes curriculares visam a formação de competências e habilidades por meio de metodologias ativas (aprendizagem autônoma e participativa do graduando). Você concorda com a diretiva? Por quê?	Não. Não há infraestrutura adequada para estas atividades. Elas exigem um investimento superior às aulas presenciais. Entretanto, o que ocorre é justamente ao contrário. Tem sido um meio para a economia de recursos das entidades. No tocante à instituição pública, o problema também é grave, pois não há treinamento para isso, nem motivos para a substituição do presencial pelo virtual. Não há ganhos acadêmicos efetivos com a substituição. A interação pessoal é insubstituível.
6. O projeto pedagógico do curso de direito da sua instituição está em conformidade com as novas diretrizes curriculares aprovadas?	Não sei responder.
7. Você acredita que a inserção de disciplinas a distância na grade curricular do curso de direito presencial pode ser considerada uma alternativa para o processo educacional, visando o atendimento das novas diretrizes curriculares?	Não.
8. A sua instituição já realizou discussões a respeito da inserção de disciplinas a distância na grade curricular do curso de direito presencial?	Não.
9. A Portaria nº 1.428, de 28 de dezembro de 2018 (MEC), dispõe sobre a oferta de disciplinas a distância em cursos e graduação presencial. Você tem conhecimento dessa previsão?	Sim.
10. A Portaria 1.428/2018 estendeu o alcance das disciplinas a distância para até 40% da carga horária total dos cursos de graduação presencial. No seu entendimento, essa previsão é positiva ou negativa? Por quê?	Negativa. Será uma farsa, como, aliás, já está sendo.
11. Você já refletiu sobre a possibilidade de propor uma disciplina a distância?	Sim.
12. Você está disposto a frequentar cursos de capacitação e formação continuada para adquirir conhecimentos sobre EaD? O que gostaria que fosse tratado?	Não sei. Todas as competências necessárias. Afinal, quem não aprender a lidar com EAD ficará fora do mercado. Não há alternativa. É o futuro negro da educação brasileira, mas teremos que nos adaptar.

Prof. 3	
1. Com o objetivo de alocar as respostas, qual seu vínculo institucional?	UFPR
2. Além da docência, você desenvolve outra atividade profissional?	Sim. Advogado.
3. Você possui formação pedagógica para atuar como docente do ensino superior?	Não.
4. Você já participou, como aluno, de algum curso a distância ou híbrido?	Sim.
5. As novas diretrizes curriculares visam a formação de competências e habilidades por meio de metodologias ativas (aprendizagem autônoma e participativa do graduando). Você concorda com a diretiva? Por quê?	Não. Ainda que se possa questionar a chamada perspectiva conteudista, percebo problemas vinculados à sociologia do trabalho com essa nova perspectiva, ainda que sob a justificativa de novos tempos.
6. O projeto pedagógico do curso de direito da sua instituição está em conformidade com as novas diretrizes curriculares aprovadas?	Não.
7. Você acredita que a inserção de disciplinas a distância na grade curricular do curso de direito presencial pode ser considerada uma alternativa para o processo educacional, visando o atendimento das novas diretrizes curriculares?	Não.
8. A sua instituição já realizou discussões a respeito da inserção de disciplinas a distância na grade curricular do curso de direito presencial?	Não.
9. A Portaria nº 1.428, de 28 de dezembro de 2018 (MEC), dispõe sobre a oferta de disciplinas a distância em cursos e graduação presencial. Você tem conhecimento dessa previsão?	Sim.
10. A Portaria 1.428/2018 estendeu o alcance das disciplinas a distância para até 40% da carga horária total dos cursos de graduação presencial. No seu entendimento, essa previsão é positiva ou negativa? Por quê?	Negativa. O processo de aprendizagem é também uma atividade que visa habilitar o discente para o humano e a virtualização não permite determinadas habilidades. Ou ao menos, ainda não parecemos estar abertos/preparados para que isso se desenvolva pela internet.
11. Você já refletiu sobre a possibilidade de propor uma disciplina a distância?	Não
12. Você está disposto a frequentar cursos de capacitação e formação continuada para adquirir conhecimentos sobre EaD? O que gostaria que fosse tratado?	Sim. Sobre as razões reais dessa adoção: menos impacto financeiro para as Universidades, condições reais de aprendizado.

Prof. 4	
1. Com o objetivo de alocar as respostas, qual seu vínculo institucional?	UFPR
2. Além da docência, você desenvolve outra atividade profissional?	Sim. Consultoria.
3. Você possui formação pedagógica para atuar como docente do ensino superior?	Não.
4. Você já participou, como aluno, de algum curso a distância ou híbrido?	Sim.
5. As novas diretrizes curriculares visam a formação de competências e habilidades por meio de metodologias ativas (aprendizagem autônoma e participativa do graduando). Você concorda com a diretiva? Por quê?	Não. Inexistência ou falta de capacitação dos docentes para manejar e executar tais diretrizes.
6. O projeto pedagógico do curso de direito da sua instituição está em conformidade com as novas diretrizes curriculares aprovadas?	Não sei responder.
7. Você acredita que a inserção de disciplinas a distância na grade curricular do curso de direito presencial pode ser considerada uma alternativa para o processo educacional, visando o atendimento das novas diretrizes curriculares?	Não.
8. A sua instituição já realizou discussões a respeito da inserção de disciplinas a distância na grade curricular do curso de direito presencial?	Não.
9. A Portaria nº 1.428, de 28 de dezembro de 2018 (MEC), dispõe sobre a oferta de disciplinas a distância em cursos e graduação presencial. Você tem conhecimento dessa previsão?	Sim.
10. A Portaria 1.428/2018 estendeu o alcance das disciplinas a distância para até 40% da carga horária total dos cursos de graduação presencial. No seu entendimento, essa previsão é positiva ou negativa? Por quê?	Negativa. O Direito não se resume às normas – leis, códigos, mecanismos de aplicação. A troca e questionamentos permanentes são fundamentais. E isso se perde no ensino à distância. As dúvidas são diluídas em perguntas escritas, os debates praticamente desaparecem.
11. Você já refletiu sobre a possibilidade de propor uma disciplina a distância?	Sim.
12. Você está disposto a frequentar cursos de capacitação e formação continuada para adquirir conhecimentos sobre EaD? O que gostaria que fosse tratado?	Sim. Metodologia de EaD, formas de avaliação da transmissão de conteúdo, forma de avaliação dos alunos.

Prof. 5	
1. Com o objetivo de alocar as respostas, qual seu vínculo institucional?	UEL
2. Além da docência, você desenvolve outra atividade profissional?	Sim. Advocacia.
3. Você possui formação pedagógica para atuar como docente do ensino superior?	Não.
4. Você já participou, como aluno, de algum curso a distância ou híbrido?	Não.
5. As novas diretrizes curriculares visam a formação de competências e habilidades por meio de metodologias ativas (aprendizagem autônoma e participativa do graduando). Você concorda com a diretiva? Por quê?	Não. Entendo que é fácil burlar o sistema, possibilitando que o aluno não estude como deveria.
6. O projeto pedagógico do curso de direito da sua instituição está em conformidade com as novas diretrizes curriculares aprovadas?	Não.
7. Você acredita que a inserção de disciplinas a distância na grade curricular do curso de direito presencial pode ser considerada uma alternativa para o processo educacional, visando o atendimento das novas diretrizes curriculares?	Sim.
8. A sua instituição já realizou discussões a respeito da inserção de disciplinas a distância na grade curricular do curso de direito presencial?	Não.
9. A Portaria nº 1.428, de 28 de dezembro de 2018 (MEC), dispõe sobre a oferta de disciplinas a distância em cursos e graduação presencial. Você tem conhecimento dessa previsão?	Não.
10. A Portaria 1.428/2018 estendeu o alcance das disciplinas a distância para até 40% da carga horária total dos cursos de graduação presencial. No seu entendimento, essa previsão é positiva ou negativa? Por quê?	Negativa. Não gosto de disciplinas a distância.
11. Você já refletiu sobre a possibilidade de propor uma disciplina a distância?	Não.
12. Você está disposto a frequentar cursos de capacitação e formação continuada para adquirir conhecimentos sobre EaD? O que gostaria que fosse tratado?	Sim. Formas dinâmicas de manter o foco no aluno.

Prof. 6	
1. Com o objetivo de alocar as respostas, qual seu vínculo institucional?	UEL
2. Além da docência, você desenvolve outra atividade profissional?	Não.
3. Você possui formação pedagógica para atuar como docente do ensino superior?	Sim. Doutorado em Geografia.
4. Você já participou, como aluno, de algum curso a distância ou híbrido?	Sim.
5. As novas diretrizes curriculares visam a formação de competências e habilidades por meio de metodologias ativas (aprendizagem autônoma e participativa do graduando). Você concorda com a diretiva? Por quê?	Sim. Para aprender é preciso dedicação, além de possibilidades de aproveitar as novas tecnologias que contribuem com a aprendizagem. As instituições devem atentar para tais possibilidades e contribuir para que sirvam ao aprendizado de forma séria e eficaz.
6. O projeto pedagógico do curso de direito da sua instituição está em conformidade com as novas diretrizes curriculares aprovadas?	Sim.
7. Você acredita que a inserção de disciplinas a distância na grade curricular do curso de direito presencial pode ser considerada uma alternativa para o processo educacional, visando o atendimento das novas diretrizes curriculares?	Sim.
8. A sua instituição já realizou discussões a respeito da inserção de disciplinas a distância na grade curricular do curso de direito presencial?	Sim.
9. A Portaria nº 1.428, de 28 de dezembro de 2018 (MEC), dispõe sobre a oferta de disciplinas a distância em cursos e graduação presencial. Você tem conhecimento dessa previsão?	Sim.
10. A Portaria 1.428/2018 estendeu o alcance das disciplinas a distância para até 40% da carga horária total dos cursos de graduação presencial. No seu entendimento, essa previsão é positiva ou negativa? Por quê?	Negativa. Penso que 40% transforma o curso praticamente em semi-presencial.
11. Você já refletiu sobre a possibilidade de propor uma disciplina a distância?	Não.
12. Você está disposto a frequentar cursos de capacitação e formação continuada para adquirir conhecimentos sobre EaD? O que gostaria que fosse tratado?	Não.

Prof. 7	
1. Com o objetivo de alocar as respostas, qual seu vínculo institucional?	UFPR
2. Além da docência, você desenvolve outra atividade profissional?	Não.
3. Você possui formação pedagógica para atuar como docente do ensino superior?	Sim. Especialização em formação pedagógica do professor universitário (PUC/PR).
4. Você já participou, como aluno, de algum curso a distância ou híbrido?	Sim.
5. As novas diretrizes curriculares visam a formação de competências e habilidades por meio de metodologias ativas (aprendizagem autônoma e participativa do graduando). Você concorda com a diretiva? Por quê?	Sim. Em linhas muito gerais, a diretiva é adequada ao atual estado do pensamento sobre o ensino superior, ainda que exista risco de isto desembocar em modelos questionáveis de educação a distância promovidos por grandes grupos educacionais privados.
6. O projeto pedagógico do curso de direito da sua instituição está em conformidade com as novas diretrizes curriculares aprovadas?	Não.
7. Você acredita que a inserção de disciplinas a distância na grade curricular do curso de direito presencial pode ser considerada uma alternativa para o processo educacional, visando o atendimento das novas diretrizes curriculares?	Não.
8. A sua instituição já realizou discussões a respeito da inserção de disciplinas a distância na grade curricular do curso de direito presencial?	Não.
9. A Portaria nº 1.428, de 28 de dezembro de 2018 (MEC), dispõe sobre a oferta de disciplinas a distância em cursos e graduação presencial. Você tem conhecimento dessa previsão?	Sim.
10. A Portaria 1.428/2018 estendeu o alcance das disciplinas a distância para até 40% da carga horária total dos cursos de graduação presencial. No seu entendimento, essa previsão é positiva ou negativa? Por quê?	Negativa. Embora seja de se reconhecer que as tecnologias pedagógicas não presenciais podem ter um papel importante na formação superior, parece muito claro que a finalidade específica da Portaria 1.428/18 é possibilitar que grandes empresas de educação privada reduzam custos com pessoal docente. A regulamentação do ensino a distância é insuficiente para que se possa afirmar com segurança que alcança sua finalidade. Há um excesso de cursos de direito no Brasil, com duvidosa qualidade no ensino presencial. É extremamente improvável a conclusão de que a ausência de qualidade com a educação presencial se converterá em bons resultados no modelo híbrido.
11. Você já refletiu sobre a possibilidade de propor uma disciplina a distância?	Sim.
12. Você está disposto a frequentar cursos de capacitação e formação continuada para adquirir conhecimentos sobre EaD? O que gostaria que fosse tratado?	Sim. Já participei de curso sobre educação a distância, híbrida, semi-presencial, entre outros, que versam sobre temas diversos.

Prof. 8	
1. Com o objetivo de alocar as respostas, qual seu vínculo institucional?	UEL
2. Além da docência, você desenvolve outra atividade profissional?	Não.
3. Você possui formação pedagógica para atuar como docente do ensino superior?	Sim. Especialização.
4. Você já participou, como aluno, de algum curso a distância ou híbrido?	Não.
5. As novas diretrizes curriculares visam a formação de competências e habilidades por meio de metodologias ativas (aprendizagem autônoma e participativa do graduando). Você concorda com a diretiva? Por quê?	Sim. Sem uma reflexão detida, considero contudo, que a interação provocadora da autonomia buscando a participação do graduando deve ser construída pelo docente, tendo em vista a exploração do conteúdo da área científica e das suas características metodológicas.
6. O projeto pedagógico do curso de direito da sua instituição está em conformidade com as novas diretrizes curriculares aprovadas?	Não.
7. Você acredita que a inserção de disciplinas a distância na grade curricular do curso de direito presencial pode ser considerada uma alternativa para o processo educacional, visando o atendimento das novas diretrizes curriculares?	Sim.
8. A sua instituição já realizou discussões a respeito da inserção de disciplinas a distância na grade curricular do curso de direito presencial?	Não.
9. A Portaria nº 1.428, de 28 de dezembro de 2018 (MEC), dispõe sobre a oferta de disciplinas a distância em cursos e graduação presencial. Você tem conhecimento dessa previsão?	Não.
10. A Portaria 1.428/2018 estendeu o alcance das disciplinas a distância para até 40% da carga horária total dos cursos de graduação presencial. No seu entendimento, essa previsão é positiva ou negativa? Por quê?	Negativa. Trata-se de uma proporção/percentual que poderá se projetar sobre áreas relevantes, como a de formação humanística, destruindo e potencializando, a um só tempo, o conhecimento do direito como um conhecimento, também, histórico e social.
11. Você já refletiu sobre a possibilidade de propor uma disciplina a distância?	Não.
12. Você está disposto a frequentar cursos de capacitação e formação continuada para adquirir conhecimentos sobre EaD? O que gostaria que fosse tratado?	Sim. Estruturação do curso para um aproveitamento crescente do conteúdo científico e programático da disciplina ofertada nesta modalidade.

Prof. 9	
1. Com o objetivo de alocar as respostas, qual seu vínculo institucional?	UFPR
2. Além da docência, você desenvolve outra atividade profissional?	Não.
3. Você possui formação pedagógica para atuar como docente do ensino superior?	Sim. Licenciatura em História.
4. Você já participou, como aluno, de algum curso a distância ou híbrido?	Não.
5. As novas diretrizes curriculares visam a formação de competências e habilidades por meio de metodologias ativas (aprendizagem autônoma e participativa do graduando). Você concorda com a diretiva? Por quê?	Sim. Sou favorável a novas metodologias ativas e procuro aplicá-las nas turmas menores, como nas tópicas e nas do PPGD.
6. O projeto pedagógico do curso de direito da sua instituição está em conformidade com as novas diretrizes curriculares aprovadas?	Sim.
7. Você acredita que a inserção de disciplinas a distância na grade curricular do curso de direito presencial pode ser considerada uma alternativa para o processo educacional, visando o atendimento das novas diretrizes curriculares?	Sim.
8. A sua instituição já realizou discussões a respeito da inserção de disciplinas a distância na grade curricular do curso de direito presencial?	Sim.
9. A Portaria nº 1.428, de 28 de dezembro de 2018 (MEC), dispõe sobre a oferta de disciplinas a distância em cursos e graduação presencial. Você tem conhecimento dessa previsão?	Sim.
10. A Portaria 1.428/2018 estendeu o alcance das disciplinas a distância para até 40% da carga horária total dos cursos de graduação presencial. No seu entendimento, essa previsão é positiva ou negativa? Por quê?	Negativa. Penso que 40% transforma o curso praticamente em semi-presencial.
11. Você já refletiu sobre a possibilidade de propor uma disciplina a distância?	Não.
12. Você está disposto a frequentar cursos de capacitação e formação continuada para adquirir conhecimentos sobre EaD? O que gostaria que fosse tratado?	Não.

Prof. 10	
1. Com o objetivo de alocar as respostas, qual seu vínculo institucional?	UFPR
2. Além da docência, você desenvolve outra atividade profissional?	Não.
3. Você possui formação pedagógica para atuar como docente do ensino superior?	Sim. Na especialização fiz uma extensão que habilitava a docência.
4. Você já participou, como aluno, de algum curso a distância ou híbrido?	Sim.
5. As novas diretrizes curriculares visam a formação de competências e habilidades por meio de metodologias ativas (aprendizagem autônoma e participativa do graduando). Você concorda com a diretiva? Por quê?	Sim. São metodologias que já utilizo e creio que possuem um excelente resultado quanto a aprendizado e interesse/engajamento dos alunos.
6. O projeto pedagógico do curso de direito da sua instituição está em conformidade com as novas diretrizes curriculares aprovadas?	Não sei responder.
7. Você acredita que a inserção de disciplinas a distância na grade curricular do curso de direito presencial pode ser considerada uma alternativa para o processo educacional, visando o atendimento das novas diretrizes curriculares?	Sim.
8. A sua instituição já realizou discussões a respeito da inserção de disciplinas a distância na grade curricular do curso de direito presencial?	Não.
9. A Portaria nº 1.428, de 28 de dezembro de 2018 (MEC), dispõe sobre a oferta de disciplinas a distância em cursos e graduação presencial. Você tem conhecimento dessa previsão?	Não.
10. A Portaria 1.428/2018 estendeu o alcance das disciplinas a distância para até 40% da carga horária total dos cursos de graduação presencial. No seu entendimento, essa previsão é positiva ou negativa? Por quê?	Positiva. Utilizada essa metodologia com ponderação e qualidade de conteúdo, vejo aspectos positivos.
11. Você já refletiu sobre a possibilidade de propor uma disciplina a distância?	Sim.
12. Você está disposto a frequentar cursos de capacitação e formação continuada para adquirir conhecimentos sobre EaD? O que gostaria que fosse tratado?	Sim. A parte técnica da TI e como integrar o presencial com EaD.

Prof. 11	
1. Com o objetivo de alocar as respostas, qual seu vínculo institucional?	UFPR
2. Além da docência, você desenvolve outra atividade profissional?	Sim. Advogado.
3. Você possui formação pedagógica para atuar como docente do ensino superior?	Sim. Doutorado.
4. Você já participou, como aluno, de algum curso a distância ou híbrido?	Sim.
5. As novas diretrizes curriculares visam a formação de competências e habilidades por meio de metodologias ativas (aprendizagem autônoma e participativa do graduando). Você concorda com a diretiva? Por quê?	Sim. Acredito que o estilo de aula expositivo deixe o aluno em posição muito passiva, o que desestimula a sua participação crítica.
6. O projeto pedagógico do curso de direito da sua instituição está em conformidade com as novas diretrizes curriculares aprovadas?	Não.
7. Você acredita que a inserção de disciplinas a distância na grade curricular do curso de direito presencial pode ser considerada uma alternativa para o processo educacional, visando o atendimento das novas diretrizes curriculares?	Não.
8. A sua instituição já realizou discussões a respeito da inserção de disciplinas a distância na grade curricular do curso de direito presencial?	Não.
9. A Portaria nº 1.428, de 28 de dezembro de 2018 (MEC), dispõe sobre a oferta de disciplinas a distância em cursos e graduação presencial. Você tem conhecimento dessa previsão?	Sim.
10. A Portaria 1.428/2018 estendeu o alcance das disciplinas a distância para até 40% da carga horária total dos cursos de graduação presencial. No seu entendimento, essa previsão é positiva ou negativa? Por quê?	Negativa. Essa previsão só beneficia faculdades particulares que querem economizar e lucrar mais.
11. Você já refletiu sobre a possibilidade de propor uma disciplina a distância?	Sim.
12. Você está disposto a frequentar cursos de capacitação e formação continuada para adquirir conhecimentos sobre EaD? O que gostaria que fosse tratado?	Sim. Ensinar a fazer ementas e dividir conteúdo.

Prof. 12	
1. Com o objetivo de alocar as respostas, qual seu vínculo institucional?	UFPR
2. Além da docência, você desenvolve outra atividade profissional?	Sim. Advocacia.
3. Você possui formação pedagógica para atuar como docente do ensino superior?	Não.
4. Você já participou, como aluno, de algum curso a distância ou híbrido?	Não.
5. As novas diretrizes curriculares visam a formação de competências e habilidades por meio de metodologias ativas (aprendizagem autônoma e participativa do graduando). Você concorda com a diretiva? Por quê?	Sim. A educação jurídica não deve focar em ensino passivo, no qual há um palestrante (o professor) e o ouvinte (o aluno), desfavorecendo, dessa forma, formação de estudantes críticos e reflexivos.
6. O projeto pedagógico do curso de direito da sua instituição está em conformidade com as novas diretrizes curriculares aprovadas?	Não sei responder.
7. Você acredita que a inserção de disciplinas a distância na grade curricular do curso de direito presencial pode ser considerada uma alternativa para o processo educacional, visando o atendimento das novas diretrizes curriculares?	Não.
8. A sua instituição já realizou discussões a respeito da inserção de disciplinas a distância na grade curricular do curso de direito presencial?	Não.
9. A Portaria nº 1.428, de 28 de dezembro de 2018 (MEC), dispõe sobre a oferta de disciplinas a distância em cursos e graduação presencial. Você tem conhecimento dessa previsão?	Sim.
10. A Portaria 1.428/2018 estendeu o alcance das disciplinas a distância para até 40% da carga horária total dos cursos de graduação presencial. No seu entendimento, essa previsão é positiva ou negativa? Por quê?	Negativa. O curso de direito não requer, apenas, absorção de conhecimento dogmático. Requer interação social, interação com colegas e aprendizado coletivo. Seria possível, na minha opinião, que o curso tenha ensino a distância, mas que o percentual de carga horária seja referente a uma disciplina e não ao curso.
11. Você já refletiu sobre a possibilidade de propor uma disciplina a distância?	Não.
12. Você está disposto a frequentar cursos de capacitação e formação continuada para adquirir conhecimentos sobre EaD? O que gostaria que fosse tratado?	Sim. Casos concretos.

Prof. 13	
1. Com o objetivo de alocar as respostas, qual seu vínculo institucional?	UNIOESTE
2. Além da docência, você desenvolve outra atividade profissional?	Sim. Consultor.
3. Você possui formação pedagógica para atuar como docente do ensino superior?	Não.
4. Você já participou, como aluno, de algum curso a distância ou híbrido?	Sim.
5. As novas diretrizes curriculares visam a formação de competências e habilidades por meio de metodologias ativas (aprendizagem autônoma e participativa do graduando). Você concorda com a diretiva? Por quê?	Sim. Única forma de comprometer os alunos com seu próprio aprendizado.
6. O projeto pedagógico do curso de direito da sua instituição está em conformidade com as novas diretrizes curriculares aprovadas?	Não.
7. Você acredita que a inserção de disciplinas a distância na grade curricular do curso de direito presencial pode ser considerada uma alternativa para o processo educacional, visando o atendimento das novas diretrizes curriculares?	Não.
8. A sua instituição já realizou discussões a respeito da inserção de disciplinas a distância na grade curricular do curso de direito presencial?	Não.
9. A Portaria nº 1.428, de 28 de dezembro de 2018 (MEC), dispõe sobre a oferta de disciplinas a distância em cursos e graduação presencial. Você tem conhecimento dessa previsão?	Sim.
10. A Portaria 1.428/2018 estendeu o alcance das disciplinas a distância para até 40% da carga horária total dos cursos de graduação presencial. No seu entendimento, essa previsão é positiva ou negativa? Por quê?	Negativa. Ensino a distância requer outra forma de apresentar conteúdos e, principalmente, desenvolver materiais de apoio e aprofundamento. Não creio que a formação pedagógica atual dos professores esteja nessa condição. Será necessária mais formação voltado aos professores para essa nova realidade. Caso contrário, apenas substituiremos a aula presencial – já com problemas – por aulas a distância, sem alterar substancialmente a forma e a didática das aulas.
11. Você já refletiu sobre a possibilidade de propor uma disciplina a distância?	Sim.
12. Você está disposto a frequentar cursos de capacitação e formação continuada para adquirir conhecimentos sobre EaD? O que gostaria que fosse tratado?	Sim. Como apresentar conteúdos, qual momento seria necessário transposição didática dos conteúdos (pois a EaD não é simplesmente uma videoaula, replicando uma aula presencial). Como utilizar elementos de tecnologias atuais para maior interação e transmissão de conhecimento (ferramentas audiovisuais e etc.).

Prof. 14	
1. Com o objetivo de alocar as respostas, qual seu vínculo institucional?	UEM
2. Além da docência, você desenvolve outra atividade profissional?	Não.
3. Você possui formação pedagógica para atuar como docente do ensino superior?	Sim. Mestrado em Educação.
4. Você já participou, como aluno, de algum curso a distância ou híbrido?	Sim.
5. As novas diretrizes curriculares visam a formação de competências e habilidades por meio de metodologias ativas (aprendizagem autônoma e participativa do graduando). Você concorda com a diretiva? Por quê?	Sim. É necessário adotar novos meios para abrir um contexto crítico.
6. O projeto pedagógico do curso de direito da sua instituição está em conformidade com as novas diretrizes curriculares aprovadas?	Não.
7. Você acredita que a inserção de disciplinas a distância na grade curricular do curso de direito presencial pode ser considerada uma alternativa para o processo educacional, visando o atendimento das novas diretrizes curriculares?	Não.
8. A sua instituição já realizou discussões a respeito da inserção de disciplinas a distância na grade curricular do curso de direito presencial?	Sim.
9. A Portaria nº 1.428, de 28 de dezembro de 2018 (MEC), dispõe sobre a oferta de disciplinas a distância em cursos e graduação presencial. Você tem conhecimento dessa previsão?	Sim.
10. A Portaria 1.428/2018 estendeu o alcance das disciplinas a distância para até 40% da carga horária total dos cursos de graduação presencial. No seu entendimento, essa previsão é positiva ou negativa? Por quê?	Negativa. O direito é uma rede de conceitos que necessita da discussão e compreensão. O ambiente EAD deixa a formação dos conceitos sem parâmetros ou critérios.
11. Você já refletiu sobre a possibilidade de propor uma disciplina a distância?	Não.
12. Você está disposto a frequentar cursos de capacitação e formação continuada para adquirir conhecimentos sobre EaD? O que gostaria que fosse tratado?	Não.

Prof. 15	
1. Com o objetivo de alocar as respostas, qual seu vínculo institucional?	UEL
2. Além da docência, você desenvolve outra atividade profissional?	Sim. Advogado.
3. Você possui formação pedagógica para atuar como docente do ensino superior?	Sim. Oficinas pedagógicas na PUC/PR.
4. Você já participou, como aluno, de algum curso a distância ou híbrido?	Não.
5. As novas diretrizes curriculares visam a formação de competências e habilidades por meio de metodologias ativas (aprendizagem autônoma e participativa do graduando). Você concorda com a diretiva? Por quê?	Sim. Buscam desenvolver nos estudantes as suas competências.
6. O projeto pedagógico do curso de direito da sua instituição está em conformidade com as novas diretrizes curriculares aprovadas?	Não.
7. Você acredita que a inserção de disciplinas a distância na grade curricular do curso de direito presencial pode ser considerada uma alternativa para o processo educacional, visando o atendimento das novas diretrizes curriculares?	Não.
8. A sua instituição já realizou discussões a respeito da inserção de disciplinas a distância na grade curricular do curso de direito presencial?	Não.
9. A Portaria nº 1.428, de 28 de dezembro de 2018 (MEC), dispõe sobre a oferta de disciplinas a distância em cursos e graduação presencial. Você tem conhecimento dessa previsão?	Sim.
10. A Portaria 1.428/2018 estendeu o alcance das disciplinas a distância para até 40% da carga horária total dos cursos de graduação presencial. No seu entendimento, essa previsão é positiva ou negativa? Por quê?	Negativa. Há necessidade de preparar os professores, os estudantes e a instituição.
11. Você já refletiu sobre a possibilidade de propor uma disciplina a distância?	Não.
12. Você está disposto a frequentar cursos de capacitação e formação continuada para adquirir conhecimentos sobre EaD? O que gostaria que fosse tratado?	Sim. Como trabalhar metodologias ativas no ensino a distância.

Prof. 16	
1. Com o objetivo de alocar as respostas, qual seu vínculo institucional?	UNIOESTE
2. Além da docência, você desenvolve outra atividade profissional?	Sim. Advogado.
3. Você possui formação pedagógica para atuar como docente do ensino superior?	Não.
4. Você já participou, como aluno, de algum curso a distância ou híbrido?	Sim.
5. As novas diretrizes curriculares visam a formação de competências e habilidades por meio de metodologias ativas (aprendizagem autônoma e participativa do graduando). Você concorda com a diretiva? Por quê?	Sim. A participação do acadêmico no processo de aprendizagem é condição primeira para seu aprendizado, de forma que deve ser incentivado a desenvolver competências para o estudo autônomo.
6. O projeto pedagógico do curso de direito da sua instituição está em conformidade com as novas diretrizes curriculares aprovadas?	Não sei responder.
7. Você acredita que a inserção de disciplinas a distância na grade curricular do curso de direito presencial pode ser considerada uma alternativa para o processo educacional, visando o atendimento das novas diretrizes curriculares?	Não.
8. A sua instituição já realizou discussões a respeito da inserção de disciplinas a distância na grade curricular do curso de direito presencial?	Não.
9. A Portaria nº 1.428, de 28 de dezembro de 2018 (MEC), dispõe sobre a oferta de disciplinas a distância em cursos e graduação presencial. Você tem conhecimento dessa previsão?	Sim.
10. A Portaria 1.428/2018 estendeu o alcance das disciplinas a distância para até 40% da carga horária total dos cursos de graduação presencial. No seu entendimento, essa previsão é positiva ou negativa? Por quê?	Negativa. A interação pessoal com o docente é parte essencial para o processo de aprendizagem a níveis acima do conhecimento básico, o que deveria ser um objetivo no ensino superior.
11. Você já refletiu sobre a possibilidade de propor uma disciplina a distância?	Não.
12. Você está disposto a frequentar cursos de capacitação e formação continuada para adquirir conhecimentos sobre EaD? O que gostaria que fosse tratado?	Não.

Prof. 17	
1. Com o objetivo de alocar as respostas, qual seu vínculo institucional?	UENP
2. Além da docência, você desenvolve outra atividade profissional?	Não.
3. Você possui formação pedagógica para atuar como docente do ensino superior?	Não.
4. Você já participou, como aluno, de algum curso a distância ou híbrido?	Sim.
5. As novas diretrizes curriculares visam a formação de competências e habilidades por meio de metodologias ativas (aprendizagem autônoma e participativa do graduando). Você concorda com a diretiva? Por quê?	Sim. A centralidade do processo de ensino-aprendizagem deve estar no aluno.
6. O projeto pedagógico do curso de direito da sua instituição está em conformidade com as novas diretrizes curriculares aprovadas?	Não.
7. Você acredita que a inserção de disciplinas a distância na grade curricular do curso de direito presencial pode ser considerada uma alternativa para o processo educacional, visando o atendimento das novas diretrizes curriculares?	Sim.
8. A sua instituição já realizou discussões a respeito da inserção de disciplinas a distância na grade curricular do curso de direito presencial?	Não.
9. A Portaria nº 1.428, de 28 de dezembro de 2018 (MEC), dispõe sobre a oferta de disciplinas a distância em cursos e graduação presencial. Você tem conhecimento dessa previsão?	Sim.
10. A Portaria 1.428/2018 estendeu o alcance das disciplinas a distância para até 40% da carga horária total dos cursos de graduação presencial. No seu entendimento, essa previsão é positiva ou negativa? Por quê?	Negativa.
11. Você já refletiu sobre a possibilidade de propor uma disciplina a distância?	Sim.
12. Você está disposto a frequentar cursos de capacitação e formação continuada para adquirir conhecimentos sobre EaD? O que gostaria que fosse tratado?	Não.

Prof. 18	
1. Com o objetivo de alocar as respostas, qual seu vínculo institucional?	UENP
2. Além da docência, você desenvolve outra atividade profissional?	Sim. Advogado.
3. Você possui formação pedagógica para atuar como docente do ensino superior?	Não.
4. Você já participou, como aluno, de algum curso a distância ou híbrido?	Sim.
5. As novas diretrizes curriculares visam a formação de competências e habilidades por meio de metodologias ativas (aprendizagem autônoma e participativa do graduando). Você concorda com a diretiva? Por quê?	Sim. Há muitos materiais de qualidade sendo divulgado na internet, inclusive artigos.
6. O projeto pedagógico do curso de direito da sua instituição está em conformidade com as novas diretrizes curriculares aprovadas?	Não.
7. Você acredita que a inserção de disciplinas a distância na grade curricular do curso de direito presencial pode ser considerada uma alternativa para o processo educacional, visando o atendimento das novas diretrizes curriculares?	Sim.
8. A sua instituição já realizou discussões a respeito da inserção de disciplinas a distância na grade curricular do curso de direito presencial?	Sim.
9. A Portaria nº 1.428, de 28 de dezembro de 2018 (MEC), dispõe sobre a oferta de disciplinas a distância em cursos e graduação presencial. Você tem conhecimento dessa previsão?	Sim.
10. A Portaria 1.428/2018 estendeu o alcance das disciplinas a distância para até 40% da carga horária total dos cursos de graduação presencial. No seu entendimento, essa previsão é positiva ou negativa? Por quê?	Negativa. Creio que como nem 20% ainda foram implantados, precisamos avaliar pela prática.
11. Você já refletiu sobre a possibilidade de propor uma disciplina a distância?	Sim.
12. Você está disposto a frequentar cursos de capacitação e formação continuada para adquirir conhecimentos sobre EaD? O que gostaria que fosse tratado?	Sim. Preparação técnica.

Prof. 19	
1. Com o objetivo de alocar as respostas, qual seu vínculo institucional?	UFPR
2. Além da docência, você desenvolve outra atividade profissional?	Sim. Juiz Federal.
3. Você possui formação pedagógica para atuar como docente do ensino superior?	Sim. Escola Nacional de Formação de Magistrados.
4. Você já participou, como aluno, de algum curso a distância ou híbrido?	Sim.
5. As novas diretrizes curriculares visam a formação de competências e habilidades por meio de metodologias ativas (aprendizagem autônoma e participativa do graduando). Você concorda com a diretiva? Por quê?	Sim. As novas metodologias são essenciais à modernização pedagógica.
6. O projeto pedagógico do curso de direito da sua instituição está em conformidade com as novas diretrizes curriculares aprovadas?	Não sei responder.
7. Você acredita que a inserção de disciplinas a distância na grade curricular do curso de direito presencial pode ser considerada uma alternativa para o processo educacional, visando o atendimento das novas diretrizes curriculares?	Sim.
8. A sua instituição já realizou discussões a respeito da inserção de disciplinas a distância na grade curricular do curso de direito presencial?	Não.
9. A Portaria nº 1.428, de 28 de dezembro de 2018 (MEC), dispõe sobre a oferta de disciplinas a distância em cursos e graduação presencial. Você tem conhecimento dessa previsão?	Sim.
10. A Portaria 1.428/2018 estendeu o alcance das disciplinas a distância para até 40% da carga horária total dos cursos de graduação presencial. No seu entendimento, essa previsão é positiva ou negativa? Por quê?	Positiva. Ampliação das possibilidades pedagógicas.
11. Você já refletiu sobre a possibilidade de propor uma disciplina a distância?	Sim.
12. Você está disposto a frequentar cursos de capacitação e formação continuada para adquirir conhecimentos sobre EaD? O que gostaria que fosse tratado?	Sim. Já participei de dois: educação híbrida e tutoria EAD na UFPR.

Prof. 20	
1. Com o objetivo de alocar as respostas, qual seu vínculo institucional?	UEM
2. Além da docência, você desenvolve outra atividade profissional?	Não.
3. Você possui formação pedagógica para atuar como docente do ensino superior?	Não.
4. Você já participou, como aluno, de algum curso a distância ou híbrido?	Não.
5. As novas diretrizes curriculares visam a formação de competências e habilidades por meio de metodologias ativas (aprendizagem autônoma e participativa do graduando). Você concorda com a diretiva? Por quê?	Não. Na verdade não sei opinar, porque não conheço o método.
6. O projeto pedagógico do curso de direito da sua instituição está em conformidade com as novas diretrizes curriculares aprovadas?	Não.
7. Você acredita que a inserção de disciplinas a distância na grade curricular do curso de direito presencial pode ser considerada uma alternativa para o processo educacional, visando o atendimento das novas diretrizes curriculares?	Sim.
8. A sua instituição já realizou discussões a respeito da inserção de disciplinas a distância na grade curricular do curso de direito presencial?	Não.
9. A Portaria nº 1.428, de 28 de dezembro de 2018 (MEC), dispõe sobre a oferta de disciplinas a distância em cursos e graduação presencial. Você tem conhecimento dessa previsão?	Sim.
10. A Portaria 1.428/2018 estendeu o alcance das disciplinas a distância para até 40% da carga horária total dos cursos de graduação presencial. No seu entendimento, essa previsão é positiva ou negativa? Por quê?	Positiva.
11. Você já refletiu sobre a possibilidade de propor uma disciplina a distância?	Sim.
12. Você está disposto a frequentar cursos de capacitação e formação continuada para adquirir conhecimentos sobre EaD? O que gostaria que fosse tratado?	Sim. Capacitação para o uso de recurso audiovisual.

Prof. 21	
1. Com o objetivo de alocar as respostas, qual seu vínculo institucional?	UNIOESTE
2. Além da docência, você desenvolve outra atividade profissional?	Não.
3. Você possui formação pedagógica para atuar como docente do ensino superior?	Sim. Mestrado em Direito.
4. Você já participou, como aluno, de algum curso a distância ou híbrido?	Sim.
5. As novas diretrizes curriculares visam a formação de competências e habilidades por meio de metodologias ativas (aprendizagem autônoma e participativa do graduando). Você concorda com a diretiva? Por quê?	Sim. Único método eficaz.
6. O projeto pedagógico do curso de direito da sua instituição está em conformidade com as novas diretrizes curriculares aprovadas?	Não sei responder.
7. Você acredita que a inserção de disciplinas a distância na grade curricular do curso de direito presencial pode ser considerada uma alternativa para o processo educacional, visando o atendimento das novas diretrizes curriculares?	Sim.
8. A sua instituição já realizou discussões a respeito da inserção de disciplinas a distância na grade curricular do curso de direito presencial?	Não.
9. A Portaria nº 1.428, de 28 de dezembro de 2018 (MEC), dispõe sobre a oferta de disciplinas a distância em cursos e graduação presencial. Você tem conhecimento dessa previsão?	Não.
10. A Portaria 1.428/2018 estendeu o alcance das disciplinas a distância para até 40% da carga horária total dos cursos de graduação presencial. No seu entendimento, essa previsão é positiva ou negativa? Por quê?	Positiva.
11. Você já refletiu sobre a possibilidade de propor uma disciplina a distância?	Sim.
12. Você está disposto a frequentar cursos de capacitação e formação continuada para adquirir conhecimentos sobre EaD? O que gostaria que fosse tratado?	Sim. Metodologias e instrumentos.

Prof. 22	
1. Com o objetivo de alocar as respostas, qual seu vínculo institucional?	UFPR
2. Além da docência, você desenvolve outra atividade profissional?	Não.
3. Você possui formação pedagógica para atuar como docente do ensino superior?	Sim. Licenciatura em História.
4. Você já participou, como aluno, de algum curso a distância ou híbrido?	Sim.
5. As novas diretrizes curriculares visam a formação de competências e habilidades por meio de metodologias ativas (aprendizagem autônoma e participativa do graduando). Você concorda com a diretiva? Por quê?	Sim. Concordo com a premissa, mas tenho receio da execução.
6. O projeto pedagógico do curso de direito da sua instituição está em conformidade com as novas diretrizes curriculares aprovadas?	Não li o projeto pedagógico.
7. Você acredita que a inserção de disciplinas a distância na grade curricular do curso de direito presencial pode ser considerada uma alternativa para o processo educacional, visando o atendimento das novas diretrizes curriculares?	Não.
8. A sua instituição já realizou discussões a respeito da inserção de disciplinas a distância na grade curricular do curso de direito presencial?	Não.
9. A Portaria nº 1.428, de 28 de dezembro de 2018 (MEC), dispõe sobre a oferta de disciplinas a distância em cursos e graduação presencial. Você tem conhecimento dessa previsão?	Não.
10. A Portaria 1.428/2018 estendeu o alcance das disciplinas a distância para até 40% da carga horária total dos cursos de graduação presencial. No seu entendimento, essa previsão é positiva ou negativa? Por quê?	Negativa. Na minha experiência, as disciplinas a distância são eficazes para temas de nicho, especializações e cursos de curta duração. Não conseguem reter a atenção em disciplinas obrigatórias e são mais facilmente fraudadas.
11. Você já refletiu sobre a possibilidade de propor uma disciplina a distância?	Sim.
12. Você está disposto a frequentar cursos de capacitação e formação continuada para adquirir conhecimentos sobre EaD? O que gostaria que fosse tratado?	Sim. Ensinar a fazer pesquisas científicas a partir de bancos de dados disponibilizados online. Ensinar o uso de ferramentas como Gephi, Voyant-Tools e outros campos para o direito.

Prof. 23	
1. Com o objetivo de alocar as respostas, qual seu vínculo institucional?	UFPR
2. Além da docência, você desenvolve outra atividade profissional?	Sim. Advogado.
3. Você possui formação pedagógica para atuar como docente do ensino superior?	Sim. Doutorado em Educação.
4. Você já participou, como aluno, de algum curso a distância ou híbrido?	Sim.
5. As novas diretrizes curriculares visam a formação de competências e habilidades por meio de metodologias ativas (aprendizagem autônoma e participativa do graduando). Você concorda com a diretiva? Por quê?	Sim. Pedagogia literária, autonomia educacional.
6. O projeto pedagógico do curso de direito da sua instituição está em conformidade com as novas diretrizes curriculares aprovadas?	Não.
7. Você acredita que a inserção de disciplinas a distância na grade curricular do curso de direito presencial pode ser considerada uma alternativa para o processo educacional, visando o atendimento das novas diretrizes curriculares?	Sim.
8. A sua instituição já realizou discussões a respeito da inserção de disciplinas a distância na grade curricular do curso de direito presencial?	Não.
9. A Portaria nº 1.428, de 28 de dezembro de 2018 (MEC), dispõe sobre a oferta de disciplinas a distância em cursos e graduação presencial. Você tem conhecimento dessa previsão?	Sim.
10. A Portaria 1.428/2018 estendeu o alcance das disciplinas a distância para até 40% da carga horária total dos cursos de graduação presencial. No seu entendimento, essa previsão é positiva ou negativa? Por quê?	Negativa. Carga muito alta.
11. Você já refletiu sobre a possibilidade de propor uma disciplina a distância?	Sim.
12. Você está disposto a frequentar cursos de capacitação e formação continuada para adquirir conhecimentos sobre EaD? O que gostaria que fosse tratado?	Não.

Prof. 24	
1. Com o objetivo de alocar as respostas, qual seu vínculo institucional?	UFPR
2. Além da docência, você desenvolve outra atividade profissional?	Sim. Advogado.
3. Você possui formação pedagógica para atuar como docente do ensino superior?	Sim. Curso de formação para docentes do ensino superior (extensão).
4. Você já participou, como aluno, de algum curso a distância ou híbrido?	Sim.
5. As novas diretrizes curriculares visam a formação de competências e habilidades por meio de metodologias ativas (aprendizagem autônoma e participativa do graduando). Você concorda com a diretiva? Por quê?	Sim.
6. O projeto pedagógico do curso de direito da sua instituição está em conformidade com as novas diretrizes curriculares aprovadas?	Não sei responder.
7. Você acredita que a inserção de disciplinas a distância na grade curricular do curso de direito presencial pode ser considerada uma alternativa para o processo educacional, visando o atendimento das novas diretrizes curriculares?	Sim.
8. A sua instituição já realizou discussões a respeito da inserção de disciplinas a distância na grade curricular do curso de direito presencial?	Não.
9. A Portaria nº 1.428, de 28 de dezembro de 2018 (MEC), dispõe sobre a oferta de disciplinas a distância em cursos e graduação presencial. Você tem conhecimento dessa previsão?	Não.
10. A Portaria 1.428/2018 estendeu o alcance das disciplinas a distância para até 40% da carga horária total dos cursos de graduação presencial. No seu entendimento, essa previsão é positiva ou negativa? Por quê?	Negativa. Quantidade excessiva da grade horária.
11. Você já refletiu sobre a possibilidade de propor uma disciplina a distância?	Sim.
12. Você está disposto a frequentar cursos de capacitação e formação continuada para adquirir conhecimentos sobre EaD? O que gostaria que fosse tratado?	Sim.

Prof. 25	
1. Com o objetivo de alocar as respostas, qual seu vínculo institucional?	UENP
2. Além da docência, você desenvolve outra atividade profissional?	Não.
3. Você possui formação pedagógica para atuar como docente do ensino superior?	Sim. Doutorado em Direito.
4. Você já participou, como aluno, de algum curso a distância ou híbrido?	Sim.
5. As novas diretrizes curriculares visam a formação de competências e habilidades por meio de metodologias ativas (aprendizagem autônoma e participativa do graduando). Você concorda com a diretiva? Por quê?	Sim. Desde que realizada dentro de uma metodologia e com estudos dirigidos.
6. O projeto pedagógico do curso de direito da sua instituição está em conformidade com as novas diretrizes curriculares aprovadas?	Sim.
7. Você acredita que a inserção de disciplinas a distância na grade curricular do curso de direito presencial pode ser considerada uma alternativa para o processo educacional, visando o atendimento das novas diretrizes curriculares?	Sim.
8. A sua instituição já realizou discussões a respeito da inserção de disciplinas a distância na grade curricular do curso de direito presencial?	Sim.
9. A Portaria nº 1.428, de 28 de dezembro de 2018 (MEC), dispõe sobre a oferta de disciplinas a distância em cursos e graduação presencial. Você tem conhecimento dessa previsão?	Sim.
10. A Portaria 1.428/2018 estendeu o alcance das disciplinas a distância para até 40% da carga horária total dos cursos de graduação presencial. No seu entendimento, essa previsão é positiva ou negativa? Por quê?	Negativa.
11. Você já refletiu sobre a possibilidade de propor uma disciplina a distância?	Sim.
12. Você está disposto a frequentar cursos de capacitação e formação continuada para adquirir conhecimentos sobre EaD? O que gostaria que fosse tratado?	Sim. Apenas disciplinas complementares. As disciplinas essenciais do curso de direito necessariamente devem ser presenciais.

Prof. 26	
1. Com o objetivo de alocar as respostas, qual seu vínculo institucional?	UFPR
2. Além da docência, você desenvolve outra atividade profissional?	Não.
3. Você possui formação pedagógica para atuar como docente do ensino superior?	Sim. Doutorado em Direito.
4. Você já participou, como aluno, de algum curso a distância ou híbrido?	Sim.
5. As novas diretrizes curriculares visam a formação de competências e habilidades por meio de metodologias ativas (aprendizagem autônoma e participativa do graduando). Você concorda com a diretiva? Por quê?	Sim. Busca incentivar uma postura mais ativa do graduando.
6. O projeto pedagógico do curso de direito da sua instituição está em conformidade com as novas diretrizes curriculares aprovadas?	Sim.
7. Você acredita que a inserção de disciplinas a distância na grade curricular do curso de direito presencial pode ser considerada uma alternativa para o processo educacional, visando o atendimento das novas diretrizes curriculares?	Não.
8. A sua instituição já realizou discussões a respeito da inserção de disciplinas a distância na grade curricular do curso de direito presencial?	Não.
9. A Portaria nº 1.428, de 28 de dezembro de 2018 (MEC), dispõe sobre a oferta de disciplinas a distância em cursos e graduação presencial. Você tem conhecimento dessa previsão?	Sim.
10. A Portaria 1.428/2018 estendeu o alcance das disciplinas a distância para até 40% da carga horária total dos cursos de graduação presencial. No seu entendimento, essa previsão é positiva ou negativa? Por quê?	Negativa. Acho 40% muito. Isso também pode precarizar o ensino.
11. Você já refletiu sobre a possibilidade de propor uma disciplina a distância?	Não.
12. Você está disposto a frequentar cursos de capacitação e formação continuada para adquirir conhecimentos sobre EaD? O que gostaria que fosse tratado?	Sim. Metodologia EaD.

Prof. 27	
1. Com o objetivo de alocar as respostas, qual seu vínculo institucional?	UEL
2. Além da docência, você desenvolve outra atividade profissional?	Sim. Advogado.
3. Você possui formação pedagógica para atuar como docente do ensino superior?	Não.
4. Você já participou, como aluno, de algum curso a distância ou híbrido?	Não.
5. As novas diretrizes curriculares visam a formação de competências e habilidades por meio de metodologias ativas (aprendizagem autônoma e participativa do graduando). Você concorda com a diretiva? Por quê?	Não. Considero contraproducente.
6. O projeto pedagógico do curso de direito da sua instituição está em conformidade com as novas diretrizes curriculares aprovadas?	Sim.
7. Você acredita que a inserção de disciplinas a distância na grade curricular do curso de direito presencial pode ser considerada uma alternativa para o processo educacional, visando o atendimento das novas diretrizes curriculares?	Não.
8. A sua instituição já realizou discussões a respeito da inserção de disciplinas a distância na grade curricular do curso de direito presencial?	Não.
9. A Portaria nº 1.428, de 28 de dezembro de 2018 (MEC), dispõe sobre a oferta de disciplinas a distância em cursos e graduação presencial. Você tem conhecimento dessa previsão?	Não.
10. A Portaria 1.428/2018 estendeu o alcance das disciplinas a distância para até 40% da carga horária total dos cursos de graduação presencial. No seu entendimento, essa previsão é positiva ou negativa? Por quê?	Negativa. Essa forma de ensino não atinge objetivos.
11. Você já refletiu sobre a possibilidade de propor uma disciplina a distância?	Não.
12. Você está disposto a frequentar cursos de capacitação e formação continuada para adquirir conhecimentos sobre EaD? O que gostaria que fosse tratado?	Não. Não tenho interesse.

Prof. 28	
1. Com o objetivo de alocar as respostas, qual seu vínculo institucional?	UEL
2. Além da docência, você desenvolve outra atividade profissional?	Sim. Advogado.
3. Você possui formação pedagógica para atuar como docente do ensino superior?	Sim. Doutorado.
4. Você já participou, como aluno, de algum curso a distância ou híbrido?	Sim.
5. As novas diretrizes curriculares visam a formação de competências e habilidades por meio de metodologias ativas (aprendizagem autônoma e participativa do graduando). Você concorda com a diretiva? Por quê?	Não. Visão apenas mercadológica.
6. O projeto pedagógico do curso de direito da sua instituição está em conformidade com as novas diretrizes curriculares aprovadas?	Sim.
7. Você acredita que a inserção de disciplinas a distância na grade curricular do curso de direito presencial pode ser considerada uma alternativa para o processo educacional, visando o atendimento das novas diretrizes curriculares?	Não.
8. A sua instituição já realizou discussões a respeito da inserção de disciplinas a distância na grade curricular do curso de direito presencial?	Não.
9. A Portaria nº 1.428, de 28 de dezembro de 2018 (MEC), dispõe sobre a oferta de disciplinas a distância em cursos e graduação presencial. Você tem conhecimento dessa previsão?	Sim.
10. A Portaria 1.428/2018 estendeu o alcance das disciplinas a distância para até 40% da carga horária total dos cursos de graduação presencial. No seu entendimento, essa previsão é positiva ou negativa? Por quê?	Negativa. A experiência EAD da Kroton Educacional não está nem perto de ser bem-sucedida.
11. Você já refletiu sobre a possibilidade de propor uma disciplina a distância?	Sim.
12. Você está disposto a frequentar cursos de capacitação e formação continuada para adquirir conhecimentos sobre EaD? O que gostaria que fosse tratado?	Não.

Prof. 29	
1. Com o objetivo de alocar as respostas, qual seu vínculo institucional?	UENP
2. Além da docência, você desenvolve outra atividade profissional?	Sim. Membro do Ministério Público.
3. Você possui formação pedagógica para atuar como docente do ensino superior?	Sim. Doutorado.
4. Você já participou, como aluno, de algum curso a distância ou híbrido?	Sim.
5. As novas diretrizes curriculares visam a formação de competências e habilidades por meio de metodologias ativas (aprendizagem autônoma e participativa do graduando). Você concorda com a diretiva? Por quê?	Sim. Acredito que seja uma evolução e os docentes e alunos devem estar preparados para essa evolução.
6. O projeto pedagógico do curso de direito da sua instituição está em conformidade com as novas diretrizes curriculares aprovadas?	Não.
7. Você acredita que a inserção de disciplinas a distância na grade curricular do curso de direito presencial pode ser considerada uma alternativa para o processo educacional, visando o atendimento das novas diretrizes curriculares?	Sim.
8. A sua instituição já realizou discussões a respeito da inserção de disciplinas a distância na grade curricular do curso de direito presencial?	Não.
9. A Portaria nº 1.428, de 28 de dezembro de 2018 (MEC), dispõe sobre a oferta de disciplinas a distância em cursos e graduação presencial. Você tem conhecimento dessa previsão?	Não.
10. A Portaria 1.428/2018 estendeu o alcance das disciplinas a distância para até 40% da carga horária total dos cursos de graduação presencial. No seu entendimento, essa previsão é positiva ou negativa? Por quê?	Negativa. O percentual é exagerado.
11. Você já refletiu sobre a possibilidade de propor uma disciplina a distância?	Não.
12. Você está disposto a frequentar cursos de capacitação e formação continuada para adquirir conhecimentos sobre EaD? O que gostaria que fosse tratado?	Sim. Tecnologia e didática.