

Pandemia e educação jurídica em IESs públicas no Ceará

Felipe dos Reis Barrosoⁱ 

Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, CE, Brasil

Tatiana Maria Ribeiro Silvaⁱⁱ 

Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, CE, Brasil

Resumo

O presente artigo visa compreender, a partir de uma perspectiva discente, como se desenvolveu o ensino remoto nos cursos de Direito em IESs públicas do estado do Ceará, bem como conhecer o perfil deste discente e identificar possíveis pontos críticos ocasionados pela mudança na forma de ensino/aprendizagem durante a pandemia do Covid-19, em 2020. Utiliza-se uma pesquisa de natureza exploratória e descritiva, tipo *survey*, realizada na primeira quinzena de setembro de 2021, por meio da aplicação de questionários eletrônicos (*Google Forms*) encaminhados a 196 estudantes da Universidade Federal do Ceará e da Universidade Regional do Cariri, situadas nas cidades Fortaleza e Crato (Ceará), respectivamente.

Palavras-chave: Educação Jurídica. Ensino Remoto. Pandemia. EaD

Pandemic and legal education in public law schools in Ceará (Brazil)

Abstract

This article aims to understand, from a student perspective, how remote teaching was developed in public law schools in the state of Ceará (Brazil), as well as to know the profile of this student and identify possible critical points caused by the change in the way of teaching/learning during the Covid-19 pandemic, in 2020. An exploratory and descriptive survey, carried out in the first half of September 2021, through the application of electronic questionnaires (*Google Forms*) sent to 196 students from the Federal University of Ceará and the Regional University of Cariri, located in the cities of Fortaleza and Crato (Ceará, Brazil), respectively.

Keywords: Legal education. Remote teaching. Pandemic. Brazil.

1 Introdução

Em virtude da pandemia do Covid-19, foi baixado decreto no Ceará, em meados de 2020, impondo situação de emergência em saúde no Estado e de medidas restritivas e preventivas, em face da dita pandemia¹.

¹ Inicialmente, o artigo 3º deste decreto previa um prazo de suspensão de 15 dias, contudo, as atividades educacionais presenciais, em nível superior, permanecem suspensas até a data de submissão deste artigo.

Impuseram-se importantes adaptações e transformações das instituições de ensino superior (IESs), especialmente, dos discentes e docentes, a fim de dar continuidade da melhor maneira possível às atividades letivas no semestre de 2020-1.

Em comparação com as IESs privadas, nas públicas, o processo de transição para o ensino remoto foi mais lento, sendo colocado como uma opção, ou seja, cada professor decidiria se ministraria ou não (e quando e como) suas aulas na nova modalidade de ensino.

Nessa perspectiva, considerando, também, as imensas desigualdades sociais, ainda mais acentuadas com o novo formato de ensino — falta de equipamentos, maquinário inadequado para assistir às aulas, dificuldade de acesso à internet, ambientes residenciais desfavoráveis para o desenvolvimento das atividades, entre outros —, percebeu-se um avanço incipiente por parte das IES públicas, na adoção de medidas que buscaram amenizar essas desigualdades, como, por exemplo, o fornecimento de *chips* telefônicos para que o estudante pudesse se conectar às atividades remotas através da rede de dados móveis².

Lévy (2011) entende que, se definido com rigor o virtual, há apenas uma pequena relação com “o falso, o ilusório ou imaginário”. Ao contrário, “é um modo de ser fecundo e poderoso, que põe em jogo processos de criação, abre futuros, perfura poços de sentido sob platitude da presença física imediata.” (p. 12).

Assim, em que pesem as dificuldades impostas pela virtualização do ensino no contexto da pandemia, advindas com a necessidade de isolamento social, é possível emprestar novo sentido ao processo e fazer dele uma fonte de criação e de ampliação de horizontes para novas modalidades de ensino, rompendo-se com a limitação do físico, do “real”.

Portanto, a virtualização da educação, com as universidades remotas, consiste em fazer das “coordenadas espaçotemporais” um problema sempre

² Vejam-se, nos *links* abaixo, as campanhas desenvolvidas pela Universidade Federal do Ceará (UFC) e Universidade Regional do Cariri (URCA):

<http://www.urca.br/novo/portal/index.php/latest-news/46531-estudantes-da-urca-terao-acesso-a-chip-com-pacote-de-10gb-disponibilizados-atraves-do-governo-do-estado>;

<http://www.ufc.br/noticias/14828-chips-de-internet-comecam-a-ser-entregues-a-estudantes-nesta-segunda-feira-20-saiba-como-sera-o-procedimento>

repensado e não uma solução estática, mudando o centro gravitacional do ambiente físico, mas o ambiente atual de constantes redistribuição de possibilidades.

Nesse sentido, segundo Lemos (2015), “o tempo real da comunicação instantânea e o espaço físico comprimido e diluído na fronteira eletrônica do ciberespaço criam uma contradição entre o imobilismo da casa e o nomadismo proporcionado pelas novas tecnologias.” (p. 120).

Segundo Oliveira (2015), para quem a educação jurídica é uma arte, “as fronteiras da sala de aula devem ser rompidas” (p. 26). Necessário que teoria e prática dialoguem ainda mais entre si. Para ele, espanto que é admiração, maravilha, surpresa, susto, medo, sobressalto têm de estar presentes na educação jurídica, conceito esse que se coaduna com que aduz Morin, ao tratar a Universidade como local também de produção cultural.

Morin enxerga na Universidade uma dupla função paradoxal: “adaptar-se à modernidade científica e integrá-la; responder às necessidades fundamentais de formação, mas também, e sobretudo, fornecer um ensino metaprofissional, metatécnico, isto é uma cultura.” (2003, p. 82)

Ao propor uma reforma da Universidade, Morin (2003) questiona se deve a sociedade adaptar-se à Universidade ou a Universidade deve se adaptar à sociedade. Conclui que aquela deve se adaptar a esta, a fim de alcançar “sua missão transecular de conservação, transmissão e enriquecimento de um patrimônio cultural [...]” (p. 82).

Nas lições de Perrenoud (2000), com as necessidades impostas pela pandemia do novo Coronavírus, os professores, mais do que nunca, foram provocados a ter como mote de sua profissão “decidir na incerteza e agir na urgência”, (p. 11), o que se realiza na “perspectiva de uma escola mais eficaz para todos” (p. 25).

Para Guimarães (2011), as tecnologias de informação e comunicação (TICs) possibilitam novas formas de “interação” entre as pessoas e a informação, possivelmente, mais naturais e instintivas, que validam, de certo modo outros conhecimentos. Para tanto, é preciso que os educadores de predisponham a incluir práticas de ensino condizentes com a realidade socioculturais dos aprendentes (p.

128). A virtualização do ensino rompe com o estatuto hierárquico dos saberes, introjetando processos de democratização da educação, que desaguam em uma realocação do estatuto da legitimação do conhecimento (BARROS, 2015, p. 159).

Ademais, o desgoverno no país deixou o ambiente escolar ainda mais disforme e inconsistente, conforme Santos e Oliveira (2021, *online*):

No primeiro trimestre de 2020, o mundo foi assolado por uma pandemia (Covid-19) que terminou por alterar todo o comportamento humano relacionado a atividades em grupo, afetando essencialmente o trabalho escolar. No Brasil, o cenário ficou imensamente mais caótico, pois a falta de orientações precisas, de um bom gerenciamento da crise e de unidade entre os entes federativos colocou a população, especialmente a mais pobre, numa situação de dúvidas e incertezas, cercada pela má informação e pela baixa assistência de ações governamentais.

Para Rodrigues e Birnfeld (2022, p. 48), além de consequências pedagógicas e administrativas, detectaram-se as de ordem prática, como a manutenção da equação financeira, pois os professores mantiveram, durante a pandemia, a carga horária com aulas remotas síncronas, e discutiram-se aspectos de direito de imagem das aulas gravadas.

Moran (2017) destaca que, com professores e tutores sobrecarregados e mal remunerados, dificuldades outras brotam neste ambiente virtual, relativas a gerenciamento de prazos e de atividades, aplicação de avaliações e sistemas pouco intuitivos (p. 28).

No contexto apresentado, questiona-se: como desenvolveu-se o ensino remoto nos cursos de Direito da Universidade Federal do Ceará (UFC) e na Universidade Regional do Cariri (URCA), como e em que medida essa mudança brusca afetou o desempenho acadêmico dos discentes e quais as principais dificuldades encontradas por eles durante o período de isolamento social.

2 Metodologia

Para analisar os possíveis impactos dessa mudança na realidade dos discentes, desenvolveu-se uma pesquisa, de natureza exploratória e descritiva, tipo

survey, porquanto busca uma aproximação e caracterização do problema, que ainda é incipiente e não conta com grande quantidade de dados produzidos e organizados.

Por meio da técnica apresentada por Lakatos e Marconi (2017, p. 222) para coleta de dados, optou-se como técnica específica o questionário — “constituído por uma série de perguntas que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do pesquisador” —, aplicado de forma *on-line*, utilizando-se como suporte o serviço gratuito oferecido por meio da plataforma *Google Forms*. Os dados foram inseridos em tabelas e gráficos simples, por meio da técnica de estatística descritiva, para análise parcial abaixo, limitada pelo pouco espaço disponível.

O instrumento foi respondido no período de 04 a 16 de setembro de 2021, por 96 estudantes de Direito de cada um das referidas IESs, totalizando 192 respondentes. Nele, constam 38 perguntas objetivas e uma subjetiva, que nos permite traçar um perfil dos entrevistados e examinar e extrair pontos importantes dos seus discursos.

3 Resultados e Discussões

Destaquem-se os seguintes dados dos 96 estudantes entrevistados da URCA (no Crato, CE), matriculados no semestre 2021.2:

Gênero dos respondentes:

- 56 respondentes do sexo feminino, 38 do sexo masculino e 2 de outro gênero, ou 58,7%, 40,5% e 0,08%, respectivamente.

Com quem viveram no período de quarenta:

- 94 respondentes viveram com familiares e 2 sozinhos, ou 97,6% e 2,4%, respectivamente.

No referente ao quão isolados eles ficaram:

- 46 respondentes ficaram bem limitados e somente saíram quando inevitável, 39 trabalhando/estudando de casa e saindo apenas quando necessário, ainda vendo familiares e/ou amigos e os outros 11 se dividiram entre totalmente isolados, os que adotaram cuidados, mas saíram frequentemente e os que não mudaram em nada suas rotinas, ou 48,4% 40,5% e 11%, respectivamente.

No tocante aos que conseguiram assistir as aulas, ainda que gravadas:

- 73 respondentes disseram que conseguiram e 23 não, ou 76,2% e 23,8%, respectivamente.

Quanto ao espaço de estudos utilizando durante a quarentena:

- 45 respondentes utilizam espaços compartilhados, mas com algum espaço individual, 32 utilizam espaços totalmente individual e 21 utilizaram espaços compartilhados, sem espaço individual, ou 44,8%, 33,3% e 21,9%, respectivamente.

Quanto aos dispositivos em que assistiram às aulas:

- 57 assistiram através de notebook, 35 de celular e 4 através computador de mesa, ou 59,4%, 36,5% e 4,1%, respectivamente.

Já os 96 estudantes entrevistados da UFC (em Fortaleza), assim se manifestaram sobre as mesmas questões acima:

Gênero dos respondentes:

- 61 respondentes do sexo feminino, 35 do sexo masculino, ou 63,9% e 36,1%, respectivamente.

Com quem viveram no período de quarenta:

- 92 respondentes viveram com familiares e 4 sozinhos, ou 95,8% e 4,2%, respectivamente.

No referente ao quão isolados eles ficaram:

- 59 respondentes ficaram bem limitados e somente saíram quando inevitável, 27 trabalhando/estudando de casa e saindo apenas quando necessário, ainda vendo familiares e/ou amigos e os outros 10 se dividiram entre totalmente isolados, os que adotaram cuidados, mas saíram frequentemente e os que não mudaram em nada suas rotinas, ou 61,8% 28,2% e 10%, respectivamente.

No tocante aos que conseguiram assistir as aulas, ainda que gravadas:

- 88 respondentes disseram que conseguiram e 8 não, ou 91,6% e 8,4%, respectivamente.

Quanto ao espaço de estudos utilizado durante a quarentena:

- 46 respondentes utilizam espaços totalmente individual, 30 utilizam espaços compartilhados, mas com algum espaço individual e 20 utilizaram espaços compartilhados, sem espaço individual, ou 47,7%, 31,7%, e 20,6%, respectivamente.

Quanto aos dispositivos em que assistiram às aulas:

- 66 assistiram através de notebook, 22 de celular e 7 através computador de mesa, ou 68,8,4%, 22,9% e 7,3%, respectivamente.

Saliente-se que as tecnologias de informação e comunicação (TICs) já se encontravam inseridas na Educação Superior, especialmente com os Cursos na modalidade EaD, embora, no âmbito da ciência jurídica, encontrasse alguma resistência por partes de alguns órgãos de classe. A pandemia apenas acelerou um processo inevitável, que, dada a situação de saúde, veio endossado com argumentos mais plausíveis, não apenas dos interesses econômicos de empresários do ramo educacional.

O conceito de “educação a distância”, no ordenamento pátrio, de acordo com o Decreto Federal nº 9.057, envolve toda e qualquer modalidade em que “a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação” (BRASIL, 2017), em que estudantes e profissionais da educação não estejam em um mesmo espaço físico.

Assim, a partir dessa definição, pode se enquadrar todos os cursos que se desenvolvam sem a necessidade da presença física de professores e aprendentes no mesmo lugar. Com a recente inclusão das TICs nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito, o entendimento acerca das possibilidades oferecidas pela EaD e pelas aulas remotas ganha um novo sentido.

Embora, desde as décadas passadas no Brasil tenham se tornado populares cursos via correios, pelo rádio e pela televisão, essas modalidades apenas foram incorporadas, para Barros, “como uma modalidade complementar, um meio auxiliar na educação oficial, ou mesmo um paliativo, [...] dirigida para aqueles que não puderam concluir seus estudos na educação básica no prazo adequado de idade”. (2015, p. 185 e 186).

Dessa forma, percebe-se que, inicialmente, a educação à distância tivera um papel periférico nos processos educacionais, situação essa que vem sendo modificada com a popularização da internet e a introdução das TICs. Lévy, entusiasta das possibilidades trazidas pelas TICs, considera o nascimento dos

ambientes virtuais como procriador de novas ecologias cognitivas: “um coletivo pensante homens-coisas, coletivo dinâmico povoado por singularidades atuantes e subjetividades mutantes”, para onde as “tecnologias intelectuais iriam nos conduzir.” (1993, p. 11).

É nesse contexto de crise que são inseridas, no âmbito da educação jurídica, as TICs, por meio da homologação do parecer CNE/CES nº 757/2020, as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito (DCNs de Direito), instituídas pela Resolução CNE/CES nº 5/2018. O art. 5º do referido parecer (cuja homologação foi publicada no DOU de 15/abr/2021), ao tratar das três perspectivas formativas, prescreve:

- no âmbito da formação geral, a adoção de “novas tecnologias da informação”;
- na formação técnico-jurídica, a inclusão, no Projeto Pedagógico de Curso (PPC), do conteúdo essencial de Direito Digital;
- e na formação prático-profissional, “estudos referentes ao letramento digital, práticas remotas mediadas por tecnologias de informação e comunicação”.

Pela análise parcial, constata-se que podem ser trabalhadas estratégias ou recursos tidos como adequados para o ensino do Direito. Não obstante as diferenças entre as referidas IESs da capital (Fortaleza) e do interior (Crato), vislumbram-se trilhas que podem contribuir favoravelmente para o aprimoramento de práticas docentes inclusivas, com a consequente formação de novos profissionais do Direito — críticos e autônomos —, confluindo os conhecimentos teóricos e práticos nos ambientes físico (sala de aula) e virtual (EaD). As novas tecnologias, o letramento digital e a formação técnico-jurídica, aliadas às disciplinas jurídicas ditas tradicionais, devidamente contextualizadas, são fundamentais para que não se “forme” um mero concurseiro do Direito.

4 Considerações finais

Ante os dados apresentados, a imposição do ensino remoto desnudou dificuldades sociais, enfrentadas por alunos de instituições públicas, que sempre foram presentes, mas que o isolamento social as tornou mais visíveis. No ambiente

físico, de sala de aula, os alunos enfileirados parecem mais iguais, mas o mesmo não pode ser observado quando a Universidade adentra suas casas.

Conforme Perrenoud, não tem sido capaz de produzir efetivamente inclusão, “uma formação que se dirige formalmente a todos, na ilusão de equidade, identificada nesse caso pela igualdade de tratamento”. (2000, p. 24). Essa desigualdade, a partir do que se observa na pesquisa, é ainda mais visível no interior do Estado, isso se compararmos os dados da URCA com a UFC.

9

Dada a pandemia, inegável a mudança brusca no modelo de ensino/aprendizagem jurídico, prática onde encontra-se forte resistência em muitos círculos acadêmicos e profissionais brasileiros (MONTEIRO, SANTOS e SILVA NETA, 2022, online)

O caminho a ser seguido, repita-se, é em busca de uma educação inclusiva, até que sejam corrigidas as falhas deste processo educacional, e não a “marginalização dos marginalizados”, restringindo o acesso à educação superior (TAGLIAVINI, 2013, p. 23).

Ao que parece, o grande desafio da educação jurídica, não só no ciberespaço, seja de forma presencial ou *on-line*, remotamente, à distância, durante a pandemia ou posterior a ela, está relacionado ao processo metodológico de transmissão de seus conhecimentos. De nada adianta uma mudança no ambiente de ensino, a substituição dos quadros pelas telas, se a relação ensino/aprendizagem continua infrutífera, como os achados acima indicam.

O aprendente precisa tomar consciência de sua importância no processo de aprendizagem, o ensino a distância, mais do que qualquer outro, pressupõe isso. É buscar autonomia e perceber, como diz Freire, que “não há docência sem discência” (1996, p. 12). De outro lado, a fim de completar “a mudança qualitativa nos processos de aprendizagem”, o professor consciente de seu papel nesta transformação atuará como um “animador da inteligência coletiva” com suas competências voltadas para “incentivar a aprendizagem e o pensamento” (LÉVY, 1999, p. 171).

Se, por um lado, o ensino remoto traz essas benesses, por outro é preciso pensar no impacto que esse excesso de informações tem causado aos discentes

(sem esquecer os docentes, claro), e quais são os desafios a serem enfrentados pela educação em um mundo saturado de informações por vezes conflitantes e inverídicas.

Referências

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura). Disponível em: <http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/autonomia.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2019.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

LEMOS, André. **Cibercultura**: tecnologia e vida social na cultura contemporânea. 7.ed. Porto Alegre: Sulina, 2015.

LÉVY, Pierre. **O que é virtual?** 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2011.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 1999.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência**: o futuro do pensamento na era da informática. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 1993.

MONTEIRO, Rachel Rachelly Matos; SANTOS, Maria Terla Silva Carneiro dos; SILVA NETA, Maria de Lourdes da. Práticas exitosas e desafios da docência no ensino superior. **Ensino em Perspectivas**, Fortaleza, v. 3, n. 1, 2022. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/8780/7219>. Acesso em 19 out. 2022.

MORAN, José. Metodologias ativas e modelos híbridos na educação. *In*: YAEGASHI, Solange e outros (Orgs). **Novas Tecnologias Digitais**: Reflexões sobre mediação, aprendizagem e desenvolvimento. Curitiba: CRV, 2017, p. 23-35.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Trad. *La tête bien faite*. 8.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

OLIVEIRA, André Macedo. **Ensino jurídico**: diálogo entre a teoria e prática. Porto Alegre, 2015.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei; BIRNFELD, Carlos André. **Educação remota em tempos de pandemia e pós-pandemia**: legislação aplicável, aulas remotas e retomada das atividades presenciais na Educação Superior. Florianópolis: Habitus, 2022.

SANTOS, Jairo Campos dos; OLIVEIRA, Luiza Alves de. Percepções sobre as ações das redes públicas de ensino durante a pandemia. **Educ. Form.**, Fortaleza, v. 6, n. 3, e5412, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/5412>

11

TAGLIAVINI, João Virgílio. **Aprender e Ensinar Direito**. São Carlos: Edição do Autor, 2013. ISBN: 978-85-910426-5-4.

ⁱ **Felipe dos Reis Barroso**, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1980-5346>

Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual do Ceará.

Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual do Ceará (PPGE/UECE). Mestre em Administração (*International Business*) pela DePaul University (Chicago, EUA, 1992). Professor e coordenador-adjunto do Curso de Direito no Centro Universitário 7 de Setembro (UNI7).

Contribuição de autoria: Concepção da pesquisa, redação e coleta de dados.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4905780125939051>

E-mail: felipe.barroso@aluno.uece.br

ⁱⁱ **Tatiana Maria Ribeiro Silva**, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6308-3670>

Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual do Ceará.

Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual do Ceará (PPGE/UECE). Mestra em Saúde Pública pela (2015). Professora da Universidade Aberta do Brasil e da UECE.

Contribuição de autoria: Redação dos resultados e discussão.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8692362973253441>

E-mail: tatiana.ribeiro@uece.br

Editora responsável: Karla Colares Vasconcelos

Como citar este artigo (ABNT):

BARROSO, Felipe dos Reis. SILVA, Tatiana Maria Ribeiro. Pandemia e educação jurídica em IESs públicas no Ceará. **Ensino em Perspectivas**, Fortaleza, v. 3, n. 1, 2022.