



**FACULDADES  
LONDRINA**

---

**BRUNO ALEX YURACK**

**FORMAÇÃO JURÍDICA NO BRASIL PÓS PANDEMIA: UM  
ESTUDO SOBRE O PAPEL DAS NOVAS TECNOLOGIAS NO  
SISTEMA HÍBRIDO DE ENSINO JURÍDICO**

---

LONDRINA  
2022

**BRUNO ALEX YURACK**

**FORMAÇÃO JURÍDICA NO BRASIL PÓS PANDEMIA: UM  
ESTUDO SOBRE O PAPEL DAS NOVAS TECNOLOGIAS NO  
SISTEMA HÍBRIDO DE ENSINO JURÍDICO**

Trabalho de Conclusão de Curso submetido ao Programa de Mestrado Profissional em “Direito, Sociedade e Tecnologias” da Escola de Direito das Faculdades Londrina como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Direito.  
Orientadora: Doutora Natalia Maria Ventura da Silva Alfaya

LONDRINA  
2022

Ficha de identificação da obra  
Elaborado por: Viviane S. Paszczuk  
Bibliotecária CRB9 1885/O

Y95f Yurack, Bruno Alex.  
Formação jurídica no Brasil pós pandemia: um estudo sobre o papel das novas tecnologias no sistema híbrido de ensino jurídico / Bruno Alex Yurack. - Londrina, 2022.  
98 f. : il.

Orientador: Natalia Maria V. da S. Alfaya.  
Programa de Mestrado Profissional em Direito, Sociedade e Tecnologias da Escola de Direito das Faculdades Londrina, 2022.  
Inclui bibliografia.

1. Ensino jurídico. 2. Docência jurídica. 3. Ensino híbrido e tecnologias de ensino. I. Alfaya, Natalia Maria V. da S. II. Faculdades Londrina. III. Título.

BRUNO ALEX YURACK

**FORMAÇÃO JURÍDICA NO BRASIL PÓS PANDEMIA: UM ESTUDO  
SOBRE O PAPEL DAS NOVAS TECNOLOGIAS NO SISTEMA  
HÍBRIDO DE ENSINO JURÍDICO**

Trabalho de Conclusão de Curso submetido ao Programa de Mestrado Profissional em “Direito, Sociedade e Tecnologias” da Escola de Direito das Faculdades Londrina como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Direito.

**COMISSÃO EXAMINADORA**

---

Professora Doutora Natalia Maria V. da S. Alfaya  
Faculdades Londrina

---

Professora Doutora Jéssica Fachin  
Faculdades Londrina

---

Professor Doutor Sérgio Tibiriçá Amaral  
ITE/Bauru

---

Professor Doutor Antón Lois Fernandes Alvarez  
Universidade de Vigo, Espanha

Londrina, 14 de julho de 2022.

## **AGRADECIMENTOS**

Primeiramente agradeço a Deus, pela sabedoria e saúde que me concede a cada dia, em especial a minha esposa Tais e minha filha Maitê pelo apoio nos momentos de estudo nos finais de semana, aos meus pais Bruno e Idalina, que não mediram esforços para que eu chegasse até esta etapa de minha vida e a minha irmã Daliane e meu sobrinho Vinicius que estiveram sempre me apoiando em todos os momentos.

A professora e orientadora Natalia Maria Ventura da Silva Alfaya, pela paciência, conselhos, mensagens e áudios enviados que tornaram possível a conclusão deste trabalho.

A todos os professores do curso, que foram tão importantes na minha vida acadêmica, aos meus colegas de turma.

YURACK, Bruno Alex. **Formação Jurídica No Brasil Pós Pandemia**: um estudo sobre o papel das novas tecnologias no sistema híbrido de ensino jurídico. 98 f. Trabalho de Conclusão de Mestrado (Mestrado Profissional em Direito, Sociedade e Tecnologias pela Faculdades Londrina. 2022).

## RESUMO

O objetivo geral desta dissertação é compreender, através da descrição e análise de algumas discussões sobre a formação do advogado no curso de direito. O papel do professor frente a uma sala de acadêmicos de direito na construção de uma nova epistemologia do conhecimento jurídico, e a análise da familiaridade, ou não, de professores e alunos com as novas tecnologias de ensino e com a necessidade de utilizá-las no ambiente educacional dos cursos de graduação em Direito para disciplinas teóricas e práticas, especialmente frente a situações como a que pandemia de COVID-19 trouxe, com a necessidade de ser mantido o distanciamento social. Os professores, diante desse cenário, precisam estar atentos ao uso das novas tecnologias, se apropriarem destas ferramentas buscando novas formas de lidar com os conteúdos de suas disciplinas a fim de que estejam mais próximos da atualidade. No contexto da pandemia, alunos e professores passaram a conviver com novos formatos de ensino que se propuseram a atenuar os efeitos da interrupção das aulas presenciais. O objetivo consiste em discorrer sobre as principais características do ensino híbrido, e o uso de tecnologias no ensino. O método adotado é o indutivo. A abordagem é qualitativa. A pesquisa tem cunho descritivo e exploratório. Podemos evidenciar nos resultados da pesquisa a falta de interação presencial como maior dificuldade nos modelos remoto ou híbrido de ensino, e a maior autonomia na organização dos estudos como maior vantagem do ensino remoto em comparação ao presencial. Essas análises se prestam a auxiliar na compreensão dos atuais desafios da educação jurídica brasileira e tentar, ainda muito inicialmente, enxergar alguma possibilidade de enfrentamento.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino jurídico; Docência jurídica; Formação jurídica; Ensino híbrido; Tecnologias de ensino.

Yurack, Bruno Alex. **Legal Education in Brazil Post Pandemic**: a study on the role of new technologies in the hybrid legal education system. 98 f. Master's Completion Work (Mestrado Profissional em Direito, Sociedade e Tecnologias pela Faculdades Londrina. 2022)

## **ABSTRACT**

The general objective of this dissertation is to understand, through the description and analysis of some discussions about the formation of the lawyer in the law course. The role of the professor in front of a class of law students in the construction of a new epistemology of legal knowledge, and the analysis of the familiarity, or not, of professors and students with the new teaching technologies and the need to use them in the educational environment of undergraduate law courses for theoretical and practical subjects, especially in the face of situations such as the COVID-19 pandemic brought, with the need to maintain social distance. Teachers, faced with this scenario, need to be attentive to the use of new technologies, to appropriate these tools, seeking new ways of dealing with the contents of their subjects so that they are closer to the present. In the context of the pandemic, students and teachers began to live with new teaching formats that aimed to mitigate the effects of the interruption of face-to-face classes. The objective is to discuss the main characteristics of blended teaching, and the use of technologies in teaching. The method adopted is the inductive one. The approach is qualitative. The research has a descriptive and exploratory nature. We can evidence in the research results the lack of face-to-face interaction as the greatest difficulty in the remote or hybrid teaching models, and the greater autonomy in the organization of studies as the greatest advantage of remote teaching compared to face-to-face teaching. These analyzes lend themselves to assisting in the understanding of the current challenges of Brazilian legal education and trying, still very initially, to see some possibility of confrontation.

**KEY WORDS:** Legal education; Legal teaching; Legal training; Blended teaching; Teaching technologies.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	09
<b>1 O ENSINO JURÍDICO NO BRASIL: FOCO NA FORMAÇÃO DO OPERADOR DO DIREITO</b> .....	13
1.1 O PAPEL DO PROFESSOR E SUAS CARACTERÍSTICAS ESPECÍFICAS.....	17
1.2 AS CARACTERÍSTICAS DO ENSINO JURÍDICO PORTUGUÊS NA FUNDAÇÃO DOS CURSOS JURÍDICOS BRASILEIROS .....	20
<b>2 OS DESAFIOS DO ENSINO JURÍDICO HÍBRIDO: PANDEMIA E PÓS PANDEMIA E O USO DAS TECNOLOGIAS NO ENSINO</b> .....	24
2.1 VISÃO DOS DOCENTES E DOS ESTUDANTES SOBRE O ENSINO HÍBRIDO .....	32
2.2 A SALA DE AULA COMO ESPAÇO DE MUDANÇA E USO DA SALA DE AULA INVERTIDA ..	36
2.3 COMPORTAMENTO DOS ALUNOS NO ENSINO JURÍDICO E A PANDEMIA “COVID-19: AS DIFERENÇAS ENTRE ESTUDANTES DOS MODELOS PRESENCIAL E EAD E A MUDANÇA DO PRESENCIAL PARA O REMOTO .....	41
<b>3 A CONSTRUÇÃO DA NOVA PERSPECTIVA NA EDUCAÇÃO PÓS-PANDEMIA E O USO DE TECNOLOGIAS</b> .....	49
3.1 DESAFIOS NO USO DAS TECNOLOGIAS NO ENSINO PÓS PANDEMIA.....	56
3.2 EXPERIÊNCIAS, PROPOSTAS E LIMITES DO USO DE NOVAS TECNOLOGIAS NO ENSINO JURÍDICO ATUAL.....	59
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	81
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	88



## INTRODUÇÃO

A pesquisa tem aderência à Área de Concentração do Programa de Mestrado em DIREITO, SOCIEDADE E TECNOLOGIAS. Uma vez que visa agregar conhecimento na formação do ensino do direito e aos profissionais atuantes no campo do direito para gerar e articular conhecimentos com aplicação prática no cenário e no novo desenho social mediado pelas tecnologias.

A pesquisa tem aderência à Linha de Pesquisa 1– DIREITO, PRÁXIS E SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO E DO CONHECIMENTO - do Programa de Mestrado em “Direito, Sociedade e Tecnologias”. Por mostrar a realidade da sociedade na era de informação e do ensino ao direito.

A pesquisa tem aderência com o Projeto de Pesquisa – CONSTITUCIONALISMO, DIREITO DIGITAL E FORMAÇÃO JURÍDICA- do Programa de Mestrado em “Direito, Sociedade e Tecnologias”. Por ter a preocupação com o acesso efetivo de todas as pessoas ao ensino do direito, e tentar solucionar alguns dos problemas complexos encontrados no direito, na sociedade e em suas tecnologias.

Podemos dizer que desde o início até aos dias atuais o ensino jurídico no Brasil passou por várias mudanças, em diversos momentos, ocorreu a introdução de novas matérias ou a adequações de outras, sempre na busca de melhorias e ajustes necessários decorrentes das mudanças e transformações históricas ocorridas.

O Ministério da Educação - MEC parece ter permitido a criação indiscriminada de cursos jurídicos sem se ater, necessariamente, na qualidade dos cursos, além da tentativa de reduzir a duração do curso de graduação em direito, numa tentativa de mostrar aos países do primeiro mundo que a escolaridade dos brasileiros se equipara a deles. O que ocorreu, porém, é a valorização do lucro em detrimento da formação profissional sem saber qual a qualidade da sua formação, pois a busca pelo curso de direito é muito grande.

Desde sempre, e ainda hoje, a quase maioria dos cursos de direito parece ter se preocupado apenas com a transmissão dos postulados teóricos de suas disciplinas, sem uma maior preocupação com análise crítica ou debates e questionamentos a respeito de tais postulados. A grande maioria dos professores e alunos parece se contentar somente com o fato de ver cumprido o programa do conteúdo, mesmo que esse esteja completamente apartado do mundo real.

Se, por um lado, o grande crescimento da oferta de cursos, a procura e matrículas no ensino jurídico significa aumento de oportunidades para formação superior, por

outro, essa realidade traz em seu bojo uma contradição paradoxal por não conseguir atingir a eficácia do que é ensinado.

Surge aí uma grande preocupação com um ensino efetivamente de qualidade e que prepare de fato profissionais, operadores do direito. O bacharel em direito deve ser formado para ser um profissional de alto nível, com capacidade para refletir sobre problemas da sociedade brasileira, formular soluções jurídicas e estudar os meios de assegurar à sociedade, o acesso ao direito e à justiça.

Se falarmos no crescimento dos cursos de direito devemos também dizer que aumentou o número de professores do curso de direito, e assim não podemos deixar de reconhecer a importância do papel do professor.

No processo de aprendizagem e ensino de direito, fazemos uma construção de competências e capacidades por meio da reelaboração pessoal de elementos sociais e culturalmente transmitidos. É uma forma de apropriação e de ressignificação da cultura pelo sujeito, e interagem com seu desenvolvimento. Sendo processo articulado com a construção da subjetividade, mobiliza elementos cognitivos, afetivos, estéticos, lúdicos, sociais e físicos.

Assim, o trabalho do professor e as relações que este estabelece dentro de sala de aula são fundamentais para o processo de democratização e promoção da qualidade na educação.

Portanto, o professor precisa estar atento e comprometido com sua prática, trabalhar com inovação sem deixar de lado o planejamento de suas ações, pois o processo educativo exige organização sistemática, sem abandonar os princípios de liberdade, atendimento as necessidades individuais e coletivas, oportunidades para todos e formação para cidadania.

Em seu auge, a pandemia de covid-19 fomentou mudanças necessárias e continuará influenciando o comportamento e comprometimento da instituição com a aprendizagem e cuidados com os alunos. O modelo de ensino aplicado durante os dois anos da pandemia continuará a fazer parte da rotina acadêmica dos alunos veteranos, e também será aplicado aos novos alunos. Talvez uma das coisas que mais tenha mudado durante a pandemia tenha sido o método de ensino. Com o avanço da tecnologia, celulares e computadores acabaram se tornando os maiores aliados para manter a educação em perfeito funcionamento. No entanto, muitos professores e discentes acabaram por sentir dificuldade para se acostumarem com o novo método.

É claro que, com a internet, tudo pode ficar mais fácil. O único problema é quando nem todos os alunos têm a possibilidade de ter acesso a ela. Talvez esse tenha sido um dos maiores desafios enfrentados durante a crise do coronavírus.

O tema do presente trabalho é a familiarização dos alunos e professores com as tecnologias existentes e desenvolvimento da capacidade de manipular, interagir e produzir conteúdo dentro do ambiente virtual para que as atividades interativas on-line tenham sucesso. Carregando esta nova realidade imposta pela ideia de ensino híbrido, em que parte do processo de ensino-aprendizagem acontece fora da sala de aula, de forma remota. Além de tentar verificar como isso afeta a relação docente-discente no processo de aprendizagem.

Com o objetivo de verificar como os professores estão se adaptando ao ensino remoto e híbrido, se eles estão sendo de alguma forma preparados para lidar com essas novas tecnologias e como isso pode influenciar no ensino jurídico, e analisar o perfil do profissional, sabendo o que ele acha essencial para poder formar um profissional da área; e o perfil do aluno, verificando as dificuldades e vantagens no ensino híbrido.

O presente trabalho propõe-se a pensar no contexto atual ao qual o ensino jurídico está inserido, contexto este que se mostra contraditório e em constante adaptação, já que, as modalidades pedagógicas e técnicas de ensino e de aprendizagem estão mudando rapidamente e desordenadamente para uma nova conjuntura a qual o ensino híbrido parece tender a se tornar a regra.

Trata-se de um estudo que se pauta em técnicas de pesquisa eminentemente bibliográficas, a análise de obras referenciais para a compreensão dos modelos de ensino jurídico brasileiro.

Para a compreensão do presente trabalho é necessário, desde já, determinar o que será compreendido como “ensino híbrido”. Podemos caracterizar como híbrido um ensino que apresente características mais flexíveis, como uma necessidade frente à nova realidade a qual as atividades de ensino e aprendizagem acontecerão tanto presencial quanto remotamente.

Podemos ainda entender como híbrida a articulação dos processos de ensino e aprendizagem, que são conhecidas como educação aberta ou em rede. É realizada por meio da mistura e integração de diversas áreas, composta por profissionais e alunos de diferentes formações e interesses e as atividades ocorrem em espaços e tempos diferenciados. De modo que o ensino em sua forma híbrida contará, simultaneamente com alunos participando das aulas presenciais e outros de forma remota, podendo ser ofertado o revezamento entre tais formas de participação.

Com a intenção de fazer as análises e verificar a hipótese acima apresentadas, o trabalho se encontra dividido em três capítulos. No primeiro momento será tratado sobre ensino jurídico no Brasil, focando na importância do professor para a formação do operador do direito, no papel do professor e suas características específicas, além das características do ensino português na formação do direito no Brasil.

No segundo capítulo será tratado sobre os desafios do ensino jurídico híbrido, durante a pandemia e no período pós-pandemia. Tal análise é feita tendo atenção especial ao uso das tecnologias no ensino, com a visão dos docentes e dos estudantes sobre o ensino híbrido, tendo a sala de aula como espaço de mudança e, principalmente, o uso da metodologia de ensino conhecida como sala de aula invertida. Tudo isso para mostrar o comportamento dos alunos no ensino jurídico durante a pandemia mostrando as diferenças entre estudantes dos modelos presencial e EAD, e a mudança abrupta presencial para o remoto.

Já, no terceiro capítulo será realizado um estudo para a tentativa de construção de uma nova perspectiva na educação pós-pandemia e o uso de tecnologias e seus desafios.

É de se notar que a mudança está ocorrendo, e o ensino está cada vez mais informatizado, o ensino híbrido é uma realidade que de forma abrupta foi imposta, e assim levará tempo para que algumas lacunas sejam preenchidas, e, deste modo, poderemos ter uma estrutura e capacitação específica de professores e alunos para, enfim, chegar em um ensino de qualidade, tanto de forma presencial, remota ou híbrida.

Este trabalho se propõe a colaborar com tal empreitada, afim de, ainda que de forma inicial e sem ter a pretensão de cobrir todos os pontos pertinentes ou mesmo apresentar soluções definitivas, auxiliar no enfrentamento de tais desafios.

## **1 O ENSINO JURÍDICO NO BRASIL: FOCO NA FORMAÇÃO DO OPERADOR DO DIREITO**

O ensino jurídico está inserido num contexto em que se mostra contraditório e em constante adaptação, já que as modalidades, pedagogia e técnicas de ensino e de aprendizagem estão mudando rapidamente, fazendo com que o professor tenha um grande papel nessa construção do conhecimento.

O Curso de direito é o que visa preparar um cidadão para ser um cientista do direito, lembrando que o foco desse trabalho não é discutir se direito é ou não ciência. Após adquirir os conhecimentos dessa ciência, o bacharel em direito, ou o cientista jurídico, pode escolher a profissão a seguir, o mesmo pode ser um advogado, podendo atuar na esfera civil, criminal, trabalhista etc., ou até realizar um concurso público e ser um Defensor Público, um Juiz, um membro do Ministério Público, um Tabelião, um professor de direito, um Delegado de Polícia, um Analista Judiciário, um Oficial de Justiça, dentre outras carreiras jurídicas.

Um dos primeiros a manifestar sua posição sobre o ensino jurídico foi DANTAS (1978-1979, p.44). Em seu texto sobre a “Renovação do Direito”, em 1978-1979, afirmou sobre os rumos da educação no direito:

Só se consideraria, pois, em crise, no mundo de hoje, uma Faculdade em que o saber jurídico houvesse assumido a forma de um precipitado insolúvel, resistente a todas as reações. Seria ela um museu de princípios e praxes, mas não seria um centro de estudos. Para uma escola de Direito viva, o mundo de hoje oferece um panorama de cujo esplendor raras gerações de juristas se beneficiam.

Mas, apesar de todas essas opções, além de outras também existentes, aquele que faz o curso deve ser um jurista, deve ser alguém que, antes de tudo, seja um amante do direito.

Os cursos jurídicos no Brasil visam, como já foi dito, formar os bacharéis em direito. Quem autoriza a sua criação é o Ministério da Educação, o MEC, após um parecer da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), que é obrigatório, mas não vinculante. Obrigatório porque deve existir; não vinculante porque não precisa ser seguido.

Segundo o site do MEC<sup>1</sup>, o Brasil já atingiu a marca de 1200 faculdades de direito, reportagem publicada em 22/03/2013.

Os cursos jurídicos no Brasil possuem em sua quase totalidade uma grade curricular bem parecida, quase idênticas, que apenas apresenta um conteúdo muito mais

---

<sup>1</sup>Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/instituicoes-credenciadas>. Acesso em: 18 out. 2021.

voltado ao exercício prático do que à formação, com metodologias de ensino em leitura de leis e seus códigos, e uma ou outra prática profissional.

Sob esse aspecto, merece atenção enunciado de Bastos onde afirma que:

As Faculdades de Direito não podem estar alheias aos desafios da sociedade científica e ao processo de formação e reflexos, jurídica, social e política proposta pela nova Constituição Brasileira de 1988, que introduziu novos institutos de garantias da cidadania individual e coletiva, assim como fortaleceu o papel do Ministério Público e do Poder Judiciários e abriu espaços para avaliação de novos e importantes âmbitos da vida jurídica, como a proteção aos direitos coletivos e difusos, o problema dos índios e do uso da terra, as questões do meio ambiente, a da proteção da vida provada e da intimidade individual. A Faculdade de Direito precisa retomar o seu lugar de reflexão e não apenas de ocupação de espaços institucionais, na vida da sociedade brasileira moderna. As sociedades que não incentivam a formação do pensamento jurídico e desenvolvimento das instituições políticas serão sempre simulação de sociedades democráticas. (1997, p. 53).

Se as grades curriculares na maioria das vezes são idênticas, com uma ou outra pequena mudança, deveria também a formação desse aluno ser mais homogênea e igualitária.

Do mesmo modo, não é difícil afirmar a necessidade de o ensino jurídico brasileiro ser reformulado para que reflita a prática nos dias atuais se olhe para o futuro. Neste caso, porém, a reformulação não significa encontrar uma forma de adequá-lo, mas antes transformá-lo. Reformular o ensino jurídico é tratar do futuro do país, é preparar pessoas para a pós-modernidade, para enfrentar os novos desafios que surgirão em uma sociedade cada vez mais complexa e global.

Bem ressalta Wolkmer na seguinte passagem:

Pode-se conceituar teoria crítica como instrumental pedagógico operante (teórico-prático) que permite a sujeitos inertes e mitificados uma tomada histórica de consciência, desencadeando processos que conduzem à formação de agentes sociais, possuidores de uma concepção de mundo racionalizada, antidogmática, participativa e transformadora”. (2001, p. 4-5).

Disciplinas relacionadas à antropologia jurídica, filosofia jurídica, direito romano e à história do direito, em par com outras formações, como a Sociologia Jurídica e a Hermenêutica Jurídica, deveriam estar presentes nas grades curriculares, obrigatoriamente, não como meras coadjuvantes, como representantes da parte mais desinteressante do curso, e sim como destaque, como essenciais, como as disciplinas fundamentais que efetivamente são.

O direito não existe por si só, já não há espaço na sociedade incrivelmente pluralista da atualidade para posicionamentos totalmente legalista, de reconhecimento do direito como a ciência pura, com fim em si mesmo. Pelo contrário, o direito é portador de uma

amplitude gigantesca, que alcança todos os ramos do conhecimento humano. Por isso, a adoção da interdisciplinaridade no ensino jurídico no Brasil, buscando um sujeito com formação plural, dialética, de transformação, é fator cujo reconhecimento da necessidade já desponta tardiamente.

Segundo Bittar, a função da Universidade é importante e extensiva, e deve ser de tal forma encarada:

A Universidade deve representar o lugar em que a efervescência de ideias produz eco e encontra acolhida. Seu potencial como ambiente intersemiótico, ou seja, de intersecção de propostas de sentido e de diálogo, não se esgota meramente no espectro didático da relação aluno/professor. É certo que essa interação ocorre já com a troca de informações/experiências no laboratório diário das salas de aula, mas a Universidade não pode se esgotar nessa tarefa. Sua proposta é mais ampla, ou seja, seu papel institucional deve criar condições para o nascimento, o fomento o desenvolvimento, as interrelações de discurso, com vista em que a pluralidade substitua a singularidade, e que a cientificidade tome o espaço do sendo comum nas dimensões de sentido. O ambiente intersemiótico existe desde que as ideias se entrecruzem, se multipliquem, se antagonizem, se disputem, se complementem, dentro de uma mentalidade epistemológica. (2006, p. 112).

Pode-se afirmar que o direito não é apenas a memorização das leis e seus códigos de processos, pelo contrário, incita à interpretação, à discussão, à exigência e à mudança de paradigmas previamente estabelecidos. O direito propõe que seus estudiosos sejam observadores assíduos dos problemas sociais e que os solucionem de maneira igualitária.

Este debate não é, de forma alguma, novo, pois sempre surge essa discussão de extrema relevância, sendo debatida e denunciada por vários juristas comprometidos com o caminho para o qual a juventude de estudantes direcionará o direito.

No curso de direito, especificamente nas aulas, os alunos têm o conhecimento do que acontece no meio jurídico, aprendem a compreender os textos e as leis, discutem e apreendem as teorias jurídicas, desenvolvem a suas capacidades de oratórias e de argumentação, como podem realizar suas expressões: tanto verbal como escrita, analisam os processos em todas as suas áreas jurídicas e seus procedimentos.

Neste contexto existem várias técnicas que podem ser utilizadas na sala de aula, uma dessas é a técnica da aula expositiva. É a forma de transmissão de conhecimento mais tradicional, que se baseia, em tese, na figura do professor discorrendo a matéria para os seus alunos. Lembrando sempre a necessidade de existir uma interação entre professor e alunos. É muito importante que os alunos façam as suas anotações e levem o conteúdo de sala

para estudarem em casa, paralelamente, nos livros. Mas é preciso que a matéria seja aprendida em sala e que as dúvidas sejam, em sua maioria, tiradas logo com o professor.

Os docentes muitas vezes criam expectativas em relação ao ensino que não são verdadeiras, sendo necessária uma reformulação também na forma como o ensino todo é encarado:

O abandono de certas práticas pedagógicas corriqueiras é fundamental como método de recuperação do espaço perdido pela educação para a dinâmica sedutora da sociedade de consumo. Mas, o que é que se encontra no ensino jurídico por parte dos professores, senão: a pressuposição de que o aluno está consciente da importância da disciplina em sua formação (o aluno precisa ser convencido); A erudição vazia do discurso da qual o aluno se sente simplesmente alijado); O distanciamento da realidade entre ser e dever – ser, (o aluno não percebe a conexão entre realidade ideada e realidade vivida); o apelo excessivamente teórico (aluno não constrói a ponte com a prática); o amor pela obscuridade da linguagem técnico – jurídica (com a qual o aluno não se identifica). (BITTAR, 2006, p. 31).

Sobre a leitura, essa é uma forma de aprendizagem essencial para aprofundar a matéria, para levar os alunos ao conhecimento de outros pontos de vista, para ensinar o aluno a ser autodidata. Pois o aluno deve treinar a sua capacidade de por si só compreender o que está escrito, para que o mesmo possa ir atrás de outras fontes de conhecimento.

No caso do curso de direito, além da leitura de textos doutrinários, é de suma importância que a jurisprudência também seja estudada, estimulando os alunos a ler acórdãos é uma excelente forma de aprofundar a matéria e de abrir novos horizontes.

O debate também é uma técnica de ensino muito eficaz, principalmente em uma faculdade de direito.

Outra técnica de ensino é o seminário, que também tem um grande grau de importância no estudo jurídico. Estimular o aluno a falar em público é essencial, pois muitas carreiras jurídicas exigem uma oratória muito forte, é o caso principalmente dos promotores, defensores públicos e advogados criminalistas, que estão sempre às voltas com processos que acabam tendo o seu desfecho em um júri.

De modo que o professor pode utilizar todos esses métodos e não se limitar a utilizar apenas um deles, pois eles se complementam, desde que feitos da melhor forma possível.

Os que ensinam devem lembrar que os estudantes não são consumidores de fato. Eles são criadores ativos de conhecimento. Portanto, as faculdades e os professores têm o papel de ajudá-los nessa construção do embasamento jurídico.



Apenas com um ensino que também englobe a doutrina jurídica é que se pode fazer uma crítica à própria tradição da dogmática, que tanto vem sendo denunciada ao longo da história. Repetimos: não se trata de uma questão nova.

Dentro deste contexto de incertezas e mutabilidades constantes, temos o professor, que nesse sentido, exerce um papel imprescindível e insubstituível para a construção e socialização dos saberes docentes que são intrínsecos à construção do conhecimento. Sendo assim, esse profissional necessita ter uma participação ativa frente às práticas pedagógicas e curriculares que ocorrem na vida do profissional. O que se faz necessário, é um maior investimento na formação docente e no desenvolvimento profissional do advogado.

### 1.1 O PAPEL DO PROFESSOR E SUAS CARACTERÍSTICAS ESPECÍFICAS

A prática do profissional do direito é um espelho daquilo que foi ensinado na graduação, a base para sua formação faz toda diferença na prática profissional, e um dos formadores dessa base é o professor.

O papel do professor na formação do acadêmico é fundamental, pois, os alunos se espelham naquilo que é trazido na sala de aula para depois colocar em prática.

É preciso insistir: este saber necessário ao professor – que ensinar não é transferir conhecimento – não apenas precisa ser apreendido por ele e pelos educandos nas suas razões de ser [...], mas também precisa ser constantemente testemunhado, vivido. (FREIRE, 1997, p.78).

A Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996), diz que o ensino superior vai ser realizado por professores pós-graduados, principalmente, mas não exclusivamente, com mestrado ou doutorado.

O artigo 52º, inciso II, da lei supra diz que um terço dos professores das universidades devem ter mestrado e/ou doutorado.

Tendo em vista a concepção de educador defendida por Paulo Freire quando se refere a importância da prática pedagógica responsável:

Não posso apenas falar bonito sobre as razões ontológicas, epistemológicas e políticas da teoria. O meu discurso sobre a teoria deve ser o exemplo concreto, prático da teoria. Sua encarnação ao falar da construção do conhecimento, criticando sua extensão, já devo estar envolvido nela, e nela, a construção, envolvendo os alunos. (FREIRE, 1996, p. 82).

Qual a concepção dos advogados professores a respeito dos componentes essenciais para ensinar os conteúdos inerentes à área, considerando-se os saberes e práticas nos aspectos pedagógicos, psicológicos e epistemológicos?

Existe um paradigma social que sobrevive em muitos contextos, o de que ensinar é para todos. No direito na maioria das vezes são advogados que ensinam, na faculdade de medicina médicos ensinam, no curso de agronomia são agrônomos que ensinam a teoria e a prática aos alunos.

Mas para ser professor, é mais que ensinar os conteúdos.

Para Alves (1994, p. 63) “Ensinar é um exercício de imortalidade. De alguma forma continuamos a viver naqueles cujos olhos aprenderam a ver o mundo pela magia de nossa palavra. O professor, assim, não morre jamais”

E apesar dessas exigências legais, sabe-se que a formação profissional do advogado, no Brasil, ainda é merecedora da atenção especial.

O professor acadêmico tem uma grande importância na formação do advogado, independentemente da idade do aluno, pois o aluno vê o professor como um exemplo a ser seguido.

Os professores ao longo dos anos obtiveram local de destaque na sociedade. Ocorre que, segundo Masetto, (2000, p. 48), somente no final da década de 90: “os professores universitários começaram a se conscientizar de que a docência, como a pesquisa e o exercício de qualquer profissão, exige capacitação própria e específica”.

O exercício docente no ensino superior exige competências específicas, que não se restringem a ter um diploma de Bacharel, ou mesmo mestre ou doutor, ou ainda, apenas o exercício de uma profissão. Exige isso tudo, além de outras competências próprias.

Vive-se atualmente em uma época na qual os desafios profissionais soam maiores que os de outros tempos. É fato que, por perpassar hoje uma era plural, capitalista, baseada na busca pelo lucro e pela competitividade acirrada, as pessoas de uma forma geral se vêm obrigado a exercitar a difícil tarefa de sobreviver a este e neste mundo, onde se exige dos profissionais cada vez mais habilidades, pagando cada vez menos, com um número cada vez maior de pessoas disputando um único espaço.

De acordo com Consolaro (2000) a arte de ensinar exige a tolerância com a contradição, assim sendo essencial a dúvida. Pois a busca pelo conhecimento é inacabável, obrigatoriamente tem que haver a tolerância para poder passar o conhecimento de forma clara e sucinta.

O professor acadêmico além de ensinar tem de ser ouvinte e organizar seus conteúdos, sempre que interrogado a esclarecer dúvidas e colaborar com a interpretação da problemática levantada por Silva (1990).

Para Sampaio e Leite (2000, p. 112):

O papel da educação deve voltar-se também para a democratização do acesso ao conhecimento, produção e interpretação das tecnologias, suas linguagens e consequências. Para isto torna-se necessário preparar o professor para utilizar pedagogicamente as tecnologias na formação de cidadãos que deverão produzir e interpretar as novas linguagens do mundo atual e futuro.

O professor deve estar sempre inovando, e pesquisando, pois, estamos vivendo em um mundo que surge algo novo a cada dia.

Para Guimarães Fonseca (1997, p. 96):

O professor com sua maneira própria de ser, pensar, agir e ensinar, transforma seu conjunto de complexos saberes em conhecimentos efetivamente ensináveis, faz com que o aluno não apenas compreenda, mas assimile, incorpore e reflita sobre esses ensinamentos de variadas formas. É uma reinvenção permanente.

De acordo com Freire (1996) o educador democrático não pode negar-se o dever da sua prática docente, o professor também está sujeito a aprender com os alunos, pois eles também têm uma experiência com seu próprio conhecimento que pode ser transferida na sala de aula.

Para Freire (1996, p. 97):

[...] percebe-se, assim, a importância do papel do educador, o mérito da paz com que viva a certeza de que faz de sua tarefa docente, não apenas ensinar conteúdos, mas também ensinar a pensar certo.

O professor deve assumir o papel de mediador, onde os alunos possam ler através dele (LENER, 2002). O professor deve criar condições estimuladoras e desafiadoras para que os alunos possam refletir e buscar alternativas para solucionar, de maneira criativa, os problemas que surgem.

Para Antunes (2001, p. 35):

[...] caberia ao professor um papel radicalmente diferente do que anteriormente exercia: de agente transformador de informações em selecionador dessas informações, seu decodificador, mostrando como descobri-las e selecioná-las e de que maneira transformá-las em saberes.

Para Becker (1993, p. 87):

É comum a estranheza do docente às perguntas a respeito do conhecimento. O professor cotidianamente ensina conhecimento, mas reage ao convite à reflexão sobre isso como alguém que está almoçando, jantando ou bebendo um copo d'água e se lhe pergunta por que está comendo ou bebendo, parece que nunca alguém lhes perguntou a respeito. Alguns afirmam que, de fato, nunca pensaram sobre isso.

Ser professor acadêmico é praticar a arte de ensinar, mas na verdade é uma troca de conhecimentos, pois exige a teoria e a prática do professor juntamente com o conhecimento dos alunos.

## 1.2 AS CARACTERÍSTICAS DO ENSINO JURÍDICO PORTUGUÊS NA FUNDAÇÃO DOS CURSOS JURÍDICOS BRASILEIROS

No Brasil, a história do direito poderia ser analisada sob dois ou mais aspectos distintos. O primeiro, o exame formal dos acontecimentos de natureza político-econômico e social que influenciaram as fontes 'clássicas' do direito, tal como legislação, jurisprudência, documentos internacionais e costumes; e o segundo, a influência desse primeiro aspecto na vida material das instituições públicas e privadas na evolução da sociedade brasileira.

Não há como deixar de lado que o país foi colônia de Portugal. Sendo assim, os antecedentes dos fundamentos básicos do direito no Brasil encontram-se no direito português, como uma extensão ultramarina do domínio português, quando do descobrimento do Brasil. Por sua vez, o direito português, traz em si a influência de antigos institutos jurídicos, que incluem reminiscências culturais Ibéricas, Celtas, Gregas, Fenícias, Romanas, Alemãs e Árabes. A primeira Constituição brasileira é datada de 1824 e, para além da manutenção dos inúmeros e consagrados elementos do direito lusitano, traz clara influência francesa, mais tarde agregando novas influências, notadamente a Alemanha e a dos Estados Unidos da América (WOLKMER, 2008).

Em relação ao ensino jurídico praticado em Portugal, destaca-se as seguintes características quando da criação dos cursos jurídicos no Brasil: a) verbalismo bacharelesco, em que o professor transmite os conhecimento por meio da eloquência e dos recursos oratórios a partir da leitura de textos da doutrina e da legislação (OLIVO, 2012, p. 208); b) o dogmatismo jurídico, em que a reflexão crítica a respeito dos institutos e da hermenêutica jurídica era inviabilizada, cuja missão do estudante é assimilar, memorizar e repetir o

conteúdo sem qualquer intencionalidade ou reflexão; c) o paradigma liberal-legal e positivista, em que a lei é tida como a fonte do direito, cabendo ao jurista aplicar a subsunção da lei ao caso concreto, desconsiderando a realidade política, econômica e social (MARTÍNEZ, 2008). Assim, tem-se o estilo coimbrã de ensino, “um docente monopolizador e um alunado passivo, envolvidos com a reprodução de um arcaísmo” (ARRUDA JUNIOR, 2012, p. 126).

Na história do exercício da advocacia no Brasil, os primeiros advogados brasileiros vieram de Portugal, mais especificamente, da Universidade de Coimbra. Após Portugal ter sido invadida em 1808 por Napoleão Bonaparte, a então corte portuguesa fugiu para o Brasil, se instalando no Rio de Janeiro que virou a capital do Império. Foi então necessário civilizar a colônia com atividades que suprissem as necessidades da Corte, construindo bancos, escolas, portos e imprensa. Mais adiante, com a independência do Brasil, as primeiras faculdades de direito no Brasil foram criadas em São Paulo e Olinda, em 1827, a mando do Imperador Dom Pedro I (BITTAR, 2006, p. 105). Os primeiros advogados formados em solo brasileiro eram filhos de grandes fazendeiros, donos de terras, produtores de cana de açúcar e de café. Era necessária a criação de uma casta burocrática forte para o Estado. Assim, o curso de direito foi tido como uma forma de que herdeiros assegurariam a máquina estatal na mão dos poderosos.

Após a independência, o Brasil precisava modular seus espaços na burocracia, então, a forma utilizada foi alocar os bacharéis de direito formados pelas faculdades brasileiras para preencher esses espaços, dando uma função para os bacharéis em direito. Se o curso do direito foi criado para garantir a justiça e equilíbrio social, no Brasil a intenção foi outra, uma vez que o poder acabava tendo em suas mãos os bacharéis do direito.

Quando da criação dos primeiros cursos jurídicos, destacam-se duas características: I) o vestibular ou a forma de ingresso, que era diferente dos dias de hoje, entre os exames preparatórios exigidos para ingresso estava o de retórica, pela importância que têm a retórica para a prática do debate jurídico enxergado naquela época; e a II) metodologia do ensino, haja vista que as práticas, os professores, os manuais e as técnicas de ensino foram importadas acriticamente para o território nacional, reproduzindo o modelo coimbrã, ou seja, o “ensino do Direito sempre foi dogmático, desprovido de qualquer valoração. O currículo extremamente conservador se materializava nas aulas expositivas e o ensino baseado na análise de códigos comentados” (OLIVEIRA; GEBRAN, 2018, p. 316).

De acordo com Wolkmer (2008, p. 33), a historicidade jurídica brasileira havia atravessado, até então, três grandes ciclos, sendo o primeiro representado pelo período

colonial, em que o direito autóctone foi submetido ao direito determinado pela metrópole lusitana; o segundo, o período imperial, no qual a influência das fontes legais alienígenas foi determinante na codificação do sistema jurídico nacional; e o terceiro, o republicano, no qual se cristalizou no direito brasileiro a tradição formal-positiva e liberal-conservadora do direito europeu.

O direito no Brasil colonial foi influenciado por outras legislações anteriores, mas também inspirou o direito do Brasil império e este, por sua vez, estimulou o direito no Brasil república. Por isso, a compreensão dos fatos políticos e sociais fez da História do direito importante instrumento para que se compreenda a formação histórico-democrática do Estado de direito brasileiro.

Então, a partir dos apontamentos gerais sobre a história do direito no Brasil e a descrição de alguns fatos políticos, pode-se perceber que o direito poucas vezes resultou de uma sociedade puramente democrática ou constituiu-se com base na cidadania participativa de grande parcela da população, uma vez que a evolução desse direito foi fragmentada, individualista, favorecendo amplamente a elite do país.

Mesmo a caminho do bicentenário da fundação dos primeiros cursos jurídicos, o ensino do direito persiste com marcas da estrutura tradicional ao estilo coimbrã (FRANCISCHETTO, 2018, p. 08), ou seja, um ensino com foco “no mero estudo das normas, nas aulas-conferência (onde há a prevalência do monólogo do professor) e com distanciamento das questões sociais que afligem a sociedade e que estão ligadas ao direito (ou à negação dele)”. O déficit na formação dos docentes dos cursos jurídicos corrobora para a perpetuação acrítica de velhas práticas de ensino, que por consequência, mitiga o processo de ensino e aprendizagem, formando bacharéis de acordo com os arcaísmos do liberalismo e do positivismo jurídico.

Sem um ensino jurídico renovado, construído a partir de bases nacionais, considerando as estruturas de poder que constituíram o país, não é possível formar bacharéis de acordo com as novas demandas sociais instituídas a partir da Constituição Federal de 1988. Ou seja, no intuito de formar administradores e burocratas que pudessem servir ao aparelho estatal da recém-independente colônia brasileira, os cursos jurídicos reproduziram determinadas práticas de ensino que não condizem, na atualidade, com a formação dos egressos dos cursos de direito, juristas que sejam capazes de promover a justiça, com atuação crítica e reflexiva, mediadores dos conflitos sociais, defensores dos direitos humanos e capazes de interpretar o direito a partir da axiologia constitucional.

Os cursos jurídicos brasileiros foram fundados a mando do Imperador em

1827. A metodologia de ensino, os manuais e os professores foram importados da metrópole portuguesa, replicando as práticas históricas das faculdades europeias, sobretudo Coimbra. O ensino jurídico brasileiro foi instaurado a partir das bases do modelo português. Entretanto, a caminho do bicentenário, não se pode afirmar que o ensino jurídico nacional tenha se emancipado de suas raízes históricas.

## **2 OS DESAFIOS DO ENSINO JURÍDICO HÍBRIDO: PANDEMIA E PÓS-PANDEMIA E O USO DAS TECNOLOGIAS NO ENSINO**

Desde o início da era da internet, nunca fomos tão digitais. Podemos identificar que tal afirmação se relaciona com a crise sanitária causada pelo novo coronavírus e os deslocamentos de formas de socialização para o ambiente da internet, principalmente em decorrência do confinamento. Na emergência dessas transformações, torna-se imprescindível pensar nas novas formas de ensino.

E por mais que o ensino jurídico, desde o início até aos dias atuais, no Brasil tenha passado por várias mudanças, como a introdução de novas matérias e adequações de outras, sempre na busca de melhorias necessárias diante das mudanças e transformações históricas ocorridas, não foi diferente na pandemia que acelerou o processo de introdução da forma de ensino remoto.

Desde que a pandemia de COVID-19 chegou ao Brasil, as discussões sobre Educação a Distância (EaD) e ensino remoto emergencial têm ocupado a cena e recebido maior destaque na área da educação. Nessa direção, Rodrigues (2020) evidencia que a primeira coisa importante que precisamos registrar é a diferença entre EaD e atividades do ensino remoto emergencial.

Na EaD, há um modelo subjacente de educação que ampara as escolhas pedagógicas e organiza os processos de ensino e aprendizagem. Existem concepções teóricas, fundamentos metodológicos e especificidades que sustentam, teórica e praticamente, essa modalidade (Rodrigues, 2020).

No que diz respeito ao ensino remoto emergencial, há uma adaptação curricular temporária como alternativa para que ocorram as atividades acadêmicas relacionadas às diversas disciplinas dos cursos, devido às circunstâncias de crise; a mesma envolve o uso de soluções de ensino totalmente remotos, que de outra forma seriam ministradas presencialmente, ou de forma híbrida que retornariam ao formato presencial assim que a crise ou emergência arrefecer (Hodges, Moore, Lockee, Trust & Bond, 2020).

A portaria MEC 544 de 2020, estendeu as aulas remotas até o fim do ano de 2020, e autorizou o uso de recursos educacionais digitais, e Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação.

Antes de seguir, é preciso uma atenção especial com o termo escolhido neste trabalho para se referir neste artigo a um novo formato de ensino. O termo híbrido, em sua origem, designa um cruzamento genético entre duas espécies, raças, variedades ou



gêneros distintos, vegetais ou animais, que geralmente não podem ter descendência. Num sentido mais coloquial o termo “híbrido” é caracterizado por aquilo que foi composto por elementos diferentes. São sinônimos de híbrido os termos: mestiço e misturado.

Vejamos assim uma forma de compreender a relação entre os termos:

Híbrido e Educação. A educação é Híbrida também porque acontece no contexto de uma sociedade imperfeita, contraditória em suas políticas e em seus modelos, entre os ideais afirmados e as práticas efetuadas; muitas das competências socio-emocionais e valores apregoados não são coerentes com o comportamento cotidiano de uma parte dos gestores, docentes, alunos e famílias. (MORAN in BACHIC, TANZI NETO; TREVISANI, 2015, p. 26).

A sala de aula deve ser democrática, pois assim é, e existe o contraditório, no qual a educação está inserida e a torna híbrida, misturada e diversa. Isso não se reduz apenas à educação informal, mas também se aplica à educação formal.

O fato é que, frente à impossibilidade de realização de aulas presenciais, as instituições de educação que atendem aos diferentes níveis de ensino (Básico ou Superior), se viram diante de um impasse: suspender as atividades ou mantê-las, na medida do possível, remotamente? Desde então, as perguntas que há tempos inquietam docentes e discentes acerca da EaD passaram a fazer parte das conversas e das reflexões de professores e estudantes, que antes tinham como única experiência de educação formal a modalidade presencial. Talvez daí decorra parte da confusão conceitual que hoje estamos vendo entre EaD e ensino remoto (RODRIGUES, 2020).

Cabe informar que, de acordo com dados do Ministério da Educação (MEC), de 21 de maio de 2020, das 69 universidades federais brasileiras, 56 estavam com as atividades acadêmicas de graduação totalmente suspensas e 13 estavam funcionando parcial ou totalmente.

Neste cenário, o trabalho do professor e as relações que este estabelece dentro de sala de aula, seja ela física ou virtual, são fundamentais para o processo de democratização e promoção da qualidade na educação jurídica.

Wilder-Smith e Freedman (2020, p. 2) afirmam que o “distanciamento social e a quarentena foram projetados para reduzir, restringir a circulação e as interações entre pessoas”. Esse distanciamento lança as bases para fortalecer a aprendizagem mediada por tecnologias. As aplicações inovadoras possibilitarão novos paradigmas para produção de saberes através da utilização de ferramentas digitais e de interações sociais não presenciais.

Portanto, o professor precisa estar atento e comprometido com sua prática. Trabalhar com inovação sem deixar de lado o planejamento de suas ações, pois o processo

educacional exige organização sistemática, sem abandonar os princípios de liberdade, atendimento as necessidades individuais e coletivas, oportunidades para todos e formação para cidadania.

Apesar desse método de educação a distância já vir abrindo espaço ao longo dos últimos anos e garantindo educação de qualidade, a grande parte do ensino e da aprendizagem ainda era presencial, o que significa que há uma grande massa de discentes e docentes com falta de treinamento, confusos e incertos sobre a viabilidade e resultados positivos nesse horizonte obrigatório da educação à distância. Para resolver esses problemas, precisamos identificar tecnologias simples e amplamente disponíveis que possam ser empregadas universalmente e, desse modo, traduzir conhecimentos compartilhados em benefícios para todos (DARA; FARMER, 2009).

As tecnologias permitem a difusão do conhecimento e o compartilhamento de informações e quem quer que esteja conectado à web pode acessar milhões de informações apenas com um clique. As inovações tecnológicas e a internet transformaram a forma de difundir novos conhecimentos (ANDRADE CARNEIRO, GARCIA; BARBOSA, 2020).

Kenski (2007), quando trata da perspectiva educacional, diz que as tecnologias podem ser utilizadas como auxiliar no processo educativo, pois, estão presentes em momentos do processo pedagógico, inseridas no planejamento, elaboração e certificação. Portanto, estratégias com uso de tecnologia que modificaram a maneira de organizar o ensino.

Não é difícil observar a necessidade de reformulação do ensino jurídico brasileiro para a prática dos dias atuais e para o futuro. Na hipótese, porém, a formulação não significa encontrar uma forma de adequá-lo, mas antes transformá-lo. Formular o ensino jurídico é tratar do futuro do país, é preparar pessoas para as próximas fases da modernidade, para enfrentar os novos desafios que surgirão de uma sociedade cada vez mais complexa e global.

E assim podemos ver que surgiu da necessidade de se discutir o ensino ou educação híbrida no direito, que envolve o uso mais frequente de nossas tecnologias e o entendimento desta educação para além da sala de aula física.

Com efeito, a suspensão das atividades letivas presenciais, por todo o mundo, gerou a obrigatoriedade dos professores e estudantes migrarem para a realidade online, transferindo e transpondo metodologias e práticas pedagógicas típicas dos territórios físicos de aprendizagem, naquilo que tem sido designado por ensino remoto de emergência.

E na realidade, essa foi uma fase importante de transição em que os professores se transformaram em “youtubers” gravando vídeo aulas e aprendendo a utilizar

sistemas de videoconferência, como o *Skype*, o *Google Hangout* ou o *Zoom* e plataformas de aprendizagem, como o *Moodle*, o *Microsoft Teams* ou o *Google Classroom*. No entanto, na maioria dos casos, estas tecnologias foram e estão sendo utilizadas numa perspectiva meramente instrumental, reduzindo as metodologias e as práticas a um ensino apenas transmissivo.

É, pois, urgente e necessário transitar deste ensino remoto de emergência, importante numa primeira fase, para uma educação digital em rede de qualidade. Mais do que a transferência de práticas presenciais urge agora criar modelos de aprendizagem virtuais que incorporem processos de desconstrução e que promovam ambientes de aprendizagem colaborativos e construtivistas nas plataformas escolhidas (MONTEIRO; MOREIRA; ALMEIDA, 2012; MOREIRA, 2012; MOREIRA, 2018).

Mas como proceder então para realizar esta transição? Como se deve desenhar um ambiente online de aprendizagem? Como devem ser organizadas e planificadas as aulas online? Como se deve comunicar de forma assíncrona e síncrona com o grupo que agora se transformou numa comunidade virtual? Como desenvolver práticas pedagógicas online na realidade digital, sem momentos de presencialidade física? Que tecnologias e plataformas podem ser utilizadas para enriquecer o ambiente de aprendizagem? Como devem ser criadas e desenvolvidas atividades online de aprendizagem? E como se deve avaliar os estudantes nestes cenários virtuais? É a este conjunto de questões que pretendemos abordar, apresentando, de forma muito resumida, os princípios básicos para o design de um ambiente online, relacionado, por exemplo, à sua organização, seleção de recursos, ou ainda em relação à preparação e avaliação de atividades de aprendizagem.

A forma do acesso às tecnologias é um fator preponderante para a implantação do ensino híbrido. Alunos e professores precisam familiarizar-se com as tecnologias existentes e desenvolver a capacidade de utilizar, interagir e produzir conteúdo dentro do ambiente virtual para que as atividades interativas online tenham sucesso.

Embora muitos alunos tenham familiaridade com essas novas tecnologias, é preciso que eles sintam a necessidade de utilizá-las voltada para o ambiente educacional. Os professores, por sua vez, precisam estar atentos as possibilidades trazidas por essas novas tecnologias, se apropriarem destas ferramentas para buscar novas formas de lidar com os conteúdos de suas disciplinas de modo que estejam mais próximos da realidade de uma geração que já nasceu utilizando as novas tecnologias como os jovens que ingressaram recentemente na faculdade e de outra bastante resistente ao uso delas como os professores que estão há muito tempo no processo de ensino.

Neste sentido, faz-se necessário investir também na formação permanente dos professores, pois cabe a eles uma prática docente centrada cada vez mais na lógica do “aprender a aprender”, na investigação criativa e na pesquisa, tendo em vista as mudanças no contexto da educação no Brasil e no mundo.

Talvez nunca, em nenhum outro momento de nossa história, os caminhos estiveram tão abertos à ação criativa dos próprios educadores. Estamos sendo “oficialmente” solicitados a construir nossos próprios projetos, sendo que nessa realidade, não há modelos pré-fixados, nem receitas prontas. Vivemos hoje um grande desafio, por força e obra da realidade, um tempo de necessária humildade, em que todos necessitam “aprender a aprender” as questões inerentes à utilização das tecnologias como parceira para a efetivação da prática docente nessa nova forma de ensinar. Assim, tem-se como objetivo: Realizar uma análise reflexiva acerca da prática docente no ensino remoto em tempos de pandemia.

Com o uso e a implementação de suportes tecnológicos como o Google Sala de Aula, introduzindo características de elaboração de atividades, bem como avaliativas aos educadores como uma complementação às aulas presenciais e, sobretudo, abordagem do conhecimento científico via plataformas digitais e arquivamento nas nuvens, como exemplo o uso do *Google Classroom* e *Google Meet*.

Nesse sentido, sabe-se que as salas de aulas presenciais durante o período de isolamento social ficaram inativas. Entretanto, as salas de aula virtuais surgiram como alternativa às instituições de ensino a fim de evitar a perda do ano letivo. Nesse contexto, os educadores encontraram na plataforma do Google os suportes tecnológicos para continuarem os trabalhos pedagógicos conforme a Base Nacional Comum Curricular que enfatiza a competência de se valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade (Brasil, 2016).

O *Google Classroom* é um sistema que gerencia os conteúdos para escolas e profissionais da educação como forma de criar atividades de ensino, bem como formas diversificadas de avaliações de acordo com a turma selecionada. É uma plataforma existente desde o ano de 2014 e que poucos docentes utilizavam como ferramenta educacional. Contudo, ela se tornou um dos principais instrumentos de atividades acadêmicas de assessoramento aos professores nesse tempo de surto sanitário no Brasil.

Assim, o também conhecido Google Sala de Aula, tem oferecido possibilidades de comunicação, interação e produção de conteúdos favoráveis ao processo de ensino-aprendizagem de modo que o uso do *Classroom* também pode beneficiar a instituição

de ensino quando passa a ser o centro para a exploração de conteúdos de sala de aula e atividades destinadas aos alunos (IFTAKHAR, 2016).

Esse é um ambiente virtual em que o docente organiza as turmas por séries ou cursos integrados (administração, informática ou automação), arquiva as atividades e orienta os trabalhos. Além disso, o orientador acompanha o desenvolvimento intelectual do aluno de maneira efetiva acrescentando comentários, se necessário, e notas avaliativas. Toda respectiva atividade lançada no sistema, o estudante recebe uma notificação no e-mail para participar da proposta e devolver ao educador. O acesso aos materiais e conteúdos disponibilizados na plataforma são exclusivos dos servidores e estudantes devidamente cadastrados e vinculados ao domínio de uma instituição. Uma maneira segura contra possíveis invasores de sistemas operacionais como também uma forma de promover a ordenação dos assuntos respectivos à escola.

A plataforma também direciona os materiais a um link com o *Google Drive* a fim de arquivamento nas nuvens. Desse modo, a partir do momento em que o professor criar uma nova turma, simultaneamente no *Google Drive* é formada uma pasta para a sala e possíveis incorporações de exercícios para serem arquivados. Dependendo da necessidade, o professor pode excluir as ações concluídas, mas também adicionar ou reexaminar a qualquer instante no sistema.

Esse espaço cibernético é tão importante que o professor pode elaborar documentos, inserir vídeos do *Youtube*, câmera do celular ou notebook, apresentações de *Power Point*, PDF e outros. Todos esses registros ficam ao dispor do aluno a fim de ler, estudar e praticar as atividades. Em seguida, com a devolução da atividade ou da avaliação, o docente pode disponibilizar uma nota a ser visualizada pelo aluno de forma imediata ou somente ao final da revisão. Também é gerada uma planilha para o controle acadêmico de todos os participantes.

Assim sendo, todos os alunos recebem as informações acerca da proposta indicada com a possibilidade de prazos estipulados reduzindo a probabilidade de descuido quanto ao tempo de entrega.

Outra ação pertinente do *Google Classroom* é a promoção do contato entre o professor e aluno por meio de uma sala de reunião síncrona onde o aluno tira as dúvidas se conectando com o professor de forma interativa. Por meio desses exemplos de interação, podemos dimensionar o uso dessa plataforma de acordo com o que é mencionado pelos autores *Garcião, Baião, Correia & Silva, (2015)* que ressaltam a importância e o desenvolvimento dessas tecnologias quanto ao aprendizado por parte dos docentes de uma

instituição. E isso facilita o relacionamento direto na comunicação entre o educador e o aluno evitando que questionamentos passem despercebidos.

De acordo com (Rochelle, 2016), o *G Suite for Education* se tornou o canal mais viável oferecido pelo *Google* às instituições de ensino pois permitiu que os servidores pudessem se reunir de forma online, mas também proporcionar à comunidade escolar as aulas de forma remota. Ele é um dispositivo gerenciado pelo computador ou outro equipamento móvel de forma que possibilita a conectividade entre o profissional da instituição e alunos no sistema *home Office*.

Para Santos (2017), essa plataforma é gratuita para as escolas que dispõem do sistema e se tornou um dos melhores recursos desenvolvidos pela *Google* na área de educação. E, isso, favorece o professor que pode selecionar o material de estudo ou pesquisa e dentro de sua residência organizar a reunião e enviar um link pelas redes sociais ou e-mail aos convidados.

No entanto, pessoas que não fizerem parte do grupo escolar ou estiverem fora do domínio da instituição necessitam de uma aprovação do organizador da sala para que possam participar da conferência, logo, as vídeo-chamadas são criptografadas com medidas de segurança contra possíveis invasores, mas também resguardam os membros da reunião de prováveis vazamentos.

A vantagem do *Meet* pelo computador é que não necessita de instalação de aplicativo e o acesso à sala de aula virtual é realizado de modo direto com Google Chrome. O professor ainda pode criar uma reunião e deixar agendada por meio do Google Agenda e adicionar o *e-mail* individual do estudante ou copiar um link para disponibilizar nas redes sociais como *WhatsApp* ou *Instagram* facilitando a rápida comunicação entre todos. O sistema, então, prepara a sala para ser acessada pelos integrantes, no entanto, o aluno que não receber o convite, somente participará após a aprovação de outro membro da reunião. Nos aparelhos móveis que possuem o sistema Android não é necessária a instalação do *G Suite*, mas se o aluno não conseguir o acesso recomenda-se baixar o *App Google Meet* pelo *Play Store* e no iOS fazendo download do mesmo programa. E, assim, a conexão vai fluir normalmente e o participante pode acompanhar a aula por meio do celular sem sair de casa evitando se arriscar ao vírus do COVID-19.

Uma das vantagens de se trabalhar nessa plataforma é a demanda de um espaço virtual seguro e eficaz para o rendimento desejado pelas escolas. Ela é uma ferramenta simples, acesso fácil e sem complexidades na sua utilização. Um exemplo disso é o compartilhamento de telas do *Power Point*, Word, PDF ou outras janelas do computador com

os participantes da sala para apresentar as atividades, documentos, tarefas, vídeos ou interagir via chat com mensagens para os integrantes. Acrescentamos ainda a capacidade que o sistema possui de arquivamento dos dados na nuvem.

O *Meet* não precisa de aplicativos instalados no computador, pois, o membro da sala depende apenas da conexão da internet sem a necessidade de equipamento próprio para a reunião. E isso traz mais mobilidade para o professor gerenciar suas atividades com os alunos de maneira remota. Além de tudo, caso o computador tenha qualquer problema durante a exposição, o participante tem a possibilidade de retornar à sala por outro equipamento como notebook ou mesmo um celular.

Outro ponto positivo é a acessibilidade da plataforma. O conteúdo da aula pode ficar disponível aos estudantes que por alguma eventualidade perderam a reunião. Dessa forma, o professor grava o encontro e torna-o acessível a todos para que possam assistir quando desejarem. Nos celulares Android, é possível também baixar o *App Meet* para acompanhar as aulas sem a necessidade de um computador ou *tablet*. Para os alunos, isso facilita o acompanhamento das aulas em tempo real favorecendo o aprendizado remoto, auxiliando o estudante com possíveis dúvidas acerca do assunto e otimizando o trabalho do professor, logo, todos podem interagir pelo chat ou ligando o microfone para falar. Em Schiehl & Gasparini (2016) também são mencionados outros aplicativos importantes que compõem o *G Suite for Education* como forma de complementação à plataforma através de salvamento de dados automaticamente, uma historicidade dos arquivos compartilhados e a possibilidade de comentários.

Essas funcionalidades são importantes nesse contexto de isolamento social, visto que as instituições de ensino têm a oportunidade de transmitir as aulas para um grupo de estudantes de forma satisfatória priorizando o ensino-aprendizagem. Os professores não precisam ser “Youtubers” ou terem qualificação em área de tecnologia para apresentarem as aulas. Os recursos disponíveis no *Meet* são fáceis para a utilização e contribuem para uma educação favorável através do espaço virtual reduzindo o distanciamento das aulas presenciais.

Por isso, é importante que o docente busque o aprimoramento das ferramentas do *Google Classroom* e *Google Meet* para que possa contribuir de forma eficaz na formação dos estudantes de Educação Básica. Logo, o uso da tecnologia vai ser uma modalidade presente na vida de todos mesmo com as aulas presenciais normalizadas.

## 2.1 VISÃO DOS DOCENTES E DOS ESTUDANTES SOBRE O ENSINO HÍBRIDO

Podemos dizer sem sombra de dúvidas que os professores sempre sonharam com as salas de aulas homogêneas, nas quais todos os alunos aprendessem em um mesmo tempo e ritmo. Mas a realidade nos apresenta a heterogeneidade.

Os desafios enfrentados pelos professores em seu dia-a-dia nas salas de aula dos diferentes níveis e modalidades de ensino são variados. Se, por um lado, toda sorte de diversidade deve ser vista pelo professor como fonte de enriquecimento da ação pedagógica, também é verdade que se precisa lançar mão de estratégias especiais para envolver a todos, para evitar que linguagem, metodologia ou conteúdo se tornem “caretas” para os mais jovens ou desinteressantes para os mais velhos, o que pode levar ao afastamento dos estudantes do processo de aprendizagem.

Compreende-se, segundo Pessoa (2020), as preocupações de boa parte dos professores, em relação as suas dificuldades que certamente vão emergir e que já significam uma sobrecarga de atividades, na medida em que, comprovadamente, o trabalho remoto docente impõe muito mais tempo e envolvimento, além da confusão em conviver entre a atividade profissional e o cotidiano familiar, simultaneamente.

Além disso, diante da vigência do semestre letivo ocorrer de forma remota, tem sido primordial o investimento pessoal na capacitação de uso de plataformas digitais com as quais a grande maioria não possui afinidade. A educação mediada por tecnologias precisa estar bem definida e com suporte da administração superior e pró-reitorias, mas o enfrentamento das dificuldades não deve ser um empecilho para que docentes e alunos compreendam a importância de dialogar sobre alternativas inclusivas, que atendam à qualidade de ensino, utilizando-se metodologias adequadas e considerando as competências necessárias aos futuros profissionais.

Todavia, requer do professor aprofundar-se nas técnicas de comunicação, tais como, formas mais eficientes de expor e explicar conceitos e de organizar a informação, de mostrar objetos ou demonstrar processos, bem como domínio da linguagem informacional, conhecimento e uso das mídias e multimídias, num esforço contínuo de atualização científica e em campos de outras áreas relacionadas, bem como incorporação das inovações tecnológicas.

Quanto às áreas que requerem utilização de laboratórios para a prática de ensino e de aprendizagem, tendo em vista os riscos da pandemia, sugere-se que devem ser pensadas para além do período pandêmico.



Toda a comunidade acadêmica está sendo severamente impactada e buscam-se formas de lidar com a crise atual e realizar adequações no ensino. Nesse sentido, o Ensino Remoto Emergencial ganhou protagonismo em um momento de crise, colocando os docentes frente aos desafios de construir novas formas de ensinar-aprender, ressignificando suas práticas pedagógicas. O trabalho do docente é apenas uma gota no mar de desafios que se impõem sobre a educação, especialmente no que se refere à redução de desigualdades de oportunidades de inclusão.

Considerando que todos merecem garantia de educação de qualidade, buscam-se ambientes virtuais variados que agreguem saberes tecnológicos e habilidades que favoreçam a empatia, diálogo e a troca onde, alunos e professores, devem oferecer o melhor de si na educação atualmente possível. Acredita-se que nada substitui uma aula presencial e a convivência social que a universidade proporciona, mas é preciso estar abertos ao aprender e experimentar.

Portanto, neste contexto de pandemia, faz-se necessário utilizar e desenvolver estratégias de ensino e de aprendizagem, com a contribuição da tecnologia da informação como um importante recurso didático-pedagógico, com vistas a minimizar o prejuízo no ensino, usando a criatividade e inovando o processo de trabalho, na esperança de que dias melhores virão e de que esse será mais um desafio, senão o maior vivido nos últimos anos, a ser superado no ensino formal.

Todos os integrantes da relação de ensino, alunos ou professores, na prática da educação tradicional, são personagens ou atores que ocupam espaços bem definidos, com atuações distintas, onde o professor tem o papel de transmitir o conhecimento enquanto os alunos devem absorver e reproduzir tal conhecimento. Neste sentido, a aprendizagem se apresenta como um ato receptivo, passivo e mecânico.

Quando falamos em metodologias ativas, o primeiro passo é desconstruir tal ideia e colocarmos os dois como sujeitos de um processo complexo de construção do conhecimento. Ambos estão em busca de construir aprendizagens, independentemente da posição que ocupam no processo, não importa se são mestres ou aprendizes, aluno ou professor, docente ou discente, educador ou educando. Isso também é pensar no hibridismo de papéis.

Uma das principais transformações é a do professor como orientador ou mediador no processo de construção do projeto pessoal de cada estudante, o que se mostra um desafio por si só no campo jurídico, uma vez que não há essa formação específica na academia. O professor, dentro desta lógica, não é o responsável por ensinar tudo, pois sua

formação nunca está finalizada. Isto requer a formação continuada e a busca constante de conhecimentos, seja na investigação e aprimoramento de conhecimentos seja na troca com seus estudantes. A formação docente é uma troca de conhecimento diário.

Das propostas de metodologias ativas aplicadas ao ensino superior, Masur (2015), levanta possibilidades de aprendizado significativo onde o professor assume o papel de mediador através do direcionamento de conteúdos que possibilitem a fixação ou por problematização que estimula a transposição dos conteúdos para as situações reais. O autor afirma que a problematização é a melhor forma de desafiar o estudante a se interessar por um conteúdo.

Segundo ainda Mansur (2015) ao propor um desafio para que o estudante desenvolva um projeto ele acaba utilizando os saberes e conteúdo de nossas disciplinas. É preciso muita sensibilidade, criatividade e conhecimento técnico para chegarmos a este patamar. Isto requer muito estudo e troca de experiências para que possamos chegar à excelência da prática docente.

Pois o professor deve identificar as melhores técnicas, recursos e metodologias a serem utilizadas dentro do contexto da formação de seus alunos. Dentro de um currículo com vastas possibilidades teóricas e práticas, em áreas de conhecimentos tão distintas, a sensibilidade do professor para as demandas dos seus alunos será fator determinante para o sucesso dessa mudança de paradigmas.

E não é nenhuma novidade que não existem receitas prontas, precisamos criar nossas formas de problematizar adaptando-as a cada disciplina, nível de ensino e público alvo. A troca entre os pares é que dará maior capacidade de aprimoramento dessas práticas. Devemos sair de nosso mundinho, nossa sala de aula tradicional e hierarquizada, e nos abriremos para nossos pares e trocar experiências o que nos fará mais aptos a criar e implementar novas ferramentas e estratégias de ensino.

Pela perspectiva dos alunos, a inserção de metodologias ativas muitas vezes não é bem-vinda como forma de aprendizagem, uma vez que eles entendem que o professor não esteja “cumprindo o seu papel”, papel esse que, para os alunos, seria simplesmente o de transferir o conteúdo programado de forma pronta e acabada. Os alunos podem ter a percepção de que os professores estão “enrolando” e que os próprios alunos precisam fazer tudo em sala de aula.

Se toda mudança gera incômodo, não seria diferente nessa perspectiva inicial, pois é esperada na mudança de paradigmas. A partir das práticas pedagógicas mediadas por tecnologias e seu uso constante, o aluno tornar-se sujeito ativo no processo de

ensino aprendizagem e a mudança de foco da tecnologia para a atividade será um processo natural.

Dessa forma a responsabilidade do aluno aqui é muito relevante, os alunos que estavam acostumados ao comportamento passivo durante as aulas agora precisam emergir da zona de conforto para antecipar-se aos conteúdos que serão ministrados durante a aula. A metodologia ativa exige uma preparação para aula, a antecipação dos conteúdos a ser tratado para que haja melhor aproveitamento das atividades em sala de aula.

Para que se tenha um avanço nas metodologias ativas aplicadas em sala de aula é preciso ficar claro para o aluno o objetivo da atividade e, ao mesmo tempo, o professor tem que estabelecer uma relação entre a realidade do aluno e o assunto estudado. Quando o aos alunos entendem o porquê de determinada atividade é possível quebrar a percepção de que o professor está “enrolando”.

Segundo Freire (2002), o aprendizado acontece quando o educando é levado a compreender o que ocorre ao seu redor, a fazer suas próprias conexões e a construir um conhecimento que faça sentido para a sua vida. Ou seja, quando o aprendizado é significativo. Sendo assim, uma forma de diminuir a angústia, provocada pelas metodologias ativas é trazer a realidade de vida para dentro da sala de aula.

Mas essas mudanças devem ser graduais, por se tratar de uma inovação que transforma o modelo educacional tradicional, modelo de ensino que os estudantes estão acostumados, as metodologias ativas devem ser introduzidas de forma cuidadosa. Provocando nos educandos a consciência de que o conhecimento não é transferido, mas construído de forma gradual e significativa. Desta forma a metodologia não pode ser um elemento que dificulte a aprendizagem, pelo contrário, seu objetivo é mediar e facilitar a construção de conhecimentos.

Quando o aluno apropria-se desses recursos para a sua formação, ele poderá vivenciar experiências reais ainda no decorrer de sua formação, desenvolver competência criativa e tornar-se sujeito proativo, o que permitirá melhor preparação para a vida e sua escolha profissional. A competência de aprender a aprender permitirá que esse aluno seja sujeito ativo, com propriedade da sua área de formação e capaz de interagir, questionar solucionar problemas do seu cotidiano de forma eficiente.

## 2.2 A SALA DE AULA COMO ESPAÇO DE MUDANÇA E USO DA SALA DE AULA INVERTIDA

Nas salas de aula tradicionais o professor, na maioria das vezes, faz uma exposição do conteúdo e na sequência coloca os alunos para exercitarem, lendo leis e seus artigos, por meio da repetição até fixarem o conhecimento aprendido. Não podemos negar que este método foi eficiente por muitos séculos e tem suas vantagens e histórias de sucesso. Inclusive, muitos de nós somos oriundos deste modelo educacional. Mas é interessante notar, justamente, que nós, que aprendemos por meio do ensino tradicional, estamos aqui buscando novas alternativas.

Não restam dúvidas que o conceito de sala de aula invertida é relativamente novo e ainda pouco discutido no Brasil. Tem sido debatido principalmente na educação de adultos em cursos universitários, mas enfrenta muita resistência em virtude de não ser uma discussão dos autores renomados da pedagogia.

O conceito de sala de aula invertida não foi desenvolvido e articulado por Salman Khan, pesquisadores já estudam o método desde 1990, no entanto foi em 2007 que o conceito de sala de aula invertida se popularizou com os professores como Karl Fisch e Jon Bergman/Aaron Sams que começaram a gravar vídeos e criar Power Point com voz e animação e disponibilizar na internet para os alunos que faltavam. Neste modelo o professor cria a sua aula em vídeos e/ou outros formatos tais como podcasts, blogs, utilizando as seguintes ferramentas: Google Drive, Dropbox, Facebook, Twitter, Youtube, Slideshare, sites Wiki e os alunos acessam em casa, na hora que desejarem, e quantas vezes quiserem. (SOSPROFESSOR, 2021).

A pandemia ocasionou diversas mudanças no comportamento da sociedade, e assim esta experiência que nasceu da necessidade de possibilitar aos estudantes ausentes uma forma de ter acesso ao conteúdo passou a ser utilizada como método de ensino.

A virtualização dos sistemas educativos a que neste momento estamos sendo obrigados a efetuar pressupõe a alteração dos seus modelos e práticas e “obriga” o professor a assumir novos papéis, comunicando de formas com as quais não estava habituado. O professor, mais do que transmitir conhecimentos, deve agora guiar o processo de aprendizagem do estudante de forma a desenvolver as suas capacidades, nomeadamente de aprender a aprender, da sua autoaprendizagem e da sua autonomia. O professor deve acompanhar, motivar, dialogar, ser líder e mediador, fomentando e mediando uma interação humana positiva (GOULÃO, 2012, p.182).

Espera-se, ainda, que seja moderador, nas relações interpessoais e intrapessoais e faça o seu papel de auto e hétero-avaliador, de conteúdos e desempenhos.

Espera-se também que sirva de suporte e estímulo aos estudantes, regulando e orientando as suas emoções, afetos e atitudes (DIAS, 2008, p. 89).

No professor recaem, pois, as funções de motivador, de criador de recursos digitais, de avaliador de aprendizagens e de dinamizador de grupos e interações online. E para ser esse dinamizador é necessário compreender as especificidades dos canais e da comunicação online, síncrona e assíncrona (SALMON, 2000, p. 47).

Percebe-se nessa forma, que o tempo que era utilizado na sala de aula para explanação dos conteúdos poderia ser aproveitado no acompanhamento do entendimento e na fixação daquele conhecimento. Assim acontece a inversão, o que era feito na sala de aula virou vídeo que pode ser acessado em casa no momento em que o estudante preferir e as atividades de realização de exercícios, trabalhos em grupos e resoluções de problemas que eram feitos em casa passaram a ser realizadas nas salas de aulas.

Julie Schell (2015) apresenta vários mitos sobre sala de aula invertida no qual discute:

Salas de Aula Invertidas podem se valer da disponibilização de aulas expositivas em vídeos online e fazer com que os estudantes realizem o “trabalho de casa” em aula, porém elas podem, e devem, ser muito mais que isso. Métodos baseados em pesquisa em ensino para inverter sua aula incluem o Ensino sob Medida. (SCHELL, 2015, p. 12).

Assim não podemos reduzir a sala de aula invertida a apenas uma alteração. É preciso ir além daquilo que está anunciado no primeiro conceito aqui proposto. O complemento na inversão da sala de aula ocorre com adoção, nos momentos de sala de aula, de metodologias desafiadoras como as apresentadas na citação.

A sala de aula invertida ou “*flipped classroom*” é uma modalidade de *e-learning* na qual o conteúdo e as instruções são estudados on-line antes de o aluno frequentar a sala de aula, que agora passa a ser o local para trabalhar os conteúdos já estudados, realizando atividades práticas como resolução de problemas e projetos, discussão em grupo, laboratórios etc. A inversão ocorre uma vez que no ensino tradicional a sala de aula serve para o professor transmitir informação para o aluno que, após a aula, deve estudar o material que foi transmitido e realizar alguma atividade de avaliação para mostrar que esse material foi assimilado. Na abordagem da sala de aula invertida, o aluno estuda antes da aula e a aula se torna o lugar de aprendizagem ativa, onde há perguntas, discussões e atividades práticas. O professor trabalha as dificuldades dos alunos, ao invés de apresentações sobre o conteúdo da disciplina (EDUCAUSE, 2012).

O tipo de material ou atividades que o aluno realiza on-line e na sala de aula variam de acordo com a proposta sendo implantada, criando diferentes possibilidades para essa abordagem pedagógica.

As regras básicas para inverter a sala de aula, segundo o relatório Flipped Classroom Field Guide (2014), são: 1) as atividades em sala de aula envolvem uma quantidade significativa de questionamento, resolução de problemas e de outras atividades de aprendizagem ativa, obrigando o aluno a recuperar, aplicar e ampliar o material aprendido on-line; 2) Os alunos recebem feedback imediatamente após a realização das atividades presenciais; 3) Os alunos são incentivados a participar das atividades on-line e das presenciais, sendo que elas são computadas na avaliação formal do aluno, ou seja, valem nota; 4) tanto o material a ser utilizado on-line quanto os ambientes de aprendizagem em sala de aula são altamente estruturados e bem planejados.

A ideia da sala de aula invertida não é nova e foi proposta inicialmente por Lage, Platt e Treglia (2000), concebida como “*inverted classroom*” e usada pela primeira vez em uma disciplina de Microeconomia em 1996 na Miami University (Ohio, EUA). Essa abordagem foi implantada por esses autores em resposta à observação de que o formato de aula tradicional era incompatível com alguns estilos de aprendizagem dos alunos. Com isso eles planejaram a disciplina na qual os alunos realizavam, antes da aula, leituras de livros didáticos, assistiam a vídeos com palestras e apresentações em PowerPoint com superposição de voz.

Para garantir que os alunos estudassem o material, eles tinham que completar uma lista de exercícios que era gerada aleatoriamente e avaliada periodicamente, valendo nota. O tempo de aula era gasto em atividades que incentivavam os alunos a processar e aplicar os princípios de economia, em minipalestras que os professores apresentavam em resposta às perguntas dos alunos, experiências sobre economia que um grupo de alunos tinha que resolver, ou discussão sobre resolução de problemas. Essa experiência foi comparada com outra disciplina, sobre o mesmo conteúdo, e ministrada segundo a abordagem tradicional. Sobre a aula invertida os alunos e o instrutor reportaram que a abordagem foi positiva, sendo que foi observado que os alunos pareciam mais motivados do que na disciplina ministrada em um formato tradicional.

Embora os resultados dessa experiência tenham sido publicados em 2000, ela não foi disseminada, principalmente por conta do fato de a questão dos estilos de aprendizagem ser um tópico controverso e pela dificuldade em preparar o material para ser usado fora da aula, considerando o desenvolvimento tecnológico no final dos anos 1990.

A partir dos anos 2010, o termo “*flipped classroom*” passou a ser um chavão, impulsionado em parte por publicações no *The New York Times* (FITZPATRICK, 2012); no *Chronicle of Higher Education* (BERRETT, 2012); e sobre as experiências na área de Ciências realizadas na Universidade de Harvard (MAZUR, 2009). A partir de então surgiram diversos exemplos de escolas de Ensino Básico e de Instituições de Ensino Superior que passaram a adotar a abordagem da sala de aula invertida.

A abordagem da sala de aula invertida não deve ser novidade para professores de algumas disciplinas, nomeadamente no âmbito das ciências humanas. Nessas disciplinas, em geral, os alunos leem e estudam o material sobre literatura, filosofia, entre outros assuntos, antes da aula e, em classe, os temas estudados são discutidos. A dificuldade da inversão ocorre especialmente nas disciplinas das ciências exatas, nas quais a sala de aula é usada para passar o conhecimento já acumulado. Assim, a maior parte dos exemplos de inversão da sala de aula ocorre nesse âmbito.

O *Flipped Classroom Field Guide* (2014) apresenta diversos exemplos de disciplinas desenvolvidas em diferentes universidades, sendo a maior parte delas relativas à área das ciências exatas, com exceção de “História Global”, “Desenvolvimento Demográfico” e “Nutrição e Saúde da Criança”. As diferenças entre as experiências são justamente o tipo de material e os recursos usados na atividade on-line, e o que é desenvolvido em sala de aula. Geralmente fora da aula são vídeos previamente gravados ou material encontrado na internet, previamente selecionado pelo professor, leitura de textos ou livros didáticos, e resposta a uma série de questões de avaliação sobre o material estudado. Nas aulas presenciais os alunos resolvem problemas, individualmente ou em grupo, realizam atividades práticas, discussão do material ou são ministradas pequenas palestras relativas aos assuntos que os alunos não compreenderam.

Como sabemos, as mudanças organizacionais são muitas vezes difíceis, e surgem em contextos dolorosos, como é o caso, e implicam enormes desafios institucionais, pessoais e coletivos de adaptação, de mudança e de flexibilidade e inovação.

E esta mudança a que estamos assistindo, de paradigma e de filosofia educacional, exige uma política ativa de formação docente, de apropriação digital (HENRIQUES et al., 2015). Sendo a educação digital em rede, um processo que se caracteriza pela conectividade, rapidez, fluidez, apropriação de recursos abertos é necessário desencadear processos educativos destinados a melhorar e a desenvolver a qualidade profissional dos professores que, claramente, neste momento, foram pegos de surpresa.

É no quadro dessas necessidades em relação à docência online que se devem definir políticas e criar programas de formação e de capacitação para todos os agentes educativos direcionados para o desenvolvimento de projetos de formação e educação digital que permitam realizar uma adequada transição deste ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede de qualidade.

Outra questão que Schel (2015) aborda está relacionada a como adotar este método da sala de aula invertida. Muitas vezes queremos fazer uma revolução total e isso pode causar estranhamento nos alunos, por isso se faz necessário que os professores tenham cautela na introdução de novos métodos. É preciso respeitar a cultura local os hábitos da comunidade escolar e implantar gradativamente as ações de sala de aula invertida para que possamos obter sucesso na implantação desta metodologia. Como já salientamos acima embora os estudantes se sintam entediados com as aulas expositivas, muitos ainda vão reivindicá-las.

É preciso que se pesquise sobre as diferentes formas de fazer a inversão da sala de aula, não basta apenas fazer as gravações de aulas.

De acordo com Bergmann e Sams 2012, existem diversas maneiras de inverter uma aula e não apenas uma. Bergmann recentemente postou sua definição aqui. Ele ratifica “veja, não há apenas uma maneira de inverter uma aula e é nisso que reside um dos pontos fortes desta metodologia.” A Instrução pelos Colegas é, sem dúvidas, nossa maneira favorita de inverter a sala de aula. Entretanto, nós também somos grandes fãs da metodologia ensino baseadas no trabalho em grupo e no desenvolvimento de projetos. (SCHELL, 2015, p. 1).

As salas de aulas invertidas não substituem os professores por computadores. Os professores são essenciais e realizam tarefas muito semelhantes às que já fazem em outros métodos de ensino, tais como auxiliar a aprendizagem dos estudantes, selecionar conteúdos e avaliar o desempenho. A diferença mais importante é que em uma sala de aula invertida as competências do professor são aproveitadas de outras formas, dentro e fora do ambiente escolar.

A aprendizagem invertida opera a partir do pressuposto de que a cobertura de conteúdo ocorre principalmente fora da sala de aula e deve ser uma tarefa compartilhada com os alunos ao invés de um trabalho exclusivo do professor. (SCHELL, 2015, p. 1).

Não é um caminho fácil, pois um dos problemas que podem surgir é a resistência dos estudantes em trabalhar fora de sala de aula, mesmo que esta atividade seja vinculada a uma pontuação ou nota. É preciso que haja mais investigação a respeito destas



questões. Por questões culturais é possível vislumbrar que isso vá acontecer, principalmente, nos cursos superiores do campo jurídico, mas ainda é necessário mais pesquisa e tentativas para que se implementem mudanças mais efetivas.

### 2.3 COMPORTAMENTO DOS ALUNOS NO ENSINO JURÍDICO E A PANDEMIA “COVID-19: AS DIFERENÇAS ENTRE ESTUDANTES DOS MODELOS PRESENCIAL E EAD E A MUDANÇA DO PRESENCIAL PARA O REMOTO

Com o início da pandemia, há mais de um ano os estudos migraram para os espaços digitais. Isso faz com que estudantes passassem a ficar cada vez mais tempo frente às telas de notebooks e celulares, aqueles que têm acesso a tais ferramentas. Essa longa permanência tem se mostrado exaustiva aos estudantes que, na tentativa de diminuir a permanência em frente às telas, deixam de permanecer nas aulas ou cumprir suas atividades acadêmicas.

Devido a pandemia, o processo de implementar o ensino remoto foi muito rápido, e parte dos docentes ainda tenta encontrar uma forma de aproveitar as vantagens da tecnologia para atrair a atenção dos estudantes. O problema de encontrar um formato de aula que não seja a mera transposição do presencial para o digital é um grande desafio para os professores, mesmo diante esforço que muitas professoras e professores têm feito para levar uma educação com um mínimo de qualidade para seus alunos.

Para os estudantes os desafios são diversos, mas não menos importantes, e, por essa razão, é essencial que eles sejam chamados a participar dos processos de adaptações necessárias.

Quanto mais o estudante tem a oportunidade de participar efetivamente da formulação do seu processo de aprendizagem, maiores serão os resultados alcançados no desenvolvimento de habilidades cognitivas e socioemocionais. Pensar em dar mais espaço para isso nesse período é garantir o menor impacto do distanciamento no desempenho da aprendizagem.

Podendo ser visto frente a abordagem configuracional de Norbert Elias, que reconhecendo que as relações de poder e a atuação do pedagogo são determinantes nos processos de reflexão e interpretação da realidade escolar, assim como cabe ao pedagogo fomentar o planejamento participativo, reflexão, execução, avaliação e (re)planejamento a partir do Projeto Político Pedagógico como elemento de saber-poder e ato político, como atitude democrática e participativa.

Não raro, são exatamente estes últimos, os fenômenos triviais, que nos dão uma noção clara e simples da estrutura e desenvolvimento da psique e suas relações, que nos eram negadas pelos primeiros os fenômenos classificados como importantes (ELIAS, 1994, p. 125).

Para se pensar no cotidiano, é preciso buscar elementos da abordagem configuracional, como lócus de fenômenos importantes que permitem compreender alguns elementos das configurações e função no ensino, ao permitir acessar indícios de elos nas cadeias de interdependência.

Essas cadeias a princípio são invisíveis, mas perceptíveis ao esmiuçar o que é cotidiano, portanto, estrutural dos fatos, por muitas vezes considerado de menor relevância nos grandes estudos e tratados sobre a sociedade ou sua relação com o indivíduo, e empreender o esforço de superar o pensamento dualista e todo seu sistema de verdade constituído. Para Elias (2015, p. 13-14) “conceitos como família ou escola referem-se essencialmente a grupos de seres humanos interdependentes, a configurações específicas que as pessoas formam umas com as outras”.

O ensino, desde a sua criação tida como templo da socialização pública, vive na atualidade o dilema da expansão e de acesso, passando a receber as camadas populares da sociedade, portanto, o desafio da diversidade e diferença.

Ao pensarmos elementos da configuração da sala de aula entendemos o currículo, numa perspectiva de diálogo com o cotidiano e seus interlocutores, através da reflexão sobre as concepções que permeiam as práticas cotidianas, em contextos escolares de educação.

Pooli (2001, p. 8) afirma que “a configuração de uma escola sensata é produto da mais pura reflexão teórica pedagogicamente construída na relação com a realidade da vida social”. A ausência de reflexão acerca dos processos de escolarização pode mascarar os impactos da influência da escola e sua responsabilidade.

O cotidiano da sala de aula não vem cumprindo seu papel, talvez por estar negando justamente o diálogo com a diversidade de experiências que os sujeitos estabelecem em sociedade, apresentando um patrimônio cultural heterogêneo que conflita com a lógica homogênea da escola, já que somos seres plurais, relacionados às redes de interdependência.

O que implica numa imagem de sujeito que é singular e também codeterminada, sendo uma experiência pessoal e social, portanto complexa e heterogênea que deve ser reconhecida e respeitada.

Pooli (2009, p. 163) destaca que nos estudos sociológicos é comum encontrar menção às possíveis crises das instituições, seja, estado, família, educação, igreja e

sociedade, na contemporaneidade, indicando que há que se pensar que se em outros tempos os instrumentos de análise das realidades estáticas tiveram que ser pensados, agora o mesmo desafio se coloca pelas questões das dinâmicas sociais serem demasiadamente fluidas.

Como exemplo, a transformação no acesso ao conhecimento via novas tecnologias de comunicação e informação, no ensino, que põem em questão o fato de essas mudanças contribuírem significativamente para reconstrução dos modos de pensar e organizar o mundo. Empiricamente já se pode observar que as transformações tecnológicas estão mudando a forma como a sociedade e os indivíduos produzem sentidos, através dos signos e significados, da linguagem, cultura, pensamento.

A partir dessa perspectiva dos processos e das relações de poder, pode ser destacado alguns dos desafios a serem superados na sala de aula em tempos de pandemia: a) (re)conhecer em profundidade a estrutura, cultura, ritmo e composição das famílias; b) buscar proximidade com a comunidade escolar; c) prover meios para garantir a participação dos sujeitos nos processos de ensino e aprendizagem; d) problematizar o currículo instituído à luz das práticas cotidianas instituintes das relações em tempos de pandemia; e) equilibrar e problematizar as determinações dos sistemas e sua relação com a organização do trabalho pedagógico.

O professor, ao exercer a sua liderança pedagógica, assume a responsabilidade e centralidade nos processos, nas relações pedagógicas e de aprendizagens. A formação continuada de professores, a reflexão sobre o planejamento coletivo e individual deve ter o seu espaço garantido no calendário escolar.

Os espaços de estudos coletivos e planejamento com os professores são imprescindíveis para um bom atendimento escolar, tendo em vista as especificidades na construção dos conhecimentos pautada na inclusão e diversidade cultural.

Defende-se, tal como afirma Miziara et al. (2014, p. 622), “[...] criar condições favoráveis que possibilitem aos professores relacionar criticamente suas experiências com os saberes acadêmicos, num espaço de problematizações consequentes e interlocuções democráticas”.

Segundo Pooli e Ferreira (2018) ao discutirem a identidade do professor, a profissão é parte das relações que se configuram de forma processual e das condições concretas para seu exercício em relação às instituições onde se realizam.

As relações entre a teoria e a prática formam o núcleo estrutural das Ciências da Educação. No entanto, e não menos importante, caminham *pari passu* as questões que envolvem o campo da gestão escolar, no sentido de compatibilizar as teorias e as

práticas com a organização financeira, a administrativa, a política, a didática-metodológica e com a comunidade escolar. (POOLI; FERREIRA, 2018, p. 71).

Nenhum indivíduo está apartado da sociedade, e de que as tensões vividas, inclusive em tempos de pandemia, indicando necessidade de ajustes, têm relação com as interdependências. Neste cenário as determinações e decisões do Sistema têm impacto direto, têm efeito de atravessamentos que ressignificam e colocam em jogo a identidade da escola enquanto espaço de diálogo com a realidade local e a comunidade escolar a partir das relações de poder.

Dessa perspectiva passou-se a uma relação em que impõem-se pela emergência de ações e falta de um planejamento por parte das secretarias de ensino, pouco vínculo com as realidades locais e uma nova configuração das rotinas escolares que considerasse questões determinantes ao atendimento do ensino, seja no modelo de ensino remoto, ensino on-line, ensino híbrido.

As dificuldades enfrentadas pelos alunos e professores, envolvem questões diversas de ordem social, emocional e principalmente de ordem econômica que mostrou as desigualdades e vulnerabilidades de muitas famílias. A falta de acesso aos equipamentos eletrônicos, computadores, celular, internet, rede de tv, entre outros, se mostrou como um fator determinante de exclusão social.

Quando nos referimos ao enfrentamento e busca por alternativas para driblar esse contexto de incertezas e dificuldades, Certeau (2005) ajuda-nos a pensar em estratégias e táticas que influenciam a OTP, estratégias compreendidas a partir do que e como o sistema determina que seja feito e que nem sempre corresponde com as necessidades e realidades escolares, e táticas que se relacionam ao como as escolas se organizam para colocar em prática essas determinações.

Táticas e estratégias em Certeau (2005) são mediadores de poder, porém o autor não acredita na ausência de poder de um dos lados, e sim em lugares de ausência de poder, enquanto sujeitos praticantes, no cotidiano, não há submissão, pois os sujeitos praticantes, e aqui os aproximamos do corpo de sujeitos que constituem a escola, constantemente estão buscando formas de contornar o poder, a partir de seus desejos e necessidades.

Elias (2015), ao pensar as relações de poder, apresenta uma analogia com um jogo em que o poder circula, é tensionado, permitindo certa margem de manobra, ainda que pouco elástica nas redes de interdependência, mas que coloca os jogadores em relação. Este tipo de movimento do poder ora para frente ora para trás, inclina-se para um lado e

depois para o outro, caracteriza um equilíbrio flutuante, é uma característica estrutural do fluxo de cada configuração.

Para o autor, o termo poder está impregnado de uma impressão no mínimo desagradável, por remeter a uma relação de distribuição grandemente desigual no desenvolvimento das sociedades, quando grupos de pessoas se valeram do acesso ao poder exercendo-o de forma brutal ou só pensando em si mesmas sem preocupação em ser justo com os outros, para Elias, há que se repensar essa conotação:

As conotações ofensivas que conseqüentemente acompanham o conceito de poder podem impedir que se distinga entre os dados factuais a que o conceito de poder se refere e a avaliação que se faz desses dados [...] O equilíbrio de poder não se encontra unicamente grande arena das relações entre os estados, onde é frequentemente espetacular, atraindo grande atenção. Constitui um elemento integral de todas as relações humanas. [...] Também deveríamos ter presente que o equilíbrio de poder, tal como de um modo geral as relações humanas, é pelo menos bipolar e, usualmente, multipolar. (ELIAS, 2015, p. 80).

O poder, tal como proposto, é uma ocorrência cotidiana, a exemplo uma criança ao nascer, dependendo da função que tiver para os pais ou da atribuição de qualquer valor, exercerá sobre eles poder, o mesmo poderá ocorrer numa sala de aula aonde o professor e alunos exercem poder uns sobre os outros, havendo um equilíbrio flutuante na distribuição deste em cada contexto.

Ainda que seja constatado um desequilíbrio de oportunidade de exercício de poder, ainda que não represente igualdade, este estará presente sempre onde quer que haja uma interdependência funcional, ou seja, o poder não pertence a um indivíduo em detrimento do outro, ele é antes de tudo relacional e estrutural das relações humanas e deve ser pensado em relação ao equilíbrio de poder.

Compreendendo o espaço social como arena de relações de força, que levam a configurações conforme o contexto em que estão inseridas, como mencionado acerca do modelo de jogos, as configurações sociais podem ser as mais variadas possíveis, apreender as suas singularidades em contexto, considerando as relações e funções.

Nessa perspectiva, a sala de aula não é uma instância estática, está em relação com a sociedade e indivíduos, numa relação de interdependência que está permeada por tempos e espaços dinâmicos, cenário de transformações constantes frente a tecnologia, globalização, mídias, informação e culturas, e no momento o contexto de emergência de saúde.

Nesse contexto de instabilidade e mudanças contingentes e muito fluidas, a sala de aula pode estar contribuindo ao discutir funções para além dos seus programas, fornecendo meios de orientação numa perspectiva evolutiva necessários à sua atuação.

Santos (2002) aponta os impasses vivenciados pelos professores de escolas públicas, que hoje são chamados a atender a uma série de demandas colocadas tanto pelo governo quanto pela sociedade atual, especialmente nesse período de pandemia. O que leva a questionar a função da escola, dos profissionais e do governo, hoje grande responsável pela definição de políticas públicas, avaliação e interferência no Sistema de Ensino.

O processo de elaboração do projeto educativo deve-se dar frente a um princípio dinâmico de construção e reconstrução, que considere o cotidiano das escolas, a cultura local e as necessidades locais, seja dos sistemas de ensino ou das escolas em seus contextos.

Podemos dizer que foi implantado o ensino remoto na sua totalidade de surpresa e sem nenhuma estrutura, seja em termos de ferramentas tecnológica e também sem nenhuma formação para este novo desafio educacional revolucionário. É romper com velho modelo tradicional e recomeçar com o novo modelo, cuja nova ferramenta estrutural é a “tecnologia”, mas, para que tal novo modelo funcione, é necessário que todos tenham direitos sobre essa nova aprendizagem com ensino de qualidade.

Não é difícil observar a transformação do ensino jurídico brasileiro na prática dos dias atuais e para o futuro, até porque muitas das mudanças trazidas pela pandemia parecem ter a grande possibilidade de se tornarem definitivas. Na hipótese deste trabalho, porém, a formulação não significa encontrar uma forma de adequá-lo simplesmente, mas, antes, de transformá-lo em suas estruturas centrais.

Formular o ensino jurídico é tratar do futuro do país, é preparar pessoas para as próximas fases da modernidade, para enfrentar os novos desafios que surgirão de uma sociedade cada vez mais complexa e global.

Com avanço tecnológico, diversas práticas são repensadas e procedimentos tradicionais são tomados como ultrapassados e ineficientes não seria diferente no ensino.

Se no ensino presencial essas tecnologias ainda se apresentam de forma tímida e mais relacionadas a recursos audiovisuais utilizados pelo professor na exposição de uma aula, no ensino a distância elas se apresentam de maneira mais contundente, acompanhando o avanço das mídias digitais e a sofisticação das multimídias.

Dentro da sala de aula no ensino presencial podemos optar pelo uso ou não de uma tecnologia ou outra, por outro lado, o ensino a distância acontece pela existência delas.

Para Chaves (1999), o próprio conceito de ensino a distância relaciona-se à tecnologia, uma vez que são as tecnologias de telecomunicação e de transmissão de dados, voz e imagem, as responsáveis por contornar os efeitos ocasionados pela separação entre alunos e professores; mediação essa apresentada no Decreto nº 9.057 de 25 de maio de 2017 (BRASIL, 2017), que conceitua a Educação a Distância (EAD) no Brasil:

Art. 1º Para os fins deste Decreto, considera-se educação a distância a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos.

De acordo com Moore e Kearsly (2007), a Educação a Distância se caracteriza por cinco gerações diferentes: primeira – uso de correspondências (comunicação textual); segunda – ensino mediado por rádio e televisão; terceira – criação das universidades abertas; quarta – interação em tempo real, em cursos que se utilizam de áudio e videoconferência; quinta – uso das tecnologias da Internet, em que o processo de ensino-aprendizado ocorre on-line em classes e universidades virtuais.

Assim foi ampliando e crescendo todo o desenvolvimento da Educação a Distância, à medida que apareciam tecnologias eletroeletrônicas que se popularizavam e passavam a fazer parte do cotidiano da sociedade. Cada um desses recursos, segundo explica Chaves (1999), inseriu novos elementos e abordagens à EAD. Se a tipografia permitiu que o livro impresso fosse exponencialmente distribuído, o rádio e a TV levaram som e imagem a lugares inóspitos.

Da mesma forma, o surgimento do microcomputador e sua ampla utilização doméstica, e mais recentemente o acesso à Internet, permitiram que diversos recursos se incorporassem ao ensino a distância.

O computador permitiu que o texto fosse enviado com facilidade a localidades remotas ou fosse buscado com facilidade em localidades remotas. O correio eletrônico permitiu que as pessoas se comunicassem assincronamente mas com extrema rapidez. Mais recentemente, o aparecimento de "chats" ou "bate-papos" permitiu a comunicação síncrona entre várias pessoas. E, mais importante, a Web permitiu não só que fosse agilizado o processo de acesso a documentos textuais, mas hoje abrange gráficos, fotografias, sons e vídeo. Não só isso, mas a Web permitiu

que o acesso a todo esse material fosse feito de forma não-linear e interativa, usando a tecnologia de hipertexto (CHAVES, 1999).

Ao falar de ensino superior, embora iniciativas de implementação da educação a distância tenham surgido já na década de 1970, somente em 2005, o Ministério da Educação, a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES) e as Instituições participantes do Fórum das Estatais pela Educação, criaram o sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), oficializado pelo decreto 5.800, de 8 de julho de 2006 (PASSOS, 2018)

Um dos principais objetivos do Sistema UAB, explicitado já no inciso I do Parágrafo único do Artigo 1º do decreto supracitado, é “oferecer prioritariamente, cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da educação básica” (BRASIL, 2006).

Para a efetivação desse objetivo, professores universitários assumiram novos papéis, em ambientes virtuais de trabalho, que exigiram e exigem desse profissional competências didático-pedagógicas que abarcam tanto o domínio de conteúdo, quanto a capacidade de utilizar as novas tecnologias na promoção de um ensino interativo, dinâmico e funcional.



### **3 A CONSTRUÇÃO DA NOVA PERSPECTIVA NA EDUCAÇÃO PÓS-PANDEMIA E O USO DE TECNOLOGIAS**

No capítulo anterior como vimos, foi tratado da dificuldade e desafio do alunos e professores no ensino híbrido, e essa mudança na sala de aula, portanto neste terceiro capítulo será abordado alguns dados no ensino durante a pandemia e os desafios a serem supridos

No que se refere o ensino superior a distância, pelo seu próprio formato, existe uma configuração de diferentes papéis que podem ser exercidos pelos docentes. Mill (2012), discutindo sobre o que é ser professor em ambientes virtuais, elenca tipos variados nesse contexto. Para o autor, o professor responsável é aquele que se volta ao planejamento da disciplina; o professor conteudista, por sua vez, é aquele que elabora materiais didáticos a serem utilizados na plataforma; o professor-formador acompanha e orienta os tutores; o professor-tutor faz a mediação entre professores e alunos no ambiente de ensino. Enquanto no ensino presencial todas essas funções são concentradas na figura de uma só pessoa, no ensino remoto elas são separadas em pessoas diferentes, o que pode (ou não) causar conflitos, incoerências ou confusões.

A educação tradicional envolve a educação em uma redoma, na qual a responsabilidade é única e exclusivamente tarefa do professor e, portanto, este deve ser o detentor do saber e das técnicas de ensino, enquanto o aluno acaba assumindo um papel passivo, de produto gerado a partir da convivência com os conteúdos e com disciplinas compartimentadas.

Essa relação unidirecional, em que o professor passa o conteúdo e ao aluno cabe apenas receber e reproduzir essas informações, não basta ao ensino do direito. A educação na graduação de direito deve oferecer experiências de aprendizado que proporcionem as condições para que os alunos sejam cidadãos ativos, criativos e inovadores, além de saberes das técnicas e conhecimentos típicos das carreiras jurídicas.

Com tanta transformação batendo à porta dos tribunais e da sociedade, não faria sentido que não houvesse transformação no papel do professor dos cursos de graduação em direito.

Dessa maneira, o direito, assim como seu ensino, deve ser compreendido como sendo dinâmico, libertador, algo imperfeito, inacabado, em construção fruto do sim, do não e do talvez.

Disso decorre a liberdade tão sonhada, a igualdade tão perseguida e a fraternidade que nos torna companheiros nessa luta por um ensino jurídico que seja mais do que um sonho findo, mas uma realidade em pleno desenvolvimento.

Neste contexto, há uma polivalência nas funções docentes, além de exigir, também, determinadas habilidades e competências dos alunos, a depender do tipo de ensino a ser experimentado, presencial ou EAD. No ensino presencial, muito da compreensão dos conteúdos acontece pela escuta, pelo que é transmitido pelo professor e debatido pela turma. Esses debates ocorrem entre os alunos que leem os textos sugeridos pelo professor e entre os que não leem também que, por inferência, captam as informações e inserem-se nas discussões apresentando seus pontos de vista.

Na EAD, essa interação não se dá assim, nem mesmo nos fóruns. A construção do conhecimento dá-se em terreno mais solitário, o que exige maior nível de envolvimento, responsabilidade e disciplina por parte dos alunos.

Algo que tem que muito ser levado em conta é a gerência do tempo. No ensino presencial, a aula acontece num horário determinado compartilhado por todos os presentes. Os trabalhos em grupos, seminários e provas da mesma forma. Todo professor sabe que nesses eventos avaliativos há uma energia coletiva, uma inquietação que motiva até os mais dispersos a entrarem no “clima” da avaliação. Além do que, para esses eventos, há uma preparação que envolve as visitas à biblioteca e os encontros dos grupos de estudos. A gerência do tempo é de alguma forma uma responsabilidade compartilhada.

Já na forma remota, as aulas, leituras, debates de textos e atividades ocorrem em outra dimensão temporal. Há, de um lado, mais liberdade para a organização do tempo, o que exige mais disciplina e compromisso. Normalmente, não há a necessidade de se estar presente no evento “aula”, pois os materiais para leitura estão dispostos numa plataforma que pode ser consultada a qualquer horário do dia, a depender da disponibilidade do consulente. Essa maior autonomia com relação à gestão do tempo é uma vantagem para alunos mais aptos à autoaprendizagem.

Por suas características intrínsecas, por sua própria natureza, a EAD, mais do que as instituições convencionais de ensino superior, poderá contribuir para a formação inicial e continuada destes estudantes mais autônomos, já que a auto-aprendizagem é um dos fatores básicos de sua realização. (BELLONI, 2003, p. 39).

Uma das grandes vantagens é a autonomia, mas é necessário considerar a motivação como elemento essencial no processo de ensino-aprendizagem. Principalmente no ensino a distância, ela é fator decisivo para permanência e finalização dos cursos. Embora se relacione diretamente ao interesse e engajamento do próprio aluno nas atividades ofertadas, a

motivação pode (e deve) ser estimulada por professores e tutores no ambiente da sala de aula, por meio de iniciativas que o integrem ao ambiente de aprendizado e o encorajem a participar e colaborar com o processo de construção do conhecimento.

Observamos, assim, que ao graduando da modalidade de ensino a distância são requisitadas algumas características que extrapolam a habilidade de manuseio de computadores e aplicativos. A escolha por um curso a distância, motivada pelas mais diferentes razões, já implica que a organização do tempo e as formas de estudar e se relacionar com coordenadores, professores e discentes acontecerá de forma diferente do que ocorreria no ensino presencial.

De certo modo, o aluno já ingressa compreendendo que precisará manter uma postura mais ativa com relação a sua aprendizagem. Mas, o que acontece quando alunos do ensino presencial são introduzidos de uma hora para outra para o ensino a distância? No caso da pandemia do COVID-19, que forçou o isolamento social, foi justamente isso que ocorreu, sendo estudantes e professores do ensino presencial lançados, sem planejamento ou tempo de adaptação, no sistema remoto.

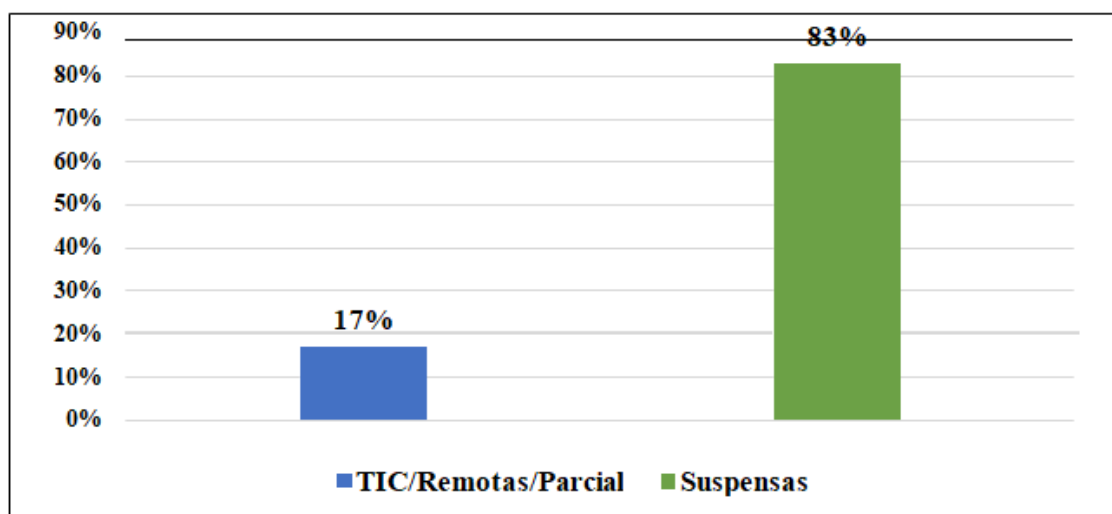
De acordo com Ministério da Educação, foi pequena a adesão das universidades federais às aulas à distância nos tempos de pandemia da Covid-19, preferindo estas permanecer com as aulas suspensas no aguardo de uma possibilidade de retorno presencial.

Outro ponto relevante a se considerar é que quase a totalidade das Universidades Federais têm experiência em educação à distância e acesso a Plataforma Moodle<sup>2</sup>, bem como a outros recursos tecnológicos. Conforme observado nas Figuras 1 e 2, 83% das universidades do Brasil suspenderam suas atividades acadêmicas e somente 17% permaneceram funcionando, de forma remota os cursos de graduação. Já os cursos de pós-graduação este indicador é de 58%.

---

<sup>2</sup>A plataforma Moodle é uma sala de aula virtual onde o aluno tem a possibilidade de acompanhar atividades do curso pela internet. Através da plataforma, o aluno terá acesso, com uso de uma senha pessoal, aos conteúdos disponibilizados pelos professores, além de postar atividades, debater o tema em fóruns de discussão, tirar suas dúvidas via mensagens, entre outros recursos. O Moodle pode ser acessado em qualquer computador com Internet.

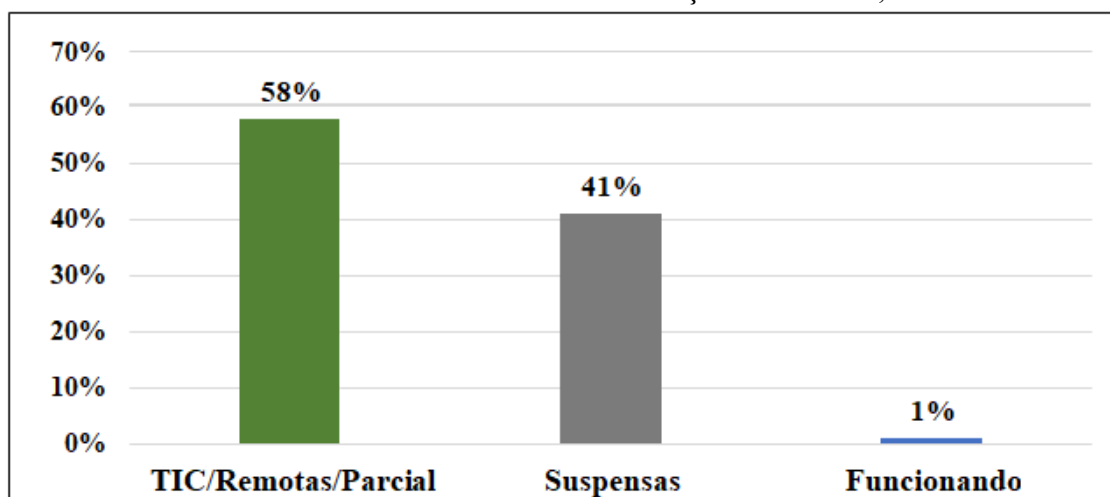
**Figura 1** - Situação das aulas dos cursos de Graduação nas Universidades Federais do Brasil– MEC Coronavírus - Monitoramento das instituições de Ensino, 2020.



Conforme observado na Figura 1, 83% das universidades do Brasil suspenderam suas atividades acadêmicas e somente em 17%, continuaram funcionando, de forma remota, os cursos de graduação. Portanto, questiona-se, que fatores podem estar contribuindo para a continuidade do ensino em níveis diferentes?

Desta forma, quais seriam os motivos das universidades estarem ofertando cursos remotamente para os cursos de pós-graduação e para os de graduação não? Questões, que precisam fundamentar-se com propostas efetivas que possam trazer soluções inovadoras para a continuidade do ensino no Brasil, com modelos eficientes, incluindo plataformas virtuais e acesso à internet, para responder de modo oportuno o distanciamento social, de modo a atender toda a comunidade acadêmica.

**Figura 2** - Situação das aulas de Pós-graduação nas Universidades Federais do Brasil MEC Coronavírus - Monitoramento das instituições de Ensino, 2020.



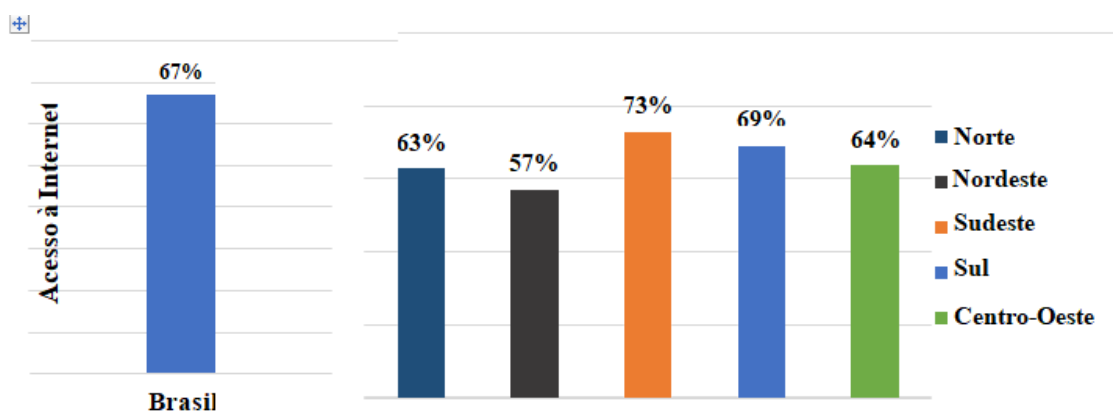
A pós-graduação está funcionando de maneira remota em diversas universidades, como pode ser observado na Figura 2.

Uma pergunta natural é identificar os porquês desta baixa adesão em nível de graduação, pois por detrás desta questão podem existir respostas que levem a uma melhor percepção dos determinantes sociais e pedagógicos que envolvem a complexa realidade do ensino jurídico.

Especialmente, neste contexto que vivenciamos nos últimos anos, (isolamento e distanciamento social) existe a urgência de repensarmos políticas públicas eficientes que possam garantir acesso aos ambientes de aprendizagens por parte dos alunos, qualificação para docentes, projetos pedagógicos focados, pois, essa situação de distanciamento social está estimulando um novo repensar para a sociedade, visto que, o mundo experimenta transformações em todos os aspectos socioeconômicos, o que, claramente, afeta também a educação jurídica.

Um dos principais desafios para a implementação do ensino em período de isolamento e distanciamento social, pode estar relacionado ao acesso à internet, segundo Núcleo da Informação e Coordenação do Ponto BR - NIC.br (2018) cerca de 126,9 milhões de pessoas estão conectados à rede, indicando que a Internet tornou-se um recurso de socialização e ferramenta necessário para o cotidiano representando 67% dos domicílios do Brasil (Figura 3).

**Figura 3** - Número de domicílio com Acesso à Internet no Brasil e por região geográfica - 2018\*<sup>3</sup>

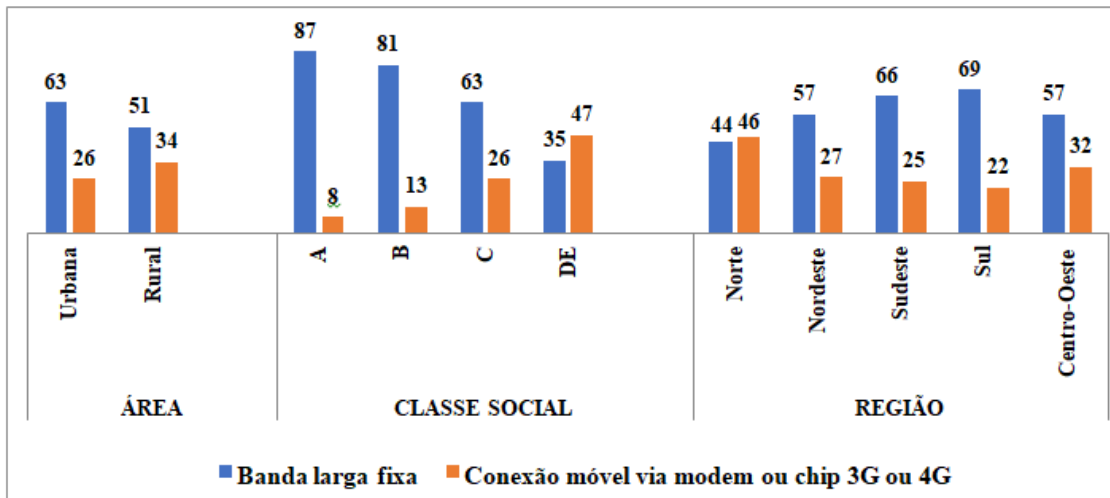


<sup>3</sup>\*Descrição: O indicador refere-se ao percentual dos domicílios brasileiros que contam com acesso a diferentes equipamentos tecnológicos.

Quando feitas comparações internacionais, o Brasil não apresenta necessariamente um baixo acesso à Internet, pois tem um indicador acima da média dos países em desenvolvimento, 51%, em que pese um pouco distante da média dos países desenvolvidos, 81% (CGI.br/NIC.br, 2018).

Porém, a internet com maior velocidade em regra obtida a partir de redes de banda larga fixa, são mais presentes nas regiões mais desenvolvidas do país (Sul e Sudeste) e nas classes mais ricas (A e B) (Figura 4).

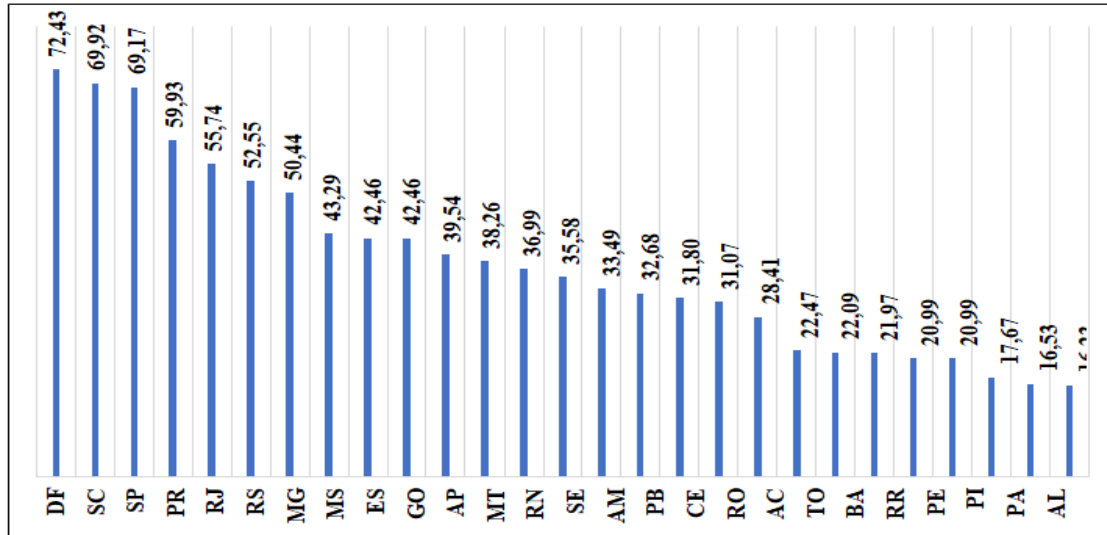
**Figura 4** - Domicílios com acesso à Internet no Brasil, por tipo de conexão, por região geográfica, por classe social - 2018\*.<sup>4</sup>



Existe ainda uma maior desigualdade regional quando se trata de acesso dos domicílios à internet com banda larga fixa. Existem estados, como o Distrito Federal que este acesso chega a 72% dos domicílios. Por outro lado, observa-se que a maioria das residências possuem somente o celular como meio para acessar a internet, sendo que essa desigualdade está mais presente nas regiões brasileiras mais pobres (Figuras 5 e 6).

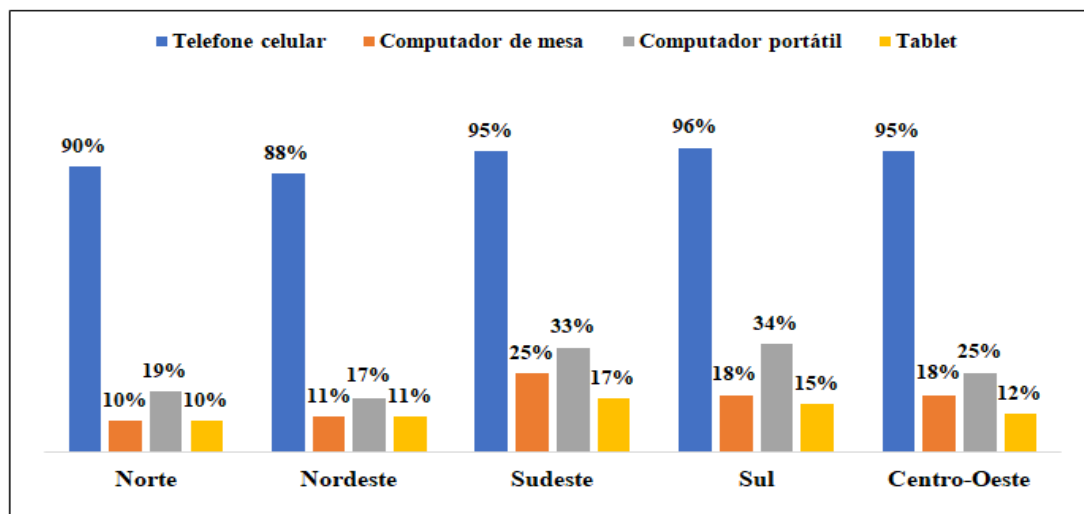
<sup>4</sup> \*Descrição: O indicador refere-se ao percentual dos domicílios brasileiros que contam com acesso a diferentes equipamentos tecnológicos

**Figura 5** - Densidade no acesso de domicílios a internet de banda larga - por unidades da federação – 2020.



De acordo com os dados apresentados, percebe-se a desigualdade de acesso à internet banda larga nos domicílios, nas diversas regiões brasileiras. O Norte e Nordeste são as regiões onde a população possui o menor acesso. Assim, pode-se observar a diversidade e as características distintas da população brasileira nas suas mais diversas regiões. Esses são aspectos que podem contribuir para aumentar as desigualdades socioeconômicas em nosso País.

**Figura 6** - Porcentagem e tipos de equipamentos de TIC por domicílio e regiões geográficas, 2018\*.<sup>5</sup>



Fonte:

<sup>5</sup> \*Descrição: O indicador refere-se ao percentual dos domicílios brasileiros que contam com acesso à Internet, excluindo o acesso realizado unicamente por telefone celular.

A Figura 6 apresenta a porcentagem e equipamentos de Tecnologias de Informação e Comunicação - TIC por domicílio nas regiões geográficas brasileiras, segundo o CGI.br/NIC.br (2018). Essas informações apontam para a necessidade de ações de inclusão digital por meio de aquisição de equipamentos de TIC, os quais são essenciais para o desenvolvimento das atividades estabelecidas no ensino remoto.

Ainda pode-se observar, que a maioria das residências possuem somente o celular como único meio de acesso à internet, o que torna ainda mais desafiador a utilização do ensino remoto, uma vez que realizar atividades, acompanhar aulas e explicações ou ler materiais disponibilizados em uma tela tão reduzida como a de um aparelho celular torna a compreensão e a participação em tais atividades ainda mais complexa. Esta é uma característica recorrente em todo o Brasil.

Se os estudantes enfrentam os muitos desafios acima apresentados para acesso do ensino remoto, professores e instituições de ensino também possuem suas próprias dificuldades em fornecer esse tipo de ensino, como será visto a seguir.

### 3.1 DESAFIOS NO USO DAS TECNOLOGIAS NO ENSINO PÓS PANDEMIA

O maior desafio dos professores e das instituições de ensino é identificar quais os principais pontos que podem levar os alunos a terem postura mais ativa nas aulas, de maneira a contribuir da melhor maneira no processo de ensino e aprendizagem, dessa forma, o ensino híbrido e aplicação de metodologias ativas em sala de aula mostram-se como importantes iniciativas para alcançar esses resultados.

Veiga (2004), destaca que a flexibilidade do currículo e da organização pedagógica confere maior autonomia e responsabilidade aos professores, contribuindo para maior interação e envolvimento no processo de ensino entre professor e aluno, o que nos permite, neste tempo de pandemia, viabilizar uma nova estrutura e readaptação no ensino, como destaca Moran:

As escolas que nos mostram novos caminhos estão mudando o modelo disciplinar por modelos mais centrados em aprender ativamente com problemas, desafios relevantes, jogos, atividades e leituras, combinando tempos individuais e tempos coletivos; projetos pessoais. (MORAN, 2015, p. 17).

Diante desse cenário e da eminente paralisação em razão da necessidade de distanciamento social para reduzir o contágio pelo vírus COVID-19, foi trazido, sem dúvidas, ao centro do debate educacional, o uso das tecnologias educacionais para realização de



atividades escolares não presenciais, não permitindo que os alunos ficassem sem contato com os conteúdos e disciplinas lecionadas nas aulas presenciais.

A educação híbrida precisa ser pensada no âmbito de modelos curriculares que propõem mudanças, privilegiando a aprendizagem ativa dos alunos — individualmente e em grupo, escolhendo-se fundamentalmente dois caminhos: um mais suave, de mudanças progressivas, e outro mais amplo, de mudanças profundas. No caminho mais suave, elas mantêm o modelo curricular predominante (disciplinar), mas priorizam o envolvimento maior do aluno, com metodologias ativas, como o ensino híbrido. (MORAN; BACICH, 2015, p. 28).

É importante salientar, logo nesse primeiro momento, que a disponibilização de ferramentas online para a realização de atividades não presenciais distancia-se do conceito de Educação a Distância (EAD), pois é algo atípico no nosso ensino.

Contudo, diante da situação emergencial, Governos Estaduais e Municipais, demandando da estrutura necessária para a prática de EAD, depararam-se com uma imensa necessidade de concentrar esforços na preparação dos professores, e de toda a logística para um bom desenvolvimento de situações de aprendizagem remota, que, em geral, estão sendo remediadas pelo uso das tecnologias.

Diante desse cenário, foi demandada, por parte dos docentes e dos órgãos educacionais, a capacidade de experimentar, inovar, sistematizar esse conhecimento e avaliar o processo de aprendizagem de seus alunos, fazendo a melhor utilização possível destas ferramentas, cujo uso, para muitos, era até então desconhecido.

Assim, o uso das tecnologias e possivelmente a introdução do ensino híbrido, é uma das grandes possibilidades a serem encorajadas e desenvolvidas para tentar remediar a situação a qual nosso país enfrenta, não permitindo assim um desnível no parâmetro educacional e no desenvolvimento escolar de nossos educandos, por mais que o momento seja desesperador. É nesse sentido que esse estudo tenta elucidar de forma mais prática como será entendido a implantação do ensino híbrido no período pós, pandemia.

É fato que o mundo está em permanente mudança, e tais mudanças não poderiam deixar de afetar os processos de ensino-aprendizagem e as relações educacionais entre alunos, professores e instituições de ensino. Neste novo contexto a educação necessita ser bem mais flexível, híbrida, digital, ativa, e diversificada.

Assim, os processos que geram a aprendizagem são, de certa forma, múltiplos, contínuos, híbridos, formal e informal, e ainda organizado e aberto, sejam eles intencionais ou não.

Neste momento existem inúmeros caminhos para se construir aprendizagem, sejam eles pessoais ou grupais que se direcionam e se interagem simultaneamente, considerando assim a profundidade com os formais e que indagam a dura rigidez dos planejamentos pedagógicos das instituições educacionais de maneira mais abrangente e metódica.

O ensino a distância trata-se de um mecanismo de longo alcance que gera conhecimento bem satisfatório e dinâmico, pois, a educação a distância no seu contexto tende a preservar os fatores da aprendizagem comum, mas de uma forma mais interessante e significava fazendo isso com a ajuda do que chamamos de metodologias ativas. Assim podemos entender que:

A chamada educação a distância precisa sair dos modelos conteudistas e incorporar todas as possibilidades que as tecnologias digitais trazem: a flexibilidade, o compartilhamento, ver-nos e ouvir-nos com facilidade, desenvolvimento de projetos em grupo e individualmente, visualização do percurso de cada um, possibilidade de criar itinerários mais personalizados. Precisa incorporar também todas as formas de aprendizagem ativa que ajudam os alunos a desenvolver as competências cognitivas e socioemocionais. Mais que educação a distância podemos falar de educação flexível, online. (YAEGASHI, 2017, p. 35).

Verifica-se então, que muito são os fatores envolvidos nesse novo contexto educacional, pois sabemos como implantar um ensino dessa natureza requer dedicação planejamento e uma boa estrutura. A correlação da aprendizagem ativa e híbrida aliadas as tecnologias móveis é imprescindível para arquitetar formas interessantes de ensinar e aprender, assim como afirma, Christensen:

O ensino híbrido é um programa de educação formal no qual um aluno aprende, pelo menos em parte, por meio do ensino online, com algum elemento de controle do estudante sobre o tempo, lugar, modo e/ou ritmo do estudo, e pelo menos em parte em uma localidade física supervisionada, fora de sua residência. (CHRISTENSEN, HORN & STAKER, 2013, p. 7).

Uma vez que no modelo de aprendizagem ativa damos ênfase ao papel de protagonista do aluno, realçando seu envolvimento direto, atuante, reflexivo e colaborando em todas as etapas desse processo, lhe permitindo seu progresso na arte de experimentar, desenhar, criar, tudo isso sob a orientação do professor. Nesse contexto o ensino híbrido ressalta a flexibilização, e a mistura e compartilhamento de espaços, tempos, atividades, materiais, técnicas e tecnologias que integram esse processo ativo de ensino.

Contudo, e com esta perspectiva que vemos nessa modalidade de ensino, um meio para apaziguar o problema educacional o qual nosso país enfrenta neste tempo de pandemia, se propõe a ofertar para nossos educandos, não permitindo que a crise na saúde coloque em declínio nossa educação que é considerada por muitos como de excelência.

### 3.2 EXPERIÊNCIAS, PROPOSTAS E LIMITES DO USO DE NOVAS TECNOLOGIAS NO ENSINO JURÍDICO ATUAL

Pelo próprio contexto da pandemia, não foi viável a realização de uma pesquisa de campo, como era pretendido no projeto inicial e, diante disso, se fez uma reunião de experiências e propostas já relatadas no meio acadêmico a fim de verificar quais são as possibilidades de ferramentas específicas para o ensino jurídico pós-pandêmico e para a melhoria de sua qualidade em geral.

Nos dias atuais, vive-se em uma sociedade dinâmica e multifacetada. A evolução dita ritmos acelerados de mudanças e coloca toda e qualquer estagnação em cheque. Infelizmente, as novas gerações de estudantes de Direito enfrentam essa realidade ativa, contudo mantêm-se inseridos em um sistema educacional obsoleto.

As mudanças culturais, de mercado e de comportamento modificam os padrões estabelecidos na sociedade, e com o ensino não é diferente. Há tempos o mercado exige advogados, juízes, promotores e todos os profissionais dos demais cargos jurídicos elevado padrão e desenvolvimento no conhecimento técnico, mas também demanda que estes conhecimentos possam ser aplicados de forma transdisciplinar e humana. Sobre o assunto leciona Frederico de Andrade Gabrich:

O ensino jurídico precisa evoluir para reconhecer a importância atual da transdisciplinaridade e a sua capacidade de restabelecer a força, a significação e o interesse do ensino do Direito, especialmente diante dos novos paradigmas da contemporaneidade e dos interesses das novas gerações de estudantes e de profissionais do Direito (GABRICH, 2013, p. 16).

Contudo as técnicas tradicionais não são adeptas às inovações e os alunos acabam imersos em um ambiente de desinteresse, com excesso de conteúdo transmitido de maneira mecânica, o que leva, geralmente, à baixa absorção do mesmo e, conseqüentemente, limita a compreensão, o desenvolvimento do aprendizado e a construção do conhecimento pelos discentes.

A desqualificação profissional deu início a um círculo vicioso de pouca demanda, prática de baixos preços, clientela insatisfeita e desvalorização do jurista. É preciso renovar o ensino jurídico, e para isso podemos tangenciá-lo com algumas metodologias inovadoras.

A visão do Direito como ciência do conflito e do processo judicial, bem como do litígio, são entraves à mudança do modelo mental com que professores, alunos e sociedades enxergam a Ciência do Direito.

A desconstrução na forma de ensinar e aprender o Direito tende a ser o passo inicial capaz de desencadear uma alteração nesse paradigma. São vários os arranjos inovadores do ensino que podem ser aplicados ao ensino jurídico.

Entre eles podemos citar: *storytelling*, sala de aula invertida, mapas mentais, *brainstorming*, *design* instrucional, *Lego Serious Play*, dentre vários outros, cada um com sua potencialidade e sua capacidade de contribuir para modificar o modelo vigente.

No sentido da metodologia da Gameficação, Paulo Vitor Valeriano dos Santos e Luiza Machado Farhat Benedito em “O ENSINO JURÍDICO SOB A ÓTICA DA GAMEFICAÇÃO” traz a seguinte definição do termo gameficação:

É denso e amplo, sendo vastas as possibilidades de sua utilização. Portanto, não é intenção do presente artigo exaurir todas suas potencialidades nos inúmeros campos possíveis. Quando se fala em Gamification é comum que a primeira ideia seja o seu entendimento exclusivamente como o uso de jogos eletrônicos no ensino (2018, p. 40).

No entanto, a Gameficação vai muito além disso. Para Karl M. Kapp esta técnica envolve o uso das mecânicas, ideias e estética de jogos para engajar pessoas, motivar ações, promover o aprendizado e solucionar problemas (KAPP, 2012). Conceito semelhante encontra-se na plataforma de pesquisa Wikipedia, bem como na definição de Ysmar Viana:

O desenvolvimento da gamificação – também referida como ludificação -, portanto, provém de uma constatação um tanto óbvia: seres humanos sentem-se fortemente atraído por jogos. Ao longo dos séculos, praticamente todas as civilizações conhecidas estiveram associadas a algum tipo de competição importante para a estruturação social da comunidade a qual pertenciam (VIANNA, 2013, p. 16).

Contudo, faz-se mister ressaltar o alerta do autor para um grande erro interpretativo que vem sendo comum quando se trata da Gamificação:

Ainda que seja um dos temas mais festejados do momento, a gamificação, como conceito, tem sido sistematicamente mal interpretada; é errado pensar que se trata de uma ciência que se debruça sobre o ato de criar jogos, mas sim uma metodologia por

meio da qual se aplicam mecanismos de jogos à resolução de problemas ou impasses em outros contextos (VIANNA, 2013, p. 1).

Portanto, frise-se: a Gamificação não significa necessariamente criar um jogo em si, tampouco está necessariamente vinculada a *games* eletrônicos. Estas possibilidades estão sim inseridas em seu amplo rol de possibilidades, mas a metodologia ultrapassa essa ideia. A *gamification* pode ser aplicada nos mais diversos campos do conhecimento e objetiva engajar pessoas, resolver problemas e melhorar o aprendizado, motivando ações e comportamentos em ambientes fora do contexto de jogos.

Essa metodologia engajadora surgiu e foi difundida no ramo empresarial, dos negócios, como uma maneira de incentivar o consumo e a fidelização de clientes pelas empresas e engajar colaboradores. O termo foi criado por um programador de computadores e pesquisador britânico chamado Nick Pelling em 2003 e ganhou notoriedade através da designer de *games* norte americana Jane McGonigal com a publicação da obra “A realidade em jogo: Por que os *games* nos tornam melhores e como eles podem mudar o mundo”. As empresas, através de uma política de utilização do conceito de games transformaram procedimentos que já eram realizados em trabalhos divertidos, cativantes e estimulantes para os funcionários.

Dessa maneira, o feedback foi facilitado para as empresas, por meio da percepção gerencial de indicadores de esforço e metas alcançadas. São vários os mecanismos de jogos que compõe a Gamificação, podendo-se destacar: tarefas, feedback, objetivos, evolução pessoal, regras, informações, status, promoção, socialização, colaboração, risco, autonomia, narrativa e obstáculos. Estes mecanismos, isoladamente ou em conjunto, são capazes de promover uma transformação no ambiente em que são aplicados por replicarem características de jogos em Portanto, frise-se: a Gamificação não significa necessariamente criar um jogo em si, tampouco está necessariamente vinculada a games eletrônicos.

Estas possibilidades estão sim inseridas em seu amplo rol de possibilidades, mas a metodologia ultrapassa essa ideia. A *gamification* pode ser aplicada nos mais diversos campos do conhecimento e objetiva engajar pessoas, resolver problemas e melhorar o aprendizado, motivando ações e comportamentos em ambientes fora do contexto de jogos. Essa metodologia engajadora surgiu e foi difundida no ramo empresarial, dos negócios, como uma maneira de incentivar o consumo e a fidelização de clientes pelas empresas e engajar colaboradores.

O termo foi criado por um programador de computadores e pesquisador britânico chamado Nick Pelling em 2003 e ganhou notoriedade através da designer de games

norte americana Jane McGonigal com a publicação da obra “A realidade em jogo: Por que os games nos tornam melhores e como eles podem mudar o mundo”.

As empresas, através de uma política de utilização do conceito de games transformaram procedimentos que já eram realizados em trabalhos divertidos, cativantes e estimulantes para os funcionários. Dessa maneira, o feedback foi facilitado para as empresas, por meio da percepção gerencial de indicadores de esforço e metas alcançadas. São vários os mecanismos de jogos que compõe a Gamificação, podendo-se destacar: tarefas, feedback, objetivos, evolução pessoal, regras, informações, status, promoção, socialização, colaboração, risco, autonomia, narrativa e obstáculos.

Estes mecanismos, isoladamente ou em conjunto, são capazes de promover uma transformação no ambiente em que são aplicados por replicarem características de jogos em situações da vida comum, e trazerem para essas situações o mesmo ambiente envolvente, dinâmico, desafiador e imersivo dos jogos.

Após anos de bons resultados no campo comercial, alguns educadores despertaram-se para o uso dos atributos da Gamificação no ensino. Várias destas mecânicas podem e devem ser aplicados no campo educacional como forma de resgate do interesse dos discentes. Sobre o tema ensina Marcelo Luis Fardo:

Atualmente, a gamificação encontra na educação formal uma área bastante fértil para a sua aplicação, pois lá ela encontra os indivíduos que carregam consigo muitas aprendizagens advindas das interações com os games. Encontra também uma área que necessita de novas estratégias para dar conta de indivíduos que cada vez estão mais inseridos no contexto das mídias e das tecnologias digitais e se mostram desinteressados pelos métodos passivos de ensino e aprendizagem utilizados na maioria das escolas (FARDO, 2013, p. 3).

Através de aulas mais atraentes e vibrantes é possível aumentar a consciência produtiva dos acadêmicos. A Gamificação se propõe a contribuir no alcance desses resultados através de suas características.

Através de uma maior interação na relação professor-aluno e aluno-aluno é superado o modelo atual de mera transmissão do conhecimento. Os alunos saem de uma posição passiva e são estimulados a buscar o conhecimento dentro e fora de sala de aula necessário para resolução de determinado desafio. Quanto mais informações os alunos tiverem maior será a chance de solucionar determinado desafio proposto e obter a almejada recompensa, o que leva a um estímulo natural ao estudo do conteúdo. O uso de elementos como missões, desafios, pontuações, rankings, prêmios compõe o chamado PBL (*Points, badges and leaderboards*), diretriz da aplicação dessa metodologia.

O ensino gameficado estimula a discussão entre os participantes durante a atividade e há a inclusão do componente lúdico, sendo mais que o brincar, pois envolve um criterioso planejamento docente, direcionado aos objetivos da aprendizagem (FARDO, 2013).

Alves, Minho e Diniz (2014), na obra Gamificação: diálogos com a educação realizaram uma extensa pesquisa, e concluíram uma interessante estratégia de utilização dessa metodologia.

O Direito é tradicionalmente uma Ciência que prima pelo apego às formas e à interpretação literal das leis. Neste sentido a introdução de metodologias inovadoras que representem uma desconstrução desse modelo dominante requer tempo e perseverança. A gameficação deve ser utilizada de modo que suas características se associem a características semelhantes do mundo jurídico de modo a fornecer um ambiente de favorecimento à sua aplicação.

A seara jurídica é naturalmente um ambiente competitivo. O modelo tradicional jurídico aposta na litigiosidade, na disputa, no embate e não no consenso. Esta realidade pode reverberar positivamente para o ensino da matéria nas faculdades, sendo um ponto que merece atenção dos docentes, que poderão de forma organizada, otimizada e adequada estimular o aprendizado através de uma saudável competição.

A avaliação através de testes objetivos e dissertativos compõe quase todas as avaliações nesta ciência, seja no ramo acadêmico ou em concursos para obtenção de cargos públicos, gerando a noção competitiva nos estudantes desde sua entrada na faculdade.

Paulo Vitor Valeriano dos Santos e Luiza Machado Farhat Benedito avaliam que:

Gameficar o ensino jurídico não deve ser confundido como a mera introdução de plataformas digitais ou tecnologias eletrônicas, porém estes artifícios não devem ser descartados ou malquistos, podendo servir como valiosas armas na efetivação dessa metodologia. A divisão da sala em duplas ou grupos e a proposta de atividades em etapas bem divididas parece ser uma maneira interessante de gamificar o conteúdo a ser ministrado, pois permite aos alunos gradativamente absorverem o conhecimento, mantendo em nível elevado seu engajamento graças às tarefas com objetivos e recompensas em curto prazo (2018, p. 47).

A cada atividade realizada deve haver uma bonificação correspondente e é salutar que haja uma diversificação nos modelos de atividades propostas para fugir da linearidade típica do modelo formal de ensino.

O trabalho em equipe promoverá um estímulo na interação e compartilhamento de informações, conseqüentemente estes estudantes devem se sentir engajados a procurar autonomamente o conteúdo trabalhado. É uma significativa alteração no

padrão de participação, de comportamento do aluno. Esse modelo deve inverter a forma de alcançar o conhecimento.

Paulo Vitor Valeriano dos Santos e Luiza Machado Farhat Benedito perceberam que:

Os alunos não mais serão meros expectadores de um professor transmissor de um vasto conteúdo, mas serão protagonistas de seu próprio estudo. Estas são apenas ideias sugestivas para uma melhor percepção da ideia que esta metodologia pretende implantar. Obviamente cada uma de suas características pode ser aplicada de inúmeras formas, que podem ser adequadas às características da turma ou de determinado estudante e dos recursos do professor (2018, p. 49).

Fato é que o conhecimento por si só já não é o único, tampouco melhor critério avaliativo, uma vez que o acesso a ele é cada vez mais democrático. A sociedade evoluiu, o Direito evoluiu, e a chave do sucesso está não mais em conhecer, mas sim em como esmerar esse conhecimento e como se dará a sua aplicação.

Muito embora a gamificação no ensino jurídico ainda seja uma promessa a se cumprir, já existem algumas empresas que, acreditando nessa metodologia inovadora, disponibilizaram no mercado produtos já prontos para facilitar a aderência dos estudantes e impulsionar a formação acadêmica e/ou profissional.

Neste sentido temos o *Juris Game*<sup>6</sup>, uma plataforma digital em que os estudantes participam em conjunto de um caso fictício. Ao representarem acusação e defesa eles: exploram e aprendem o conteúdo jurídico da causa, compartilham informações relativas à disciplina, interagem, e se sentem desafiados a vencê-la. Outro exemplo de imersão tecnológica no Direito é o site Instituto Diálogo que tem uma atuação bem definida de acordo com Marcio Caldas no artigo intitulado “Gamification e o Direito”:

O Instituto Diálogo tem sido pioneiro na utilização de games para o treinamento de estudantes e profissionais do direito. Em parceria com a Games Acadêmicos, o ID tem organizado cursos in company nos escritórios e departamentos jurídicos que usam a metodologia dos games, além de também oferecer consultorias para a realização de moot courts em diversas faculdades e bancas de advocacia. Algumas instituições de ensino também contrataram o ID para inclusão de games na sua grade curricular como componentes da avaliação da disciplina (CALDAS, 2015).

O autor explica também como a plataforma funciona:

No Instituto Diálogo e na Games Acadêmicos<sup>8</sup> desenvolvemos algumas práticas que vêm despertando efeitos bastante positivos. Desenvolvemos uma plataforma digital que simula o processo judicial eletrônico –. A prática tem nos mostrado que a ferramenta possibilita elevarmos o simples ensino técnico e formal de petição a um exercício prático de argumentação jurídica. Isto é possível

<sup>6</sup> Disponível em: <http://www.jurisgame.com.br/jurisgame/prepara.htm>. Acesso em: 07 abr. 2022.



porque o nível de engajamento é elevado para produzir argumentos que sejam melhores dos que de seus pares. Um modelo de petição pode substituir, muitas vezes, uma aula, mas os argumentos que serão inseridos nesse modelo é que serão determinantes (CALDAS, 2015).

Para aprimorar os estudos acadêmicos ou para concursos públicos também foi desenvolvido o AppProva, aplicativo que pode ser acessado online a qualquer hora e qualquer lugar através de computadores, *tablets*, *smartphones* e afins. Através do aplicativo os estudantes podem estudar individualmente ou podem travar desafios em duplas, em que respondem perguntas sobre determinada disciplina e vão obtendo pontuações que variam de acordo com o tempo de resposta.

Após a resposta surgir, há uma explicação teórica e ao final de todas as perguntas é eleito o vencedor da disputa. O aplicativo Endireitados também é voltado para o exame da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) e garante ao aluno um ambiente imersivo de aprendizado fora da sala de aula através dos mecanismos que a tecnologia promove para lazer, agregando valor educativo aos mesmos. Assim, como se pode ver, já existem algumas experiências bem estruturadas de *gamefication* na seara jurídica.

Dentro de sala de aula, contudo, a utilização de subsídios eletrônicos ainda é bastante incipiente. Embora seja plenamente possível sua aplicação sem os meios eletrônicos, mas ainda assim valendo-se das mecânicas de jogos, a gamificação ainda é aplicada apenas isoladamente em uma ou outra instituição, por um ou outro professor de pensamento mais vanguardista.

É muito grande o desafio de ensinar nesse contexto de ensino jurídico, surge automaticamente como dúvida saber se o conhecimento de metodologia de ensino existente dá conta da tarefa, ou se é necessária a construção de uma nova didática. A resposta a esta pergunta necessita de uma visualização sobre o conhecimento existente de metodologia do ensino superior, a começar relembrando quais fatores influenciam na aprendizagem.

Gil aponta alguns fatores determinantes para a aprendizagem:

A herança genética do aluno, a educação por ele recebida, sua bagagem cultural e suas condições de vida têm grande importância. Pois, a contrário sensu, sabe-se que terão dificuldades de aprendizado alunos que tenham nascido com limitações na capacidade de entendimento, articulação e memorização; alunos que não tenham recebido educação precedente ou que a tenham recebido deficitária, principalmente no quesito técnicas de estudos (2009, p. 58).

Condições de vida também influenciam, pois o aluno que não se alimenta ou que tenha que se preocupar com o trabalho e a manutenção da família notoriamente terá mais dificuldades, dada a divisão de atenção.

Jailsom Leandro de Sousa, em “CRESCIMENTO DO ENSINO SUPERIOR E POPULARIZAÇÃO DO ACESSO: NECESSIDADE DE UMA NOVA METODOLOGIA DE ENSINO?” diz:

[...] que bagagem cultural também influencia no aprendizado pois esta permitirá ao aluno uma visão mais ou menos ampla sobre o ensinado, as implicações e as possibilidades decorrentes do conteúdo ministrado (2016, p. 90).

Outros elementos são a motivação, as razões que o levam a procurar o curso, o que tem a ver com seus projetos pessoais; a concentração do aluno e sua capacidade de reação, esta compreendida como sua manifestação diante do conteúdo ministrado, após a necessária elaboração interna. A reação é muito importante, pois somente se houver reflexão interna e questionamento poderá de fato haver aprendizado.

Caso contrário, o que se tem é a recepção passiva, simples memorização que não prepara para o enfrentamento de situações novas e que não transforma o aluno. Simples absorção de técnicas a serem aplicadas autonomamente, para obtenção de resultados previamente estabelecidos, sem nenhum potencial de mudar a sociedade e o aplicador.

Santos (2001, p. 127), por sua vez, aduz que o advento de novas tecnologias produziu uma mudança no mundo da educação. Afirma que o acesso ao conhecimento, antes limitado, passou a ser ilimitado, dada a multiplicidade de fontes e a facilidade de se chegar a elas com a utilização da internet e dos meios digitais, inclusive com um vertiginoso barateamento, dada a possibilidade de compartilhamento de materiais.

O professor deixou de ser um especialista na matéria ensinada, pois o conhecimento evolui tão rápido que é impossível alguém saber quase tudo, para se tornar um facilitador, a pessoa que media o acesso dos alunos ao conhecimento, indicando as fontes iniciais e problematizando questões para o aluno procurar respostas.

O discente deixou de ser um receptor passivo, sentado diante de um preletor, passando a ser, ou precisando ser, um colaborador ativo, uma pessoa que participa ativamente do processo de aprendizagem, buscando conhecimentos e compartilhando para discussões com a turma.

Além disso, a disponibilização de informações de fácil contato a qualquer um e a qualquer momento, bem como a necessidade de avaliação das fontes, implicou na substituição da ênfase na memorização de fatos para a adoção do pensamento crítico, capaz não só de construir conhecimento a partir do já existente, mas também de selecionar quais as informações confiáveis no universo infinito de fontes.

Nesse contexto, Jailsom Leandro de Sousa:

O método de ensino deixou de ser o de mera repetição, passando para um método de interação, mais rico e mais envolvente para o aluno. A avaliação também mudou, pois nessa realidade não há sentido em apenas verificar-se a capacidade de o aluno repetir o que foi dito, sendo mais importante extrair qual interpretação ele construiu a partir dos conhecimentos com os quais teve contato (2016, p. 93).

Vê-se, pois, que o advento das tecnologias implicou em mudanças radicais na educação, propiciando a possibilidade de um aprendizado mais crítico e mais emancipador, posto que o aluno educado conforme as diretrizes apontadas terá mais autonomia e portanto maiores condições de ser livre.

Gil (2009, p. 52), discorrendo sobre o planejamento do ensino, chama a atenção para que os conteúdos sejam definidos conforme os objetivos. Vale dizer, primeiro se deve definir com clareza os objetivos para só depois escolher os conteúdos a serem ministrados. A existência de um juízo criterioso e crítico na definição dos objetivos e do conteúdo possibilitará aulas mais interessantes e oportunidade para discussões mais ricas. Outra questão é a opção por focar na aprendizagem.

O professor não deve se ver como o centro do processo de ensino, o sábio, o único detentor do conhecimento. Pelo contrário, em vez de centrar no ensino, deve centrar na aprendizagem.

Considerar que todos são capazes de aprender e de ensinar e todos têm capacidade, indo às fontes e aplicando os seus conhecimentos e experiências pretéritas, refletir e produzir conhecimento. O professor é um mediador, alguém que deve auxiliar o aluno no processo de aprendizagem, facilitando o seu contato com as fontes, instigando sua reflexão, fomentando debates e questionamentos.

Além disso, mais que quantidade, deve priorizar a qualidade na definição dos temas e escolha do material indicado para início do processo de pesquisa e buscar aferir o progresso efetivo de cada aluno, sua evolução pessoal, aquilo que o discente for capaz de produzir a partir de sua reflexão.

Há de se atentar, ainda segundo Gil (2009, p. 54), para a necessidade de seleção dos conteúdos conforme a capacidade intelectual dos alunos, seus interesses e necessidades. A consideração do interesse do aluno e de suas necessidades na definição do conteúdo produz como resultado imediato a percepção de utilidade, despertando a atenção do aluno, aumentando sua motivação e a fixação de conteúdo. Logo, potencializa o aprendizado.

O interesse do estudante deve ser considerado também na escolha da metodologia, como, por exemplo, a opção por estudo de casos práticos e simulações.

Jailsom Leandro de Sousa explica que:

A utilização de casos práticos pode se dar de duas maneiras. Uma, através da aplicação a casos hipotéticos da teoria aprendida em aulas tradicionais. Outra, através do aprendizado da teoria já a partir de casos práticos. Nesta situação, o professor apresenta a situação problema e os alunos vão construir a solução valendo-se inclusive da descoberta, por eles, por meio de pesquisa, das teorias passíveis ou não de aplicação na espécie (2016, p. 97).

Essa possibilidade é a mais rica, formando profissionais mais independentes e capazes, plenamente dominadores da capacidade de aprender, valor de suma importância no mundo atual de constantes transformações que exige o aprendizado contínuo.

Pessoa e Andrade (2013, p. 499) chamam a atenção para a necessidade de os cursos de Direito conciliarem teoria e prática, segundo determinação constante das diretrizes curriculares nacionais dos cursos de graduação em direito instituídas pela Resolução nº 9/2014, do Conselho Nacional de Educação. Afirmam que:

[...] as características do neoconstitucionalismo irão influenciar o ensino do direito e propõem um “estudo jurídico focado em casos práticos, dinâmico, fazendo com que o ensino jurídico acompanhe as modificações do sistema como um todo, permitindo a correção de suas imperfeições, em evolução vívida e constante o qual acreditam que será o preponderante no futuro, inclusive no curso de direito (2013, p. 506).

De igual forma, tendo em vista que o aprendizado será mais eficiente se for levado em conta as experiências pessoais do aluno, é importante que o docente tenha a iniciativa de conhecer o aluno e seu contexto social para poder levar em conta essa realidade na seleção de conteúdos.

Entre dois ou três conteúdos possíveis, selecionar aquele relacionado com a história, o meio ou as características pessoais do discente resultará em uma aula com maior significado para este, o que maximiza sua atenção e a retenção do conteúdo. Rocha (2007, p. 187) vai além. Após chamar a atenção para a necessidade de um ensino focado na aprendizagem, esse autor recomenda a prática constante da discussão em sala de aula. Sobre discussão, é importante gerar um espaço de liberdade e respeito recíproco entre todos os participantes de forma a progressivamente levar os mais tímidos à participação. Importante ouvir cada um, respeitar seus posicionamentos e habituá-los ao debate, à discordância, ao contraditório, posturas estas necessárias e ao mesmo tempo enriquecedoras para a academia e para a vida.

Na mesma obra Rocha (2007, p. 192) o citado autor inova ao discorrer que o educador deve fomentar o aprendizado dos direitos humanos e da ética, preocupando-se com esta já no ambiente da academia, tanto no proceder de professores como de alunos. Ambos os temas devem ser tratados não de forma isolada, mas com um enfoque inter e transdisciplinar.

Vale dizer, devem ser inseridos como assunto transversal, abordando-os de maneira lateral, contínua e dosada no contexto dos conteúdos das diversas disciplinas. O conteúdo exposto é conhecimento consolidado de metodologia do ensino superior, mostrando-se atual, pertinente e adequado para utilização na educação superior nestes tempos correntes, os quais trouxeram para os bancos das faculdades alunos com dificuldades socioeconômicas e educacionais de base como nunca antes vistos.

Não obstante a pertinência dessa pedagogia para tais alunos, entende-se que eles, dadas suas dificuldades adicionais, exigem um cuidado especial do Estado, das instituições de ensino e dos professores para permitir o efetivo aproveitamento de seus potenciais.

E aqui entram as várias responsabilidades de cada um dos agentes envolvidos na educação. Ao Estado cabe propiciar ao aluno bolsas de alimentação, moradia e material didático, de forma que ele não tenha que se preocupar com sua subsistência e condições durante o curso. Caso o Estado falhe, Jailsom Leandro de Sousa diz:

Cabe ao docente uma preocupação residual com os alunos que não obtiverem esses meios, notadamente para evitar exigir um tempo de estudos fora de sala muito superior aos limites daqueles que trabalham, mas sem descuidar de evitar nivelar o ensino pelo piso (2016, p. 99).

À instituição de ensino compete organizar turmas de nivelamento para assegurar aos ingressantes o conhecimento de conteúdos básicos necessários ao curso, os quais deveriam ter sido aprendidos nos anos anteriores, bem como uma estrutura de apoio pedagógico durante o curso para acompanhamento dos casos excepcionais. Importante registrar que as aulas de nivelamento poderão contribuir muito para a qualidade da graduação, sendo de interesse da instituição, posto que a avaliação dos alunos ao fim do curso feita pelo Ministério da Educação refletirá no conceito da instituição.

E, ao professor, cabe um cuidado especial com esses alunos. Sim, porque embora eles tenham uma base educacional deficitária, o seu potencial de aprendizado não é inferior. Pesquisas em algumas universidades que adotaram há mais tempo políticas de cotas evidenciam inclusive o contrário, que esses alunos, possuidores de igual potencial, às vezes têm rendimento até superior, tendo em vista a valorização que dão à oportunidade recebida.

O debate sobre a utilização de metodologias ativas, também chamadas participativas, no ensino universitário é antigo (AUSUBEL, 1960; SKINNER, 1953), inclusive no campo do Direito (PIRIE, 1987; STONE, 1971), em que assume uma feição especialmente prática. Estas metodologias são relevantes no ensino jurídico na medida em que contribuem para a familiarização dos estudantes com a prática judiciária e jurídica em geral (JOHNSTONE, 1992).

Por exemplo, a simulação de julgamentos em sala de aula ou em espaços com a estrutura de um tribunal, de que dispõem algumas escolas de Direito, constitui uma modalidade de metodologia ativa em que professores, estudantes ou mesmo operadores judiciários contribuem para a aprendizagem do Direito pela prática (CAREY; ADAMS, 2003).

As metodologias participativas pressupõem uma interação entre professor e estudante e entre os próprios estudantes, visando à aquisição por estes de competências que se relacionam tanto ao modo de aprendizagem como à forma de intervenção no mundo exterior. Carey e Adams (2003) citam, como exemplo, a estudante que aprende Direito desde o momento em que se relaciona de modo efetivo com o professor.

João Carlos Relvão Caetano, Fayga Silveira Bedê, Leinad Rocha de Almeida, Mateus Rocha Santos, em “ENSINO JURÍDICO PARTICIPATIVO DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19: COMO TRANSPOR METODOLOGIAS ATIVAS PARA O AMBIENTE VIRTUAL – RELATO DE EXPERIÊNCIAS”, trazem que quando não apreende uma afirmação do docente, a aluna, em vez de pedir que aquele repita o que disse, procura ela própria fazer uma interpretação do que acabou de ouvir, contribuindo desse modo ativamente para o processo de aprendizagem.

A criação de uma relação de confiança com o professor pela forma como ambos dialogam permitirá à estudante desenvolver uma capacidade de análise crítica e de relacionamento com outras pessoas, que é um dos objetivos da educação contemporânea (OECD, 2018; KINASH et al., 2018).

O professor Pirie, da Universidade de Victoria, que, já nos idos de 1987, falava acerca das críticas generalizadas que professores e responsáveis pelas faculdades de Direito, assim como operadores judiciários e políticos – vários deles juristas –, faziam à formação jurídica em países como o Canadá ou os Estados Unidos, advogando, por isso, em favor de uma mudança nas metodologias usadas no processo de aprendizagem.

Como proposta de solução, Pirie (1987) defendia um conjunto de objetivos para o ensino jurídico ancorados no desenvolvimento de práticas de desenho instrucional

sistemático, visando ao envolvimento dos estudantes nas atividades de ensino e aprendizagem. Trinta anos depois, o professor Callister (2010), da Universidade do Missouri, num artigo sugestivamente intitulado “Tempo de florescer”, perguntava-se sobre qual a melhor teoria e metodologia para ensinar os estudantes de Direito a pesquisar.

João Carlos Relvão Caetano, Fayga Silveira Bedê, Leinad Rocha de Almeida, Mateus Rocha Santos, dizem que:

Percebemos que, apesar de tantos estudos dando conta dos problemas desde o século passado, os esforços visando ao desenvolvimento de metodologias ativas no ensino jurídico ainda não produziram os resultados necessários (2021, p. 82).

Em vista disso, Callister (2010) propõe aos educadores jurídicos que recorram à teoria dos sistemas, em conjugação com métodos ativos de aprendizagem, não só para poderem ser compreendidos pelos estudantes, mas também para que possam dar respostas efetivas às mudanças no campo da pesquisa jurídica.

Em causa está uma ideia que ganhou forma na maior parte dos países nas últimas décadas, que é a da iniciação dos estudantes no trabalho e na pesquisa científica (HILTON, 2015), desde o momento em que entram na universidade.

Na Europa, essa foi uma das marcas do chamado Processo ou Reforma de Bolonha (iniciativa levada a cabo na União Europeia, abrangendo países fora da organização, cuja assinatura remonta a 1999), que visou, por um lado, à uniformização e ao mútuo reconhecimento dos graus e diplomas acadêmicos obtidos no espaço europeu, estimulando a mobilidade de estudantes e professores, e, por outro lado, a colaboração das universidades com as empresas e a sociedade em geral, de forma a aumentar as condições de empregabilidade dos jovens.

Desse modo, procurou-se criar a área europeia de ensino superior, uma ideia que continua a ser aprofundada com a introdução dos componentes da produção e da transferência do conhecimento.

Este ideário foi expresso por instituições internacionais nas áreas da educação e da ciência, sendo acolhido pela maioria dos países, no mesmo período temporal. E nós, professores de disciplinas jurídicas, o que pensamos sobre esta questão? De que modo interagimos com os nossos estudantes e que tipo de formação pretendemos que eles adquiram? Pessoalmente, há muito que dedicamos a nossa atenção ao modo como os estudantes aprendem Direito, seja por via do uso de novas tecnologias.

Nesse sentido, João Carlos Relvão Caetano, Fayga Silveira Bedê, Leinad Rocha de Almeida, Mateus Rocha Santos:

Estamos cientes da importância de se fomentar a capacidade de pesquisa, sobretudo nos programas de mestrado e doutorado. Disto decorre que estamos alinhados com as missões das nossas respectivas universidades de dar uma formação integral aos estudantes, motivando-os não só a exercer uma profissão de modo competente, mas também a que o façam na prossecução do bem comum. Finalmente, é importante perguntarmo-nos como lidamos com o impacto da pandemia da COVID-19 em nosso trabalho como professores de Direito. Para este fim, pretendemos compartilhar as experiências frutíferas levadas a efeito pelo primeiro autor, em razão de sua experiência prévia com o ensino virtual (2021, p. 193).

Mas, paradoxalmente, também pretendemos nos valer da falta de desenvoltura da segunda autora quanto ao uso das ferramentas do ambiente virtual. À primeira vista, esta última escolha pode causar uma compreensível estranheza, sobretudo se considerarmos a expertise do primeiro autor no quesito tecnológico. Contudo, trata-se de uma escolha deliberada: queremos sinalizar que, se até uma professora ainda pouco afeita às novas mídias encontrou meios de adaptar metodologias ativas ao ambiente virtual, vale a pena investigarmos que ajustes concretos foram implementados para que a empreitada fosse conduzida com sucesso.

Agindo assim, esperamos encorajar até os professores mais novos, ante o ambiente virtual, cujo interesse por metodologias ativas pode ter arrefecido simplesmente por não saberem como adaptá-las a essa nova realidade.

A bem da verdade, a pandemia da COVID-19 levou-nos, de fato, a um cenário paradoxal. Se, por um lado, havia muita resistência em algumas áreas do conhecimento quanto às tecnologias educativas, por outro, a transferência de aulas presenciais para aulas online elevou o debate sobre as metodologias participativas a outro nível, justamente em virtude dos recursos disponíveis por meio dessas mesmas tecnologias (HOWARD, 2013).

Ao ver de Figueiredo (2021), o fato de o ensino presencial ter sido totalmente suspenso (no auge da crise sanitária) acabou contribuindo para o reforço da utilização de metodologias participativas. Ora, até a eclosão da pandemia, a maior parte dos professores do ensino presencial não tinha experiência de aulas online (WILICHOWSKI; COBO, 2021), particularmente no campo do Direito, no qual a rejeição à tecnologia era considerada elevada (BATES, 2020).

Embora a tecnologia necessária às aulas virtuais já existisse (como era o caso das plataformas de reunião online do *Meet*, *Zoom* ou *Teams*), havia muitas dúvidas sobre



os eventuais benefícios de sua utilização, sobretudo nas relações entre professores e estudantes (WEILER, 2021).

Resistentes ou não, o caso é que o advento da pandemia levou instituições do mundo todo à adoção do chamado ensino remoto de emergência. De um dia para o outro, praticamente, professores e alunos se viram impelidos a transferir seus cursos para plataformas virtuais, como modo de garantir a continuidade das aulas. Em vista disso, a tecnologia acabou colocando novas questões sobre a relação entre professores e estudantes. Por exemplo, a escola de Direito da Universidade de Harvard disponibilizou aos professores uma informação intitulada “*Teaching Remotely with Zoom: FAQ and Instructions*”.

Interessante observarmos que, na explicação das ferramentas para uso na sala de aula digital, encontra-se expressa referência ao modo como elas possibilitam (e aumentam) a participação dos estudantes nas atividades propostas pelos professores. Nessa mesma direção, Weiler (2021) também faz uma reflexão em que evidencia as vantagens da utilização do Zoom, em particular no seu caso, que usa o “método socrático” (QUEIROZ; FEFERBAUM, 2019) de perguntas e respostas entre professor e estudantes.

João Carlos Relvão Caetano, Fayga Silveira Bedê, Leinad Rocha de Almeida, Mateus Rocha Santos, nesse contexto:

Cabe, pois, indagar como reagiram os professores e, particularmente, como reagimos nós mesmos à pandemia. Continuamos a fazer o que já fazíamos ou passamos a ensinar de um novo modo? Em que condições? Como procedemos para que estas mudanças não reduzissem os níveis e a qualidade de participação dos estudantes em sala de aula digital? Que outras práticas tivemos e como as avaliamos? Como ficou claro até aqui, o debate sobre a utilização de metodologias ativas no ensino universitário é anterior à pandemia e não se confunde com o ensino online (2021, p. 185).

Prova disso é que a maior parte das experiências de utilização de metodologias ativas ocorreu historicamente em contexto presencial, e é natural que elas sejam retomadas com o retorno das aulas presenciais.

Todavia, existe uma relação entre o ensino mediado pela tecnologia e a utilização de metodologias participativas que já está teorizada desde há muito, e cuja viabilidade foi comprovada por muitos docentes durante a pandemia. Inclusive, de acordo com o primeiro autor, os modelos de ensino virtual tendem a valorizar a dimensão das metodologias participativas. Assim, por exemplo, o modelo pedagógico virtual da Universidade Aberta de Portugal – na qual leciona o referido autor – apoia-se em quatro linhas de força: a aprendizagem centrada no estudante; o primado da flexibilidade; o primado

da interação; e o princípio da inclusão digital (PEREIRA et al., 2007). Ainda de acordo com estes:

Os desenvolvimentos tecnológicos crescentes impõem o ensino a distância a encontrar novas metodologias de ensino e de aprendizagem, reconfigurando a mediação tecnológica inerente aos programas de educação a distância para modos que proporcionam novas formas de interação, com relevância para a interação entre os estudantes [...] (PEREIRA et al., 2007, p. 8).

Ora, a pandemia desencadeou um processo de adaptação ao digital por parte das instituições e dos docentes de ensino superior, numa escala, até então, inédita, ampliando a presença do ensino a distância em todas as áreas do saber, incluindo o ensino jurídico. Bates (2020) dá conta de que escolas tipicamente conservadoras, como as faculdades de Direito, recorreram generalizadamente às aulas online.

Importante agora, ainda segundo Bates (2020), é avaliar a percepção dos agentes universitários sobre o que se passou. Este autor faz referência a um estudo de 2020, publicado pelo *Thomson Reuters Institute*, que contém informação relevante, embora padeça, a seu ver, de algumas insuficiências metodológicas. Ainda assim, Bates faz uma análise do referido estudo, em que mostra as contradições nas apreciações feitas pelos diferentes atores sociais envolvidos. Ao mesmo tempo, dá conta da evolução progressiva da *American Bar Association* (ABA) na certificação de cursos de Direito híbridos ou com um componente online.

A pandemia esteve na base de várias alterações legislativas que tornaram possível a realização de outras atividades a distância, como é o caso das bancas acadêmicas. A legislação portuguesa que permitiu a sua realização por meios digitais seria, em princípio, temporária, mas é possível que venha a manter-se no futuro. Embora haja professores que, há muito tempo, vêm utilizando metodologias participativas no ensino jurídico, os professores de Direito ainda são tidos, em geral, como tradicionalmente conservadores. Dependendo do lugar, esses docentes tendem a vestir-se, a ensinar e a relacionar-se com maior formalidade do que os professores de outras áreas do saber (KENNEDY, 1982; STEINER, 2018).

Inclusive, há quem diga – como O’Keefe (2012) – que a sua preferência por aulas expositivas poderia ensejar um receio ainda maior das aulas online. Em muitos casos, talvez o problema não esteja tanto no uso de metodologias participativas no ensino jurídico, mas sim na menor compreensão das pedagogias e tecnologias virtuais por parte dos professores de Direito e na medida em que estejam – ou não – dispostos a adaptar-se aos novos tempos. Muitos professores de Direito seguiram, durante a pandemia, as mesmas práticas que já adotavam, tendo passado a dar aulas online tão expositivas quanto as que

ministravam antes. Mas também houve aqueles que já empregavam metodologias ativas no ensino presencial, e que assumiram o compromisso de ajustá-las às suas aulas online, alcançando resultados, por vezes, muito assemelhados aos que obtinham anteriormente.

Claro que também se verificaram problemas, sobretudo relacionados com a avaliação dos estudantes, mas, no contexto histórico da pandemia, entendemos que o balanço foi positivo. O problema numa crise não é a mudança, mas o impasse que pode gerar, sendo que toda mudança, para ser bem-sucedida, deve ser orientada em função do contexto. Felizmente, houve instituições que foram capazes de encontrar soluções de ensino inovadoras, as quais devem ser examinadas, para que pensemos sobre os rumos de sua evolução. Pelo presente relato de experiência, procuramos refletir sobre o sentido da mudança no ensino jurídico provocado pela pandemia. As nossas primeiras palavras foram para dizer que conhecemos e há muito utilizamos metodologias ativas, procurando envolver os estudantes no processo de ensino e aprendizagem.

A questão que se coloca é: o que aprendemos nós com a passagem para o ensino online? As experiências que passaremos a relatar, nos tópicos subsequentes, também são significativas porque partiremos de pontos diferentes no que tange ao ensino online. Não em relação à utilização de metodologias participativas, que fique claro, porque, como professores, ensinamos, em parte, com práticas semelhantes. Para além do ensino de metodologias, exploramos há longos anos as relações entre Direito e Literatura, servindo-nos do uso de obras e cases literários para estimular a aprendizagem do Direito pelos estudantes (PARISE, 2021).

O que nos distingue é o diferente uso relativo de metodologias digitais. Como já referimos, a segunda autora é professora de um curso de Direito presencial no Brasil, tendo recorrido a aulas online somente com a pandemia. Já o primeiro autor é professor numa universidade portuguesa de ensino a distância que tem, desde 2007, um modelo assíncrono de aprendizagem utilizado por todos os docentes. É que entendemos que mais importante do que as tecnologias são as pedagogias usadas e o que se pretende alcançar por meio delas.

Por isso, é interessante percebermos como cada um dos autores enfrentou a pandemia e como avaliam a evolução transcorrida. Esta diversidade de situações nos permite avaliar com mais clareza o que mudou, assim como o papel das metodologias participativas em sua relação com o uso das novas pedagogias e tecnologias no ensino das disciplinas jurídicas.

A partir dos efeitos da pandemia do novo Coronavírus, se verifica a expansão do uso de IA nos cursos de Direito, em modalidade EaD, assim como a

incorporação de soluções tecnológicas que, em certa medida, substituem as tarefas desempenhadas pelos professores.

Neste contexto, Lilia Maia de Moraes Sales; Wilson Sales Belchior e Gabriela Lima, em “A ACELERAÇÃO NA INCORPORAÇÃO DE NOVAS TECNOLOGIAS NO ENSINO DO DIREITO: REQUISITOS DE RAZOABILIDADE PRÁTICA E LIMITES ÉTICOS PARA O USO DE INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NO ENSINO À DISTÂNCIA” (2021, pag. 432), os requisitos de razoabilidade prática possuem o potencial de nortear a formação dos discentes e funcionar como limites éticos ao uso de IA. No entanto, a razoabilidade prática não consegue ser desenvolvida, debatida ou refletida por softwares que transmitem, em geral, de forma automatizada, etapas do processo de ensino e aprendizagem.

Se é por intermédio do ensino do Direito “que uma sociedade assegura o predomínio dos valores éticos perenes na conduta dos indivíduos” (DANTAS, 1955, p. 6), os requisitos de razoabilidade prática exercem contribuição direta para as finalidades de formar cidadãos criativos, aptos a estruturarem novas soluções frente aos desafios complexos que emergem das circunstâncias atuais dos serviços jurídicos e limitarem a aplicação de IA no EaD, assim, pretende-se nesta etapa do artigo evidenciar benefícios de integrar os padrões éticos nestes espaços.

Lilia Maia de Moraes Sales; Wilson Sales Belchior e Gabriela Lima dizem que:

Para a superação dos obstáculos ao ensino jurídico, com ênfase nos elementos vinculados ao exacerbado uso do modelo expositivo e predominância do ensino profissionalizante voltado à aprovação no Exame de Ordem e concursos públicos, em detrimento de formação humanística, interdisciplinar e concentrada no exercício da cidadania, a incorporação da prudência – a razoabilidade prática – à didática nos cursos de direito constitui via alternativa eficaz, vez que estimula a participação dos discentes (2021, p. 437).

O desenvolvimento desse modelo de reflexão na análise dos atos da vida cotidiana, princípios e decisões profissionais, ampliando as chances daqueles se tornarem bons juristas (PEREIRA JUNIOR; MELO; 2018).

As vantagens de integrar os requisitos de razoabilidade prática ao modelo de ensino do Direito vigente são evidenciadas, outrossim, na principal excelência do profissional jurídico na tarefa de discernir e assinalar os aspectos práticos no espaço da distribuição da justiça voltada a produção do justo concreto para comunidades ou indivíduos em situações específicas (FERNANDES, 2014), porquanto a forma que o direito é ensinado reflete no seu próprio funcionamento na sociedade, assim, promovê-lo por meio de didática que agregue

aqueles padrões éticos favorece a disseminação na sociedade de valores para o florescimento humano individual e coletivo, aproximando legalidade formal e justiça substancial (AMARAL, 2007).

Outras vantagens são as competências derivadas dessa integração consistentes na habilidade de resolver problemas, enfrentar situações do cotidiano jurídico, utilização do raciocínio prático e do pensamento reflexivo, as quais conduzem o futuro profissional à melhor solução para as circunstâncias concretas, aquela que leva ao florescimento integral ao ter em conta os bens humanos básicos e os sujeitos individual e socialmente (MELO, 2017).

O que só é possível mediante prática reflexiva, reiterada, com acompanhamento experiente, a qual permita escolher e apreender os motivos dessa opção, convergindo a formação do estudante em suas possibilidades de ser, executar certas atividades ou agir de modo específico em consonância com os requisitos de razoabilidade prática, ou seja, capacitar o futuro profissional à ação ajustada àqueles padrões éticos (LIMA, 2018).

Ponderar a respeito da integração dos requisitos de razoabilidade prática no modelo de ensino jurídico e como limites ao uso de IA no EaD significa assumir que o encontro em sala de aula, a despeito das múltiplas dificuldades, é oportunidade decisiva para firmar o compromisso com formação cidadã vinculada a construção da ideia que os alunos farão de justiça, direito e de sua função na sociedade, contribuindo para que estes enxerguem no sistema jurídico condição de transformação e instrumento de promoção do desenvolvimento, que se sintam responsáveis por participar na construção do projeto de sociedade mais justa (GHIRARDI, 2012).

Nesse sentido, Lilia Maia de Moraes Sales; Wilson Sales Belchior e Gabriela Lima:

As contínuas dificuldades vivenciadas por diferentes modelos de didática jurídica, podem ser superados com a integração dos requisitos de razoabilidade prática ao ensino do Direito, dado que estes aplicam ao raciocínio, discernimento e escolha, o consenso de que existem bens humanos básicos a serem respeitados, demonstrando a pertinência de adotar-se esses procedimentos reflexivos pela razoabilidade prática e, por conseguinte, excluir daqueles todas as opções de compromissos, projetos e ações que importem na violação de direitos, valores e bens primordiais ao florescimento humano integral (2021, p. 439).

Isto revela o benefício para a formação cidadã dos discentes, fornecendo autonomia intelectual, capacidade de reflexão para articular fenômenos sociais e jurídicos, construção coletiva do raciocínio analítico e prático de soluções criativas, Outras vantagens são as competências derivadas dessa integração consistentes na habilidade de resolver problemas, enfrentar situações do cotidiano jurídico, utilização do raciocínio prático e do

pensamento reflexivo, as quais conduzem o futuro profissional à melhor solução para as circunstâncias concretas, aquela que leva ao florescimento integral ao ter em conta os bens humanos básicos e os sujeitos individual e socialmente (MELO, 2017).

O que só é possível mediante prática reflexiva, reiterada, com acompanhamento experiente, a qual permita escolher e apreender os motivos dessa opção, convergindo a formação do estudante em suas possibilidades de ser, executar certas atividades ou agir de modo específico em consonância com os requisitos de razoabilidade prática, ou seja, capacitar o futuro profissional à ação ajustada àqueles padrões éticos (LIMA, 2018).

Ponderar a respeito da integração dos requisitos de razoabilidade prática no modelo de ensino jurídico e como limites ao uso de IA no EaD significa assumir que o encontro em sala de aula, a despeito das múltiplas dificuldades, é oportunidade decisiva para firmar o compromisso com formação cidadã vinculada a construção da ideia que os alunos farão de justiça, direito e de sua função na sociedade, contribuindo para que estes enxerguem no sistema jurídico condição de transformação e instrumento de promoção do desenvolvimento, que se sintam responsáveis por participar na construção do projeto de sociedade mais justa (GHIRARDI, 2012).

Conforme, Lilia Maia de Moraes Sales; Wilson Sales Belchior e Gabriela Lima:

As contínuas dificuldades vivenciadas por diferentes modelos de didática jurídica, podem ser superados com a integração dos requisitos de razoabilidade prática ao ensino do direito, dado que estes aplicam ao raciocínio, discernimento e escolha, o consenso de que existem bens humanos básicos a serem respeitados, demonstrando a pertinência de adotar-se esses procedimentos reflexivos pela razoabilidade prática e, por conseguinte, excluir daqueles todas as opções de compromissos, projetos e ações que importem na violação de direitos, valores e bens primordiais ao florescimento humano integral (2021, p. 432).

Isto revela o benefício para a formação cidadã dos discentes, fornecendo autonomia intelectual, capacidade de reflexão para articular fenômenos sociais e jurídicos, construção coletiva do raciocínio analítico e prático de soluções criativas, elaborados por Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OECD, 2019), The Public Voice (2018), Anistia Internacional, Access Now, Human Rights Watch e Wikimedia Foundation (ACCESS NOW, 2018) e Comissão Europeia para a Eficácia da Justiça (CEPEJ, 2019).

Essa proximidade indica a exequibilidade de os requisitos de razoabilidade prática funcionarem enquanto limites ao uso de IA no ensino do Direito à distância, porque além de respaldada nos benefícios da integração com o modelo de didática para superar os obstáculos do ensino jurídico, viabiliza padrões éticos com a disposição para se estabelecer

nova diretriz, junto com aquelas elencadas nos documentos que delimitam o desenvolvimento de soluções de IA seguras e confiáveis. Limites para a IA na área do ensino do direito são delineados, igualmente, com o princípio do ato privativo na qualidade de baliza ética-profissional para a incorporação de novas tecnologias, delimitando aquilo que pode ser feito por outras carreiras e pelos softwares (COELHO, 2018), mecanismos para *opt in* ou *opt out*, a partir dos quais as pessoas sujeitas ao uso do recurso computacional possam fazer opção respaldada em informação completa e explícita no que toca aos riscos potenciais e benefícios do uso da inovação tecnológica (LIU; LIN; CHEN, 2019), do mesmo jeito que na razoabilidade prática, de modo particular nas atividades dependentes essencialmente da ação humana, nas quais é obrigatória atuação prática para efetivar discernimento consciencioso entre opções concretas respeitando os bens humanos básicos a partir dos requisitos de razoabilidade prática, com o intuito de alcançar deliberação justa e efetiva (MELO; PEREIRA JUNIOR, 2020).

Enxergar que o efeito Coronavírus promoveu junto com a flexibilidade regulatória no aumento da disponibilização de carga horária na modalidade EaD no ensino do Direito, a incorporação de novas tecnologias que podem substituir progressivamente atividades desempenhadas pelos professores em modelo de didática que já se encontrava em dificuldade reafirma o valor em propor que os requisitos de razoabilidade prática integrem a forma de ensino padrão e limitem eticamente o uso de IA.

Assim entendem Lilia Maia de Moraes Sales; Wilson Sales Belchior e Gabriela Lima

[...] “ética: organizações, empresas e pessoas naturais engajadas no ciclo de vida de um software de IA, com competência para influenciar ambientes físicos e virtuais de aprendizagem, precisam respeitar os requisitos de razoabilidade prática a fim de assegurar a participação ativa do professor na formação cidadã dos estudantes de direito” (2021, p. 437).

Proposta desta natureza se ajusta à determinação do Ministério da Educação nas diretrizes curriculares nacionais do curso de direito que ao discente seja assegurado na sua graduação formação humanística, postura reflexiva, visão crítica para aprendizagem autônoma e dinâmica, capacitação para resolução de problemas, proposta de soluções, entendimento do impacto das novas tecnologias na área jurídica, habilidades para prestação da justiça e estímulo ao desenvolvimento da cidadania (BRASIL, 2018b).

Os impactos decorrentes da incorporação das TICs no ensino jurídico não podem prescindir da formação cidadã dos discentes voltada para transformação da sociedade e pautada por padrões éticos, especificamente os requisitos de razoabilidade prática, de

maneira a permitir que os problemas e as soluções durante trajetória profissional estejam pautados em arcabouço axiológico dessa natureza.

Logo, se encontra no âmago dos requisitos de razoabilidade prática os incentivos para aperfeiçoamento do modelo vigente do ensino jurídico e, mais especialmente, a constituição de limite ético para o uso (incluídos o desenvolvimento e a implementação) de soluções baseadas em IA no ensino do Direito à distância, assumindo, destarte, a obrigação de respeito àqueles padrões, tal qual a proposta de diretriz formulada nesta pesquisa.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos ver na presente pesquisa acima apresentada, que foi dividida em três capítulos. No primeiro momento foi tratado do ensino jurídico no Brasil, focado na importância do professor para a formação do operador do direito.

No segundo capítulo foi abordado sobre os desafios do ensino jurídico híbrido, durante a pandemia e no período pós-pandemia. Sendo que a análise foi feita tendo atenção especial ao uso das tecnologias no ensino, com a visão dos docentes e dos estudantes sobre o ensino híbrido, tendo a sala de aula como espaço de mudança e, principalmente, o uso da metodologia de ensino conhecida como sala de aula invertida.

Já no terceiro capítulo foi realizado um estudo para a tentativa de construção de uma nova perspectiva na educação pós-pandemia, o uso de tecnologias e seus desafios.

É fácil enxergar que o direito precisa passar por uma análise crítica, que valorize o sujeito intelectual que é o seu estudante, para que ele, desde a graduação, possa ter conhecimento amplo da sociedade e de seus desafios.

Podemos dizer então que o ensino do direito pode ser formulado para as dificuldades dos problemas jurídicos atuais e futuros, e não ficar apenas no mesmo modo de aprendizagem, deixando pra trás aquele modelo do ensino lusitano.

O estudo dos alunos do curso de direito, devem ir além de apenas códigos e leis, deve também se empenhar na realidade da sociedade e seus problemas, de forma que esta interação possa buscar o estreitamento daquilo que se aprende na teoria com o que pode ser implantado na prática. Como exemplo desta aproximação com a sociedade, pode-se pensar em simpósios, palestras, cursos de aperfeiçoamento, com a participação da própria sociedade em geral, até mesmos em seminários e discussões de temas que afetam diretamente a sociedade nas suas relações jurídicas.

O estudo do curso de direito, com seus cinco anos de duração, passa rápido, e neste curto espaço de tempo, o aluno deve ter orbitado todas as áreas do direito e ter uma experiência prática. Por mais que pareça que o tempo de estudo é razoável, os temas não são dissecados em suas essências, assim, o papel do professor deve ir além de ensinar a teoria, e sim mostrar que conhecimento adquirido pelo aluno deve ser posto em prática sob a ótica do embasamento formado.

O maior empecilho para a transformação do ensino jurídico parece ser a utilização do curso de direito em mercadoria a ser constantemente vendida. Não raro os conteúdos da graduação são oferecidos voltados ao concurso público ou até mesmo para o

exame da Ordem. Hermenêutica, que é o instrumento por excelência do profissional do direito que poderia ser ministrada em todos os períodos do curso, nunca deveria receber a alcunha de "propedêutica". As faculdades de direito devem pensar além da formação do advogado de hoje, como o aluno vai ser o advogado de amanhã, sabendo que as mudanças dos comportamentos da sociedade estão cada vez mais rápidas.

Os métodos de ensino devem ser feitos com excelência, sempre aliando o estudo doutrinário com o jurisprudencial.

O ideal é que as faculdades tenham um perfil primordialmente educacional, bem como que os estudantes de direito estudem por pura vocação.

E as transformações não param por aí, a mudança do conceito da faculdade "oferecer aprendizado" para "permitir que o aprendizado aconteça";

No mundo em transformação, as experiências de aprendizado são projetadas para atender às diversas e variáveis necessidades do mundo jurídico, de modo a garantir que o aprendizado seja inclusivo e assertivo;

Metodologias e práticas pedagógicas mais focadas em engajamento, investigação e aprendizado ativo, flexível e profundo marcam as inovações do ensino;

Compreende-se que os cursos de direito e os professores não devem apenas preparar os alunos para exames da ordem, mas para a vida e para tornarem-se "lifelong learners";

A educação na graduação de direito deve oferecer experiências de aprendizado que proporcionem as condições para que os alunos sejam cidadãos ativos, criativos e inovadores.

Com tanta transformação batendo à porta dos tribunais e da sociedade jurídica, não faria sentido que não houvesse transformação no papel do professor - não é mesmo?

O ensino jurídico brasileiro teve, na sua origem, o ensino português como padrão a ser seguido, o que levou a algumas características específicas como o dogmatismo jurídico, o paradigma liberal-legal e a predominância de um ensino de mão única, com o conhecimento sendo visto como algo que sai da figura do professor para o aluno.

Em muito, persiste no ensino jurídico nacional, em que pese passados quase duzentos anos, marcas de um ensino essencialmente transmissivo, apegado aos formalismos, aos rituais, aos termos em latim e aos brocados e pouco reflexivo. Um ensino jurídico que desconsidera a realidade concreta da sala de aula, que não busca a hermenêutica jurídica, mas

a mera repetição e a memorização, cabendo ao aluno reter o conhecimento que posteriormente será cobrado por meio de um processo avaliativo dissociado da prática jurídica efetiva.

Um ensino jurídico que, dada a carência na formação de seus professores, perpetua antigas estruturas e práticas que não condizem com as demandas sociais contemporâneas, tais como a habilidade de mediar conflitos sociais, a crítica do direito a partir de suas matrizes determinantes, tais como a política, a moral e a econômica, a competência de buscar a consolidação da axiologia constitucional nas relações e a promoção dos direitos humanos, sendo o direito fonte de justiça social, de modo a garantir a formação de juristas, e não meros operadores do direito ou reprodutores da ordem posta.

Dessa maneira, o direito, assim como seu ensino, deve ser compreendido como sendo dinâmico, libertador, algo imperfeito, inacabado, em construção fruto do sim, do não e do talvez. Disso decorre a liberdade tão sonhada, a igualdade tão perseguida e a fraternidade que nos torna cúmplices nessa luta por um ensino jurídico que seja mais do que um sonho findo, mas uma realidade em pleno desenvolvimento.

Não devemos ficar ociosos aguardando que o tempo passe a espera do amanhã, devemos esclarecer alguns conceitos que até então estavam nebulosos. O primeiro deles é o conceito de ensino híbrido, sobre o qual ainda permanece a dúvida se este realmente é o conceito mais apropriado para definir esta prática de adotar metodologias distintas em um mesmo sistema de ensino.

E assim como tudo que é inovador gera desconfiança, vimos que o ensino híbrido não se faz nem se constitui sozinho, é necessário haver um compromisso de todos para obter sucesso.

Para que haja a possibilidade de implantação do ensino híbrido é preciso quebrar as barreiras internas do ensino tradicional. É preciso ser cauteloso para que não vire um modismo que se esvazia quando não há consistência teórica que o sustente. Precisamos incentivar os docentes a fazer as experiências do uso de metodologias ativas e juntamente com isso investigar as reações e os resultados destas ações. Estas iniciativas se mostram necessárias na busca contínua pelo aprimoramento e adequação do processo de ensino e aprendizagem diante da constante mudança da realidade social na qual tal processo está inserido.

Diferente do ensino presencial, o ensino remoto acontece todo vinculado aos recursos tecnológicos. Baixar um arquivo, visualizar uma videoaula, responder a um questionário on-line, participar de um fórum, de um *chat*, de uma *live*, é possível por meio de um computador, um smartphone ou um *tablet*, e de uma conexão à Internet. Mesmo a

realização de atividades como a produção de textos, que podem ocorrer off-line, necessita de softwares editores de textos, resumos, resenhas, roteiros dirigidos ou relatórios são comumente pedidos em formato Word ou PDF.

No mundo todo a pandemia do Covid-19 imprimiu novos cotidianos a diversas cidades brasileiras. Principalmente entre abril e junho do corrente ano de 2020, diversas atividades profissionais foram suspensas, estabelecimentos foram temporariamente fechados e a população incentivada a permanecer em suas residências, obedecendo aos protocolos de isolamento social. O ambiente doméstico passou a ser o espaço de trabalho de vários profissionais que migraram para o modelo “home office”, ou trabalho remoto.

A educação remota se mostrou essencial nesta época de pandemia da Covid-19, há uma grande expectativa que se torne cada vez mais relevante, seja por uma questão de adaptação a um “novo normal” pós-pandemia, bem como para atender as novas oportunidades educacionais que surgem com a evolução tecnológica. No caso brasileiro, a baixa adesão das Universidades Federais a esta emergência provocou algumas indagações relevantes para perceber como o Brasil está inserido neste contexto e como pode aprimorar sua ação institucional.

Assim, o cenário atual nos apresenta, a necessidade de implementação de políticas públicas no sentido de democratizar o acesso à internet de qualidade, procurado atender de maneira ampla todos os domicílios e localidade que não estão incluídas na era tecnológica.

Portanto, este período de isolamento e distanciamento social, é oportuno para formulação e efetivação de políticas de inclusão digital, de forma igualitária na sociedade brasileira. Considerado este aspecto de desigualdade, que é um ponto essencial para que qualquer estratégia brasileira neste campo tenha a mínima probabilidade de êxito, é de interesse verificar no que aponta as melhores práticas internacionais.

O momento proporcionado pela pandemia da Covid-19 trouxe grandes desafios no mundo todo em seus sistemas educacionais à distância, pois se tornaram imprescindíveis, ao menos temporariamente. O desafio adaptativo é grandioso, sendo fundamentais que as instituições consigam fornecer infraestrutura para o aprendizado on-line, investimentos que oferecem benefícios que vão muito além da situação atual. Os sistemas de EaD foram requisitados a avançar muito e em um breve espaço de tempo para promover o aprimoramento de habilidades, atitudes, valores, resiliência e autoeficácia dos estudantes.

Assim, o ambiente universitário, não apenas a sala de aula, mas os espaços de convivência, como as bibliotecas e as salas de estudos, pode ser o refúgio para muitos

alunos que buscam concentração para realização de atividades acadêmicas. Casas cheias, barulhos e distrações aparecem como fatores que dificultam a aprendizagem. Se, em contexto de normalidade os alunos podem usar os espaços universitários para os estudos, principalmente nos contra turnos de seus cursos, nesse momento precisam utilizar os diversos cômodos da casa para isso. Nesse contexto, não só os ambientes físicos são compartilhados, mas os equipamentos também. Algumas vezes, um só computador deve servir a todos os familiares que se revezam para dar conta das demandas.

Nas salas virtuais, acontecem os eventos tradicionais do ensino, como a disponibilização de materiais para leituras, exposição de conteúdo, discussões, pesquisas, exercícios. Contudo, neste ambiente, esses elementos ganham novos formatos. Para o acesso a materiais de leitura, pode-se fazer downloads, para a visualização de um vídeo é necessário clicar em links que direcionarão o material para um ambiente de visualização, para responder a um questionário, é necessária uma leitura da tela para localizar questões assertivas, para enviar uma produção textual, é importante que se tenha noção de editores de textos e compactação de tamanhos de arquivos.

É amplo o rol de metodologias possíveis de serem aplicadas ao ensino jurídico e para o presente estudo foi escolhida a Gameficação. As características dos jogos, de acordo com o presente estudo, levam a uma alta aderência dos mesmos em todas as faixas etárias. Logo, a identificação com o ambiente de games no ensino aponta para uma predisposição de adesão mais fácil entre discentes e docentes ao criar um ambiente imersivo propenso ao desenvolvimento cognitivo.

Ao explorar características como a ludicidade, competição, interatividade e recompensas, a *gamefication* sugere uma migração do modelo instrucionista (transmissão de conhecimento professor-aluno) para o modelo construcionista do conhecimento, em que o aluno passa a ser o protagonista do conhecimento, tendo mais autonomia e se sentindo mais engajado e com papel ativo na construção do mesmo. Neste modelo há uma maior interação entre os próprios alunos e também na relação professor-aluno. Ainda que a presente obra tenha enfatizado a não restrição ao uso de mecanismos eletrônicos, a realidade ainda insípida desta metodologia no ensino jurídico aponta para seu desenvolvimento de forma mais substancial sob esta perspectiva.

Dos docentes o que se exige é um maior cuidado no ensino, mediante a aplicação dos conhecimentos pedagógicos existentes. Não há, porém, necessidade de desenvolvimento de uma nova metodologia do ensino superior. Os suportes teóricos existentes são adequados e suficientes para a nova realidade, exigindo apenas que sejam

efetivamente utilizados e que haja comprometimento e sensibilidade por parte dos educadores. Longe de contrariar essa conclusão, as sugestões de práticas foram apenas exemplos fundados no conhecimento já existente, sem negá-lo ou evidenciar eventual falência. Em síntese, a metodologia do ensino permanece válida e não há necessidade de ruptura com a criação de uma nova metodologia. Está sujeita a aperfeiçoamentos e a evolução, que são naturais, mas a situação atual do ensino superior no Brasil não evidencia sua negação com criação de nova metodologia.

A partir de tais vivências práticas, contrastadas com o quadro teórico, constatamos que não é o ensino online que atrapalha as metodologias ativas – como supunha, inicialmente, a segunda autora. Aliás, ao ver do primeiro autor, o ambiente virtual pode até mesmo reforçar tais metodologias.

Também é interessante ressaltarmos que a análise teórico-prática entabulada neste estudo articula três dimensões: i) a evolução dos mercados de trabalho e o seu significado; ii) as modificações no modelo de ensino universitário de referência; iii) e as alterações no campo do ensino do Direito.

O ensino do direito como a prática jurídica exigem um reforço do componente participativo em sala de aula, a fim de respondermos às necessidades dos mercados de trabalho, por meio do desenvolvimento de competências e habilidades nos estudantes, sendo o sistema de ensino híbrido um caminho possível para integrar as metodologias participativas.

Os requisitos de razoabilidade prática contribuem diretamente para alcançar esses propósitos fornecendo os subsídios para organização de soluções criativas para problemas reais, sem replicação satisfatória, até esta ocasião, por softwares de IA, benefício externado em linguagem e padrões éticos que orientam procedimentos reflexivos pessoais e profissionais, incluindo a avaliação de conformidade de projetos, compromissos e ações a esse arcabouço.

Razoabilidade prática é a postura assumida conscientemente na vida pessoal e profissional que abrange deliberação, discernimento e julgamento (procedimentos reflexivos) voltados para a ação, pressupondo o reconhecimento pelo agente de bens humanos básicos e certos requisitos indispensáveis a fim de indicar se o modo de se viver, relacionar com outras pessoas e executar projetos, estar em harmonia com valores essenciais universalizáveis pelo bem-estar do ser humano, descartando as opções que embora possíveis não estejam ajustadas a essas escolhas.

Os requisitos de razoabilidade prática, por sua vez, organizam-se na forma de padrões éticos que demandam compromisso efetivo do agente, orientando a realização criativa e determinada de projetos específicos, evitando riscos inaceitáveis e respeitando normas universalizáveis as quais pretendem assegurar a participação dos sujeitos nos bens humanos básicos, reconhecer a diversidade das pessoas, proteger os valores considerados fundamentais pelas comunidades e promover o bem-estar humano. Os benefícios dos requisitos de razoabilidade prática ao fornecerem padrões éticos se revelam no enfrentamento da crise do ensino jurídico quando incentiva-se a adoção de atitude reflexiva frente aos desafios da profissão.

Para mensurarmos todas as questões envolvidas no processo de ensino-aprendizagem desse novo momento, não podemos nos ater somente às questões tecnológicas, didático-pedagógicas ou econômicas. Cada membro da comunidade acadêmica, seja aluno, professor ou técnico, dentro de sua realidade, tem vivenciado esse processo de uma forma muito particular. Compreender melhor estas histórias e estas realidades é fundamental para que possamos ter uma ideia, pelo menos que superficial, dos impactos causados pela pandemia de 2020 na educação superior brasileira.

É com esse objetivo em mente que o presente trabalho foi realizado, na intenção de ajudar, ainda que inicial e superficialmente, na melhor compreensão destes novos desafios e como as ferramentas tecnológicas e novas estratégias de ensino-aprendizagem podem auxiliar na melhoria do ensino jurídico brasileiro.

## REFERÊNCIAS

ADORNO, Sérgio. **Os aprendizes do poder: o bacharelismo liberal na política brasileira**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

AFIRSE. Disponível em: <http://www.afirse.com/archives/cd3/tematica3/035.pdf>. Acesso em: 30 maio 2021.

ALVES, L.R.G.; MINHO, M.R. DA S.; DINIZ, M.V.C. Gamificação: diálogos com a educação. In: L. M. Fadel et al., EDS. **Gamificação na educação**. Florianópolis: Pimenta Cultural, 2014.

ALVES, Rubens. **A Alegria de ensinar**. São Paulo: Ars Poética, 1994.

AMARAL, Antonio Carlos Rodrigues do. **Subsídios filosóficos ao ensino jurídico: as virtudes da prudentia e da iustitia e o “método do caso” aplicado à disciplina de direitos e garantias fundamentais**. 2007. 321 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

ANDRADE, Layanna Maria Santiago. Por um novo método no ensino jurídico. In: PESSOA, Flávia Moreira Guimarães (org.). **Reflexões sobre a docência jurídica**. Série Estudos de Metodologia. Volume 1. Aracaju: Evocati, 2013.

ANDRADE CARNEIRO, L., Garcia, L. G., & Barbosa, G. V. (2020). Uma revisão sobre aprendizagem colaborativa mediada por tecnologias. **Desafios-Revista Interdisciplinar da Universidade Federal do Tocantins**, 7(2), 52-62.

ANTUNES, Celso. **Como desenvolver as competências em sala de aula**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

ARRUDA JUNIOR, Edmundo Lima de. Educação jurídica e universidade pública. In: RODRIGUES, Horácio Wanderlei Rodrigues; ARRUDA JUNIOR, Edmundo Lima de, (Orgs.). **Educação jurídica**. 2. ed. corr. Florianópolis: FUNJAB, 2012.

ASCOM ADUFG-SINDICATO-NOTICIAS. (2020). Artigo: **Os desafios dos docentes em tempos de pandemia e de novas tecnologias de ensino**. Artigo escrito pelo professor. Romualdo Pessoa. 03/07/20. Disponível em: <https://www.adufg.org.br/noticias/2-noticias/8696-artigo-osdesafios-dos-docentes-em-tempos-de-pandemia-e-de-novas-tecnologias-de-ensino>. Acesso em: 14 jun. 2021.

AUSUBEL, David P. The use of advance organizers in the learning and retention of meaningful verbal material. **Journal of Educational Psychology, Washington**, v. 51, n. 5, p. 267-272, 1960. <http://dx.doi.org/10.1037/h0046669>. Disponível em: <https://content.apa.org/record/1962-00294-001>. Acesso em: 2 ago. 2021.

AUSUBEL, David Paul. **Aquisição e retenção de Conhecimentos: uma perspectiva cognitiva**. Lisboa: Editora Pântano. 2003.



BACHIC, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello (org). **Ensino Híbrido: personalização e Tecnologia na Educação**. Porto Alegre: Penso. 2015.

BASTOS, Aurélio Wander. O Ensino Jurídico no Brasil e as suas personalidades históricas - Uma recuperação de seu passado para reconhecer seu futuro. In: **Ensino Jurídico OAB, 170 anos de Cursos Jurídicos do Brasil**. Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil: Brasília, 1997.

BASTOS, Aurélio Wander. **O ensino jurídico no Brasil**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2000.

BATES, Tony. Online learning and law schools during the pandemic. In: **Ontario's Distance Education & Training Network**. Online Learning and Distance Education Resources. Vancouver. Disponível em: <https://www.tonybates.ca/2020/12/18/online-learning-and-law-schools-during-the-pandemic/>. Acesso em: 24 set. 2021.

BECKER, Fernando. **Epistemologia do professor o cotidiano da escola**. Petrópolis: Vozes, 1993.

BELLONI, M. L. **Educação a Distância**. Campinas-SP: Autores Associados, 2003.

BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas: Magia e técnica, arte e política** Vol. I. 7 edição. São Paulo: Editora Brasiliense, 1994. p. 165

BENTO, Flávio; SANCHES, Samyra Haydêe Dal Farra Naspolini. **A história do ensino do direito no Brasil e os avanços da portaria 1886 de 1994**. In: XVIII Congresso Nacional CONPEDI, 2009, São Paulo. Anais do XVIII Congresso Nacional do CONPEDI. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2009. v. 1, p. 6186- 6211.

BERRETT, D. **How 'flipping' the classroom can improve the traditional lecture**. The Chronicle of Higher Education, Feb. 19, 2012.

BITTAR, Eduardo C. B. **Estudos sobre ensino jurídico: pesquisa, metodologia, diálogo e cidadania**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

Brasil, ANATEL (2020). **Agência Nacional de Telecomunicações**. Painel de dados. Disponível em: <https://www.anatel.gov.br/paineis/acessos/panorama>. Brasil, M. E. C. (2020). Acesso em: 05/06/2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno. Parecer CNE/ CP nº 05, de 13 de dezembro de 2005. Brasília, 2005f.

BRASIL. **Decreto 5.800, de 8 de julho de 2006**. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm) Acesso em: 25 de outubro de 2021.

BRASIL. **Decreto 9.057, de 25 de maio de 2017**. Regulamenta o artigo 80 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 25 dez. 2017. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9057.htm#art24](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9057.htm#art24). Acesso em: 25 de outubro de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Lei nº 9394/96. LDB – Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1996.

Brasil. Ministério da Educação. (2020). **Coronavírus**: monitoramento nas instituições de ensino. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 05 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Direito**. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2004/ces0055\\_2004.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2004/ces0055_2004.pdf). Acesso em: 2 mar. 2022.

BRASIL. Portaria nº 1.428, de 28 de dezembro de 2018a. Disponível em: Acesso em: 28 abr. 2021.

CAETANO, João Carlos Relvão; BEDÊ, Fayga Silveira; ALMEIDA, Leinad Rocha de; SANTOS, Mateus Rocha. **Ensino jurídico participativo durante a pandemia da covid-19: como transpor metodologias ativas para o ambiente virtual – relato de experiências**. 2021. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/culturasjuridicas/article/view/54345>. Acesso em: 3 ago. 2021.

CALDAS, Marcio. **Gamification e o Direito**. 2015. Disponível em: <https://jota.info/artigos/gamification-e-o-direito-09092015>. Acesso em: 19 jun. 2021.

CALLISTER, Paul D. Callister. Time to Blossom: An Inquiry into Bloom’s Taxonomy as a Hierarchy and Means for Teaching Legal Research Skills. **Law Library Journal**, v. 102, n. 2, p. 191-220, 2010. Disponível em: [https://irlaw.umkc.edu/faculty\\_works/23](https://irlaw.umkc.edu/faculty_works/23). Acesso em: 21 maio 2021.

CAREY, Christen Civileto; ADAMS, Kristen David. **The Practice of Law School: Getting In and Making the Most of Your Legal Education**. New York: Law Journal Press, 2003.

CARNEIRO, Moacir Alves. **LDB Fácil**. Petrópolis: Vozes, 1998.

CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano**: 1. artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 2005

CHAVES, E. **Conceitos Básicos**: Educação a Distância. EdutecNet: Rede de Tecnologia na Educação, 1999. Disponível em: <http://www.edutecnet.com.br/>. Acesso em: 30 de outubro de 2021.

CHRISTENSEN, Clayton M.; HORN, Michael B.; STAKER, Heather. **Ensino híbrido**: uma inovação disruptiva? Uma introdução à teoria dos híbridos. Fundação Lemann e Instituto Península (Trad.). Christensen Institute: 2013. Disponível em: <https://www.christenseninstitute.org/publications/ensino-hibrido/>. Acesso em: 11 dez. 2021.

COELHO, Alexandre Zavaglia. O uso da automação e computação cognitiva (robôs) na área do direito e a ética profissional. **Revista de Direito e as Novas Tecnologias**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 1-13, 2018.

CONSOLARO, Alberto. **O “ser” professor**. Maringá: Dental Press, 2000.

DANTAS, San Tiago. **A educação jurídica e a crise brasileira**: aula inaugural dos cursos da Faculdade Nacional de Direito, 1955. Disponível em: Acesso em: 01 maio 2021.

DANTAS, San Tiago. Renovação do Direito. In: UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. **Encontros da UnB. Ensino Jurídico**. Brasília: UnB, 1978 - 1979. p.37-54.

Dara, S. I., & Farmer, J. C. (2009). Preparedness lessons from modern disasters and wars. *Critical care clinics*, 25(1), 47-65.

DEMO, Pedro. **Abc iniciação a competência reconstrutiva do professor básico**. Campinas: Papirus, 1995.

DIAS, P. **Da e-moderação à mediação colaborativa nas comunidades de aprendizagem, Educação, Formação e Tecnologias**, v.1, n. 1, p. 4-10, 2008.

EDUCAUSE: **Things you should know about flipped classrooms**. 2012. Disponível em: . Acesso em: 19 jul. 2021.

ELIAS, N. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

ELIAS, N. **Conocimiento y poder**. Madrid: Las Ediciones de la Piqueta, 1994.

ELIAS, N. **Introdução à sociologia**. Lisboa: Edições 70, 2015.

STRECK, Lenio. **Hermenêutica Jurídica e(m) Crise**. 11. ed. rev. atual. e ampl. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2014.

ESTEBAN, M. T. **O que sabe quem erra? Reflexões sobre fracasso escolar e avaliação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

FARDO, M. L. **A gamificação aplicada em ambientes de aprendizagem**, 9 CINTED-

FIGUEIREDO, António Dias de. **Que futuro para a educação pós-pandemia? Um balanço projetivo. Estado da Educação 2020** (Edição 2021), Lisboa, Conselho Nacional da Educação, 2021. Disponível em: [https://cnaepf.files.wordpress.com/2022/02/ee2020\\_web\\_04.pdf](https://cnaepf.files.wordpress.com/2022/02/ee2020_web_04.pdf). Acesso em: 22 nov. 2021.

FITZPATRICK, M. **Classroom lectures go digital**. The New York Times, June 24, 2012.

FLIPPED CLASSROOM FIELD GUIDE. **Portal Flipped Classroom Field Guide**. Disponível em: . Acesso em: 15 abr. 2021.

FONSECA, Selva Guimarães. **Ser Professor no Brasil**. Campinas: Papirus, 1997.

FRANCISCHETTO, Gilsilene Passon Picoretti. Apresentação. In: ABIKAI NETO, Jorge. **Educação jurídica e formação de professores**. Curitiba: Juruá, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GABRICH, Frederico de Andrade. **Transdisciplinaridade no ensino jurídico**. Publica Direito.2013.Disponível em:<http://www.publicadireito.com.br/artigos/?cod=57db7d68d5335b52>. Acesso em: 12 jun. 2021.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e Método** I. 3ª ed. tradução de Flávio Paulo Meurer. Petrópolis: Editora Vozes, 1999.

Garcião, A. O., Baião, E. R., Corrêa, L. R., Silva, R. A. (2015). **Ferramentas Google: Potencialidades De Formação Continuada Para Docentes Com A Formação De Competências De Domínio Tecnológico**. III Simpósio Internacional de Inovação em Educação. Recuperado de Disponível em: <https://www.lantec.fe.unicamp.br/inova2015/images/trabalhos>. Acesso em: 05/06/2021.

GHIRARDI, José Garcez. **O instante do encontro: questões fundamentais para o ensino jurídico**. São Paulo: Fundação Getúlio Vargas, 2012.

GIL, Antonio Carlos. **Metodologia do ensino superior**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

GOULÃO, M. F. The use of Forums and collaborative learning: A study case. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* n. 46, p. 672-677, 2012.

HENRIQUES, S.; MOREIRA, J. A.; GOULÃO, M. F.; BARROS, D. **Online Training of Trainers from the Open University**, Portugal, In: A. M. TEIXEIRA, A. SZUCCS; I. MÁZAR (Eds.). *Expanding Learning Scenarios. Conference Proceedings EDEN 2015*. Barcelona: European Distance and e-Learning Network & UOC - Universitat Oberta de Catalunya, p. 798-804, 2015.

HERNANDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

HILTON, Annette; HILTON, Geoff; DOLE, Shelley; GOOS, Merrilyn. School Leaders as Participants in Teachers' Professional Development: The Impact on Teachers' and School Leaders' Professional Growth. *Australian Journal of Teacher Education*, v. 40, n. 12, p. 104- 125, 2015. <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2015v40n12.8>. Disponível em: <https://ro.ecu.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=2986&context=ajte>. Acesso em: 23 abr. 2021.

Hodges, C, Moore, S, Lockee, B, Trust, T & Bond, A. (2020). **The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning**. March 27. Obtido em 22 de agosto de 2020. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remoteteaching-and-online-learning>

HORN, Michel B.; STAKER, Hearther. **Blended: usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação**. Porto Alegre: Penso. 2015.

HOWARD, Sarah K. Risk-aversion: **Understanding teachers' resistance to technology integration**. *Technology, Pedagogy and Education*, v. 22, n. 3, p. 357-372, 2013.

<https://doi.org/10.1080/1475939X.2013.802995>. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/1475939X.2013.802995>. Acesso em: 26 abr. 2021.

IFTAKHAR, S. (2016). **Google Classroom: what Works and how?** Journal of Education and Social Sciences, 3. Recuperado de [http://jesoc.com/wp-content/uploads/2016/03/KC3\\_35.pdf](http://jesoc.com/wp-content/uploads/2016/03/KC3_35.pdf)

JOHNSTONE, Richard. **Rethinking the Teaching of Law.** *Legal Education Review.* 23(1) 17, 1992. Disponível em: <http://classic.austlii.edu.au/au/journals/LegEdRev/1992/2.html>. Acesso: 3 out. 2021

KAPP, L. **The Gamification of Learning and Instruction: Game-based Methods and Strategies for Training and Education** [S.1]: Wiley, 2012. ISBN 9781118191989.

KENNEDY, Duncan. **Legal Education and the Reproduction of Hierarchy.** *Journal of Legal Education*, New York, v. 32, p. 591-615, dez. 1982.

Kenski, V. M. (2007). *Educação e tecnologias*. Papirus editora.

LAGE, M. J.; PLATT, G. J.; TREGLIA, M. **Inverting the classroom: A gateway to creating an inclusive learning environment.** *The Journal of Economic Education*, v. 31, p. 30-43, 2000.

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário.** Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da Escola Pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos.** Edições Loyola: São Paulo, 2001.

LIMA, Stephane Hilda Barbosa. **Formação jurídica, metodologias ativas de ensino e a experiência da graduação da Escola de Direito de São Paulo (FGV Direito SP).** 2018. 173 f. Dissertação (Mestrado em Direito) – Faculdade de Direito, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2018.

LIMA, Stephane Hilda Barbosa. **Formação jurídica, metodologias ativas de ensino e a experiência da graduação da Escola de Direito de São Paulo (FGV Direito SP).** 2018. 173 f. Dissertação (Mestrado em Direito) – Faculdade de Direito, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2018.

LIU, Han-Wei; LIN, Ching-Fu; CHEN, Yu-Jie. Beyond State v. Loomis: **artificial intelligence, government algorithmization, and accountability.** *International Journal of Law and Information Technology*, Oxford, v. 27, n. 2, p. 122-141, 2019.

LOPES, José Reinaldo de Lima. **O direito na história: lições introdutórias.** 3. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

MACHADO, Antônio Alberto. **Ensino jurídico e mudança social.** 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MACHADO, Antônio Alberto. **Ensino jurídico e mudança social**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MARTINEZ, Sérgio Rodrigo. **A evolução do ensino jurídico no Brasil**. Revista Jus Navigandi, Teresina, ano 11, n. 969, 26 fev. 2006. Disponível em: <<http://jus.com.br/artigos/8020/a-evolucao-do-ensino-juridico-no-brasil#ixzz3gedUPfAe>>. Acesso em 13 jun. 2021.

MARTÍNEZ, Sérgio Rodrigo. **Manual da educação jurídica**. Curitiba: Juruá, 2008.

MAZUR, E. **Farewell, Lecture?** Science, v. 323, p. 50-51, 2009.

MAZUR, Eric. **Peer Instruction: a revolução da aprendizagem ativa**. Porto Alegre: Penso, 2015.

MELO, Rafael Veras Castro. **A formação do jurista na prudência como desafio do ensino jurídico**. 2017. 96 f. Dissertação (Mestrado em Direito Constitucional) – Centro de Ciências Jurídicas, Universidade de Fortaleza, Fortaleza, 2017.

MELO, Vinicius Holanda; PEREIRA JUNIOR, Antonio Jorge. **Os limites da inteligência artificial no exercício da prudência: as atividades jurídicas correm risco?** Revista dos Tribunais, São Paulo, v. 1015, p. 107-127, 2020.

MESQUITA, Marcelo Rocha. **O perfil ideal do graduando em direito: sugestões para a sua obtenção**. In: XXIII Congresso Nacional do CONPEDI, 2014, João Pessoa. Direito, ensino e metodologia jurídicos I. XXIII Congresso Nacional do CONPEDI. Florianópolis: CONPEDI, 2014. p. 394-413.

MILL, D. **Docência virtual: uma visão crítica**. Campinas: Papyrus, 2012.

Ministério da educação. coronavirus. monitoramento nas instituições de ensino. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/coronavirus/>. Acesso em: 05/06/2021.

MIZIARA, L. A. S.; RIBEIRO, R.; BEZERRA, G. F. **O que revelam as pesquisas sobre a atuação do coordenador pedagógico**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos [on-line], Brasília, v. 95, n. 241, p. 609-635, set./dez. 2014.

MOORE, M.; KEARSLEY, G. **Educação a distância: uma visão integrada**. São Paulo: Cengage Learning, 2007.

MORÁN, José. **Mudando a educação com metodologias ativas. Coleção Mídias Contemporâneas. Convergência Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens**. Vol. II. P. 15-33. 2015. Disponível em [http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudando\\_moran.pdf](http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf). Acesso em 17/03/2022.

MORAN, José M. **Educação híbrida: um conceito-chave para a educação, hoje**. In: BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello (Org.). Ensino 9 Híbrido: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015. p. 27-45

MOREIRA, J. A. **Novos cenários e modelos de aprendizagem construtivistas em plataformas digitais**, In: MONTEIRO, A.; MOREIRA, J. A.; ALMEIDA, A. C. (Orgs.).

Educação Online: **Pedagogia e Aprendizagem em Plataformas Digitais**. Santo Tirso: De Facto Editores, p. 29-46, 2012.

MOREIRA, Marco Antônio. **A teoria da Aprendizagem Significativa e sua implementação em sala de aula**. Brasília: editora UNB. 2006.

Núcleo da Informação e Coordenação do Ponto BR - NIC.br. Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação: pesquisa TIC Domicílios, ano 2018. Disponível em: <http://cetic.br/arquivos/domicilios/2020/domicilios/> Acesso em: 11/12/2021.

NUÑEZ, Isauro Beltrán; RAMALHO, Betânia Leite. **A Pesquisa-Ação como Estratégia de Formação Continuada de Professores: Uma Perspectiva de Atenção À Heterogeneidade**. Natal. 2001.

O'KEEFE, Kevin. **“Law school professors fear online education growth?”**. In Kevin O'Keefe. **Real Lawyers Have Blogs**. Seattle, WA. Disponível em: <https://kevin.lexblog.com/2012/07/09/law-school-professors-fear-online-education-growth/>. Acesso em: 26 fev. 2021.

OECD. **The future of education and skills: Education 2030**. OECD Publishing, Paris, 2018. Disponível em: [https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf). Acesso em: 3 ago. 2021.

OLIVEIRA, José Sebastião de; TOFFOLI, Vitor. **O ensino jurídico em nosso país no período imperial e no primeiro momento republicano, sua evolução histórico-metodológica e suas consequências na contemporaneidade. Sistema Jurídico e Direitos fundamentais individuais e Coletivos**. 1. ed. Florianópolis: Fundação Bouitex, 2012, p. 8648-8675.

OLIVEIRA, P. Z.; GEBRAN, R. A. **O profissional docente do direito: refletindo sobre sua prática pedagógica**. HOLOS, ano 34, v. 03, 2018. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/4206>. Acesso em: 11 abr. 2021.

OLIVO, Luis Carlos Cancellier de. **A literatura como aporte metodológico no ensino do direito**. In: RODRIGUES, Horácio Wanderlei; ARRUDA JÚNIOR, Edmundo Lima de. (Orgs.) **Educação jurídica**. 2. ed. Florianópolis: FUNJAB, 2012.

PARISE, Agustín. **Notas sobre a ficção como ferramenta para o ensino do direito. ANAMORPHOSIS - Revista Internacional de Direito e Literatura**, Porto Alegre, v. 7, n. 2, p. 355-374, jul./dez. 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.21119/anamps.72.355-374>. Disponível em: <https://rdl.org.br/seer/index.php/anamps/article/view/862>.

PASSOS, M. L. S. **Educação a distância [recurso eletrônico]: breve histórico e contribuições da Universidade Aberta do Brasil e da Rede e-Tec Brasil**. Vitória: edição do autor, 2018.

PEREIRA JUNIOR, Antonio Jorge; MELO, Felipe Antônio de Castro Bezzera Moraes. **A relevância da prudência nos métodos de ensino participativo para a didática jurídica. Conhecimento e Diversidade**, Niterói, v. 10, n. 20, p. 116-128, 2018.

PEREIRA, Alda; MENDES, António Quintas; MORGADO, Lina; AMANTE, Lúcia; BIDARRA, José. **Modelo pedagógico virtual da Universidade Aberta. Para uma universidade do futuro.** Lisboa: Universidade Aberta, 2007.

PERRENOUD, P. **Formação Continuada e Obrigatoriedade de Competência na Profissão do Professor. Fundação para o desenvolvimento da Educação.** São Paulo. Sistema de Avaliação Educacional, nº 30, p. 205-248, 2000.

PESSOA, Flávia Moreira Guimarães (Org.). **Reflexões sobre a docência jurídica. Série Estudos de Metodologia.** Vol. 1. Aracaju: Evocati, 2013. ;

PIRIE, Adrew J. **Objectives In Legal Education: The Case for Systematic Instructional Design.** *Journal of Legal Education, Washington, Association of American Law Schools*, v. 37, n. 4, p. 576-597, dez. 1987. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/42898063>. Acesso em: 11 set. 2021.

POOLI, J. P. **Quando um outro se torna muitos outros: da família a escola, a complexidade da descoberta do mundo social.** In: ROMAN, E. D.; STEYER, V. E. *A criança de 0 a 6 anos e a educação infantil: um retrato multifacetado.* Canoas: Ed. ULBRA, 2001.

POOLI, J. P. **Socialización, educación y procesos civilizadores.** In: KAPLAN, C. V.; ONCE, V. (org.). *Poder e prácticas sociales y proceso civilizador: los usos de Norbert Elias.* Buenos Aires: Centro de publicaciones educativas y material didáctico, 2009.

POOLI, J. P.; FERREIRA, V. M. R. **Pedagogos da rede estadual de educação do Paraná e da rede municipal de educação de Curitiba: identidades em foco.** In: POOLI, J. P.; DIAS, L. R.; FERREIRA, V. M. R. (org.). *Coordenação pedagógica: a formação e os desafios da prática nas escolas.* Curitiba: Apris, 2018

QUEIROZ, Rafael Mafei Rabelo; FEFERBAUM, Marina (coord.). **Metodologia da pesquisa em Direito: técnicas e abordagens para elaboração de monografias, dissertações e teses.** 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2019. E-book.

ROCHA, J.V.S. **Ensino jurídico transformador.** *Umuarama: Rev. Ciênc. Jur. e Soc. Da Unipar*, v. 10, nº 1, p. 185-198, 2007.

Rochelle, J. (2016). *Introducing G Suite for Education.* Recuperado de <http://blog.google/topics/education/introducing-g-suite-education/>

Rodrigues, A. (2020). **Ensino remoto na Educação Superior: desafios e conquistas em tempos de pandemia.** *SBC Horizontes*, jun. ISSN 2175-9235. Disponível em: . Obtido em: 22 de Agosto de 2020.

SALES, Lilia Maia de Moraes; BELCHIOR, Wilson Sales; LIMA, Gabriela. **A ACELERAÇÃO NA INCORPORAÇÃO DE NOVAS TECNOLOGIAS NO ENSINO DO DIREITO: REQUISITOS DE RAZOABILIDADE PRÁTICA E LIMITES ÉTICOS PARA O USO DE INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NO ENSINO À DISTÂNCIA.** 2021. **Revista Jurídica Unicuritiba.** Curitiba.V.04, n.66, p.432-462 [Received/Recebido: Abril 22, 2021; Accepted/Aceito: Julho 31, 2021]. Disponível em: <http://revista.unicuritiba.edu.br/index.php/RevJur/article/view/5003>. Acesso em: 3 ago. 2021.



SALMON, G. E-Moderating. **The Key to Teaching and Learning Online**. London: Kogan Page, 2000.

SAMPAIO, M. N.; LEITE, L. S. **Alfabetização tecnológica do professor**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

SANTOS, C. (2017). **O que é o G Suite for Education e como usá-lo?** Recuperado de <http://www.santodigital.com.br/o-que-e-o-g-suite-for-education-e-como-usa-lo/>

SANTOS, L. de C. **Políticas públicas para o ensino fundamental: Parâmetros Curriculares Nacionais e Sistema Nacional de Avaliação (SAEB)**. Rev. Educ. & Soc., Campinas, v. 23, n. 80, set. 2002, p. 346-367

SANTOS, Paulo Vitor Valeriano dos; BENEDITO, Luiza Machado Farhat. **O ENSINO JURÍDICO SOB A ÓTICA DA GAMEFICAÇÃO**. Rev. de Pesquisa e Educação Jurídica | e-ISSN: 2525-9636 | Salvador | v. 4 | n. 1 | p. 39 – 53 | Jan/Jun. 2018. Disponivem em: <https://indexlaw.org/index.php/rpej/article/view/4237> Acesso em: 01 maio 2021.

SANTOS, Rute Gomes dos. **Metodologia do ensino superior: o papel da didática na articulação entre saber e prática docente, numa perspectiva pedagógica-epistemológica**. Dissertação (Mestrado). Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2001.

SCHELL, Julie. **Sete Mitos sobre sala de aula invertida**. Disponível em: <http://blog.peerinstruction.net/7-mitos-sobre-a-sala-de-aula-invertida-desmitificados/> consulta realizada em 30/05/2021.

SCHIEHL, E. P., & Gasparini, I. (2016). **Contribuições do Google Sala de Aula para o Ensino Híbrido**. Departamento de Ciências da Computação – PPGECCMT1 e PPGCA2 Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Recuperado de <http://seer.ufg.br/index.php/renote/article/viewFile/70684/40120>

SILVA, Terezinha Maria Nelli. **A construção do currículo na sala de aula: O professor como pesquisador**. São Paulo: E.P.U., 1990.

SKINNER, Burrhus Frederic. Science and human behavior. New York: Macmillan, 1953. SOSPROFESSOR. **Sala de Aula Invertida**. Disponível em <http://www.sosprofessor.com.br/blog/sala-de-aula-invertida/> Acesso em: 30 de outubro de 2021.

SOUSA, Jailsom Leandro de. **CRESCIMENTO DO ENSINO SUPERIOR E POPULARIZAÇÃO DO ACESSO: NECESSIDADE DE UMA NOVA METODOLOGIA DE ENSINO?** 2016. **Revista de Pesquisa e Educação Jurídica** | e-ISSN: 2525-9636 | Brasília | v. 2 | n. 1 | p. 88 - 109 | Jan/Jun. 2016. Disponível em: <https://indexlaw.org/index.php/rpej/article/view/180>. Acesso em: 3 ago. 2021.

STEINER, Eva. **French Law: A Comparative Approach**. Oxford: Oxford University Press. 2018.

STONE, Alan Abraham. **Legal Education on the Couch**. Harvard Law Review, Massachusetts, v. 85, n. 2., p. 392-441, dez. 1971.

STRECK, Lenio. **Breve ranking de decisões que (mais) fragilizaram o Direito em 2016**. Consultor Jurídico. 29 de dez. 2016

VEIGA, I.P.A Educação Básica e Educação Superior. Projeto político-pedagógico. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2004.

VIANNA, Ysmar. **Gamification, Inc: como reinventar empresas a partir de jogos** /Ysmar Vianna ... [et al.]. — 1. Ed. – Rio de Janeiro: MJV Press, 2013. 116p.; e-book.

WEILER, Joseph. **“Editorial – A Modest Proposal on Zoom Teaching”**. In European Journal of International Law. EJIL:Talk! Blog of the European Journal of International Law. Oxford. Disponível em: <https://www.ejiltalk.org/editorial-a-modest-proposal-on-zoom-teaching/>. Acesso em: 22 fev. 2021.

WILDER-SMITH, A., & FREEDMAN, D. O. (2020). Isolation, quarantine, social distancing and community containment: pivotal role for old-style public health measures in the novel coronavirus (2019-nCoV) outbreak. **Journal of travel medicine**, 27(2), taaa020.

WILICHOWSKI, Tracy; COBO, Cristobal. **“Transforming how teachers use technology”**. In **World Bank. World Bank Blogs**. Washington. Disponível em: <https://blogs.worldbank.org/education/transforming-how-teachers-use-technology>. Acesso em: 23 set. 2021.

WOLKMER, Antônio Carlos. **Introdução ao pensamento jurídico crítico**. 3 ed. rev. e atual. São Paulo: Saraiva, 2001.

WOLKMER, Antonio Carlos. **História do direito no Brasil**. Rio de Janeiro: Forense, 4. Ed. 2008.

YAEGASHI, Solange e outros (Orgs). **Novas Tecnologias Digitais: Reflexões sobre mediação, aprendizagem e desenvolvimento**. Curitiba: CRV, 2017, p.23-35.