

PROFESSORES APRENDIZES: A ADAPTAÇÃO DOS DOCENTES DE DIREITO DA UNIFOR EM FACE DA PANDEMIA

Learning teachers: the adaptation of UNIFOR's teachers of law in face of the pandemic
Revista dos Tribunais | vol. 1035/2022 | p. 325 - 344 | Jan / 2022
DTR\2022\66

Antonio Jorge Pereira Júnior

Doutor, Mestre e Bacharel em Direito (USP). Professor Titular do Programa de Pós-Graduação em Direito Constitucional da Universidade de Fortaleza (PPGD-UNIFOR). Líder do Grupo de Pesquisa Direito Privado na Constituição (CNPq). antoniojorge2000@gmail.com ORCID: [http://orcid.org/0000-0002-0611-2869.].

João Matheus Amaro de Sousa

Mestrando em Direito Constitucional Público e Teoria Política pelo Programa de Pós-graduação em Direito da Universidade de Fortaleza. Premiado com a Bolsa Yolanda Queiroz. Mérito acadêmico 2019.2. Graduado em Direito pelo Centro de Ciências Jurídicas da Universidade de Fortaleza. matheusamaro15@gmail.com ORCID: [https://orcid.org/0000-0002-7270-8361.].

Área do Direito: Educação

Resumo: A pesquisa teve como objetivo avaliar o impacto da pandemia (Covid-19) no ensino jurídico e a adaptação de órgãos internacionais, nacionais e de instituições de ensino jurídico. Também se dedicou a avaliar a adaptabilidade dos professores do curso de Direito do Centro de Ciências Jurídicas da Universidade de Fortaleza quanto à utilização de ferramentas para atividades remotas com os alunos. Para isso, desenvolveu-se um estudo de campo com coleta de dados mediante questionário disponibilizado na plataforma google forms. A pesquisa classifica-se como bibliográfica, documental e empírica, tendo se apoiado em livros, artigos científicos, documentos públicos e privados e entrevistas.

Palavras-chave: Pandemia – Ensino jurídico remoto – Recursos tecnológicos – Adaptação dos professores – UNIFOR

Abstract: The research aimed to assess the impact of the pandemic (Covid-19) on legal education and the adaptation of international, national and legal education institutions. It was also dedicated to evaluating the adaptability of the Law professors at the Center for Legal Sciences ("CCJ") at the University of Fortaleza (UNIFOR) regarding the use of tools for remote activities with students. For this, a field study was developed with data collection through a questionnaire available on the google forms platform. The research is classified as bibliographic, documentary and empirical, having been supported by books, scientific articles, public and private documents and interviews.

Keywords: Pandemic – Remote legal education – Technological resources – Adaptation of teachers – UNIFOR

Para citar este artigo: Pereira Júnior, Antonio Jorge; Sousa, João Matheus Amaro de. Professores aprendizes: a adaptação dos docentes de Direito da UNIFOR em face da pandemia. *Revista dos Tribunais*. vol. 1035. ano 111. p. 325-344. São Paulo: Ed. RT, janeiro 2022. Disponível em: inserir link consultado. Acesso em: DD.MM.AAAA.

Sumário:

1.Introdução - 2.Aspectos metodológicos - 3.Impacto da Covid-19 no ensino jurídico - 4.Ensino jurídico remoto x educação a distância - 5.TICs e a possibilidade de ensino participativo no meio virtual - 6.Experiência do curso de direito da UNIFOR no uso de ferramentas digitais de educação - 7.Conclusão - 8.Referências

1.Introdução

“Ensinando e aprendendo” é o lema da Universidade de Fortaleza (UNIFOR), que revela a preocupação da instituição com a qualidade da educação superior à medida que o professor deixa de ser agente exclusivamente identificado como transmissor do saber (praticante do verbo “ensinar”) para também obter novos conhecimentos com a convivência com os alunos (comumente associados ao verbo “aprender”). Estes reconhecidamente destinatários dos ensinamentos ao tempo que

assumem postura ativa no aprendizado dos colegas e, também, dos docentes. Trata-se de processo simultâneo e recíproco que com a pandemia da Covid-19 ganhou nova característica a exigibilidade de solidariedade.

O trecho da música do Raul Seixas¹ retrata esse momento excepcional vivenciado: “No dia em que todas as pessoas, do planeta inteiro, resolveram que ninguém ia sair de casa, como que se fosse combinado em todo o planeta. [...] No dia em que a Terra parou, eh eh. No dia em que a Terra parou, oh oh oh”. Um tanto imaginária na época de seu lançamento, mas que, atualmente, mostra-se uma realidade global.

O efeito imediato da pandemia, isto é, a suspensão das atividades acadêmicas presenciais, acarretou como consequências imediatas o distanciamento físico entre docente e discente, a alteração do calendário universitário, entre outras. A Universidade de Fortaleza, não em contrário de outras, adotou postura de combate à transmissão da Covid-19: inicialmente, paralisando as aulas e, em pó, alterando a agenda do semestre e acolhendo a modalidade de ensino remoto.

Por decorrência da substituição da aula presencial pela remota, as tecnologias da informação e da comunicação (TICs) tornaram-se o principal veículo do processo de ensino-aprendizagem. Naturalmente exsurge nesse instante dificuldade de parte dos professores para o manuseio da gama de ferramentas adequadas ao ambiente digital, assim como a maior facilidade dos alunos nesse uso. Também é necessário reconhecer que há exceção a essa premissa/hipótese: há docentes mais habituados com as tecnologias do que certos discentes.

Nesse contexto, a colaboração e a solidariedade entre os sujeitos da educação reduzem os entraves para o ensino remoto de qualidade. Permite-se ainda adaptação ao novo modo de ensinar e aprender de maneira mais célere. Assim, pretende-se com a pesquisa científica desvendar a capacidade de adaptabilidade do docente com as TICs diante do impacto no ensino jurídico derivado da pandemia da Covid-19 a partir da experiência da UNIFOR.

Para isso, o artigo foi estruturado em duas partes: a primeira concerne à revisão bibliográfica e aborda os efeitos da pandemia no ensino jurídico, diferencia o ensino remoto da educação a distância e traz a discussão acerca das TICs e da possibilidade do ensino participativo no meio virtual; já a segunda parte dedicou-se a uma perspectiva mais prática, ao explanar o estudo empírico acerca da adaptação dos professores de Direito da UNIFOR nesse período epidêmico.

2. Aspectos metodológicos

A pesquisa foi realizada com os professores² do curso de bacharelado em Direito da UNIFLOR, por meio de questionário acerca da adaptação docente ante a pandemia da Covid-19, veiculado pela plataforma *google forms*, cuja captação dos entrevistados se deu via *whatsapp*, *e-mail* e “torpedo” (SMS), intermediada pela própria IES ou feita diretamente pelos pesquisadores responsáveis.

Esse questionário contém cinco perguntas relacionadas ao período anterior à pandemia e 15 concernentes ao momento da pandemia, contabilizando um total de 20 questões objetivas e subjetivas.

Além disso, houve consulta ao Ministério da Educação (MEC) pelo Sistema de Informação ao Cidadão (SIC), Protocolo 2348001098220204, sobre a quantidade de IES que possui graduação em Direito no Brasil e no Estado do Ceará, bem como as que comunicaram a substituição prevista na Portaria 343/2020 do MEC (LGL\2020\2438).

No que concerne aos aspectos metodológicos, usa-se como parâmetro classificatório da pesquisa científica as obras de Marconi e Lakatos³, bem como de Henriques e Medeiros⁴ de modo que coletados os dados, estes foram selecionados, organizados, comparados entre si e interpretados. Destarte, classifica-se a pesquisa:

Quanto ao objeto, como exploratória e descritiva à medida que, respectivamente, pretende desenvolver, modificar e esclarecer conceitos e ideias; descrever as características principais de uma população ou fenômeno e estabelecer relações entre as variáveis.

Quanto à abordagem, como quali-quantitativa, tendo em vista a presença de elementos qualitativo e quantitativo. Ou seja, além de objetivar oferecer a maior riqueza de dados, ao focalizar a realidade

de forma contextualizada e complexa, demonstra fatos por meio de dados estatísticos.

Já no que atine ao método, como hipotético-dedutivo, pois busca pôr em teste de falseamento as hipóteses, resultando em refutação ou confirmação.

Quanto ao procedimento, como bibliográfica, por basear-se em livros e trabalhos científicos; documental, por analisar documentos provenientes de diversas instituições; de levantamento, por explorar um fenômeno com amostra probabilística ao passo que permite a seleção aleatória dos informantes e a redução da subjetividade da amostra, com escala nominal, isto é, nomeia o objeto com o fim de classificá-lo.

3. Impacto da Covid-19 no ensino jurídico

Preliminarmente, urge definir a Covid-19 como a doença causada pelo novo coronavírus (SARS-Cov-2) cujo quadro clínico varia de infecção assintomática a problemas respiratórios graves. É transmitida de uma pessoa doente para outra ou por meio do contato próximo com gotículas de saliva, tosse, espirro, aperto de mão etc.⁵ Isso, de certo, contribui para sua alta transmissibilidade entre os indivíduos, conseqüentemente o número de infectados e pacientes que precisam de assistência hospitalar aumenta, podendo gerar crise no sistema de saúde. Diante desse cenário agravado pelas mortes resultantes da patologia, a Organização Mundial da Saúde (OMS), em 30 de janeiro de 2020, reconheceu o estado de Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional⁶ por considerar a potencialidade do vírus se espalhar por países com sistema de saúde insuficiente para atender à demanda.

Entretanto, a gravidade do problema evoluiu de tal modo que, em 11 de março de 2020, a OMS anunciou que a Covid-19 caracteriza-se como uma pandemia⁷. Mas, afinal, o que isso significa? De acordo com o Núcleo Estadual Telessaúde de São Paulo⁸, surto, epidemia, pandemia, endemia são substantivos relacionados à frequência e/ou à quantidade de doença em determinado espaço: enquanto o primeiro consiste em crescimento inesperado do número de casos de doença em uma região específica, a segunda refere-se à difusão desse crescimento em diferentes regiões; a pandemia, por sua vez, equivale ao pior das situações à medida que se alastra por diversas regiões do planeta; por fim, a endemia é a palavra empregada para expressar uma doença que se manifesta com frequência em uma região específica, por exemplo, a febre amarela constitui doença endêmica da região norte do Brasil. Encerrada essa distinção de nomenclatura, observa-se que o fato de categorizar a Covid-19 como pandemia traduz a preocupação internacional no enfrentamento da doença tendo em vista sua presença em uma pluralidade de países.

Estados soberanos, ante o problema comum⁹, passaram, em regra, a adotar políticas de distanciamento social como meio de combate à proliferação do novo vírus. Entre esse gênero encontra-se o isolamento e a quarentena, que possuem como traço distintivo (art. 2º, incisos I e II, da Lei 13.979/2020 (LGL\2020\1068)), a separação de pessoas contaminadas ou não contaminadas de outras, respectivamente, ou mesmo a restrição de atividades, com o desiderato de evitar aglomerações, ambiente propício para a propagação da moléstia. Nesse sentido, a OMS¹⁰ recomenda a distância de pelo menos 1 metro entre os indivíduos tenham sofrido exposição ao vírus ou não. Com efeito, tal questão de saúde pública afetou inúmeras ocupações, entre as quais atividades educacionais. Dessas optou-se pelo ensino jurídico, objeto central da pesquisa. Para alcançá-lo, de início apresenta-se o panorama global da educação e, em seguida, revela-se o impacto da Covid-19 no curso de graduação em Direito no Brasil, em geral, e no Estado do Ceará, em particular.

Quanto ao panorama mundial, a UNESCO¹¹ alerta que a paralização das instituições de ensino afetou mais de 70% da população estudantil. Os primeiros fechamentos ocorreram a partir de 19 de fevereiro de 2020. A simples adoção dessa estratégia por um dos países pioneiros em sua aplicação afetou 999.014 estudantes. Após esse marco inicial, rapidamente 89% da população mundial de estudantes foi impactada pela paralisação do funcionamento das escolas, faculdades e universidades¹². No entanto, em 27 de maio de 2020, 150 países ou territórios deliberaram por suspender as atividades educacionais, atingindo 1.190.287.189 estudantes, o que simboliza 68% do total de matriculados¹³. Para Arruda¹⁴, essa redução do percentual de 89% para 68% deveu-se ao retorno gradual das aulas/atividades presenciais na China.

Esse impacto é assimétrico, seja pela singularidade da experiência internacional em cada país, seja

pelas respostas distintas entre setor público e privado, seja pelos diferentes níveis de educação (educação básica e ensino superior). Por exemplo, na educação básica, o efeito da paralisação das aulas, da antecipação das férias ou da continuidade por outros meios implicou mudanças abruptas no aprendizado de crianças e adolescentes; no ensino superior, processos de internacionalização e extensão foram interrompidos¹⁵.

Nesse contexto, autoridades políticas, educacionais e científicas enxergaram o uso de recursos tecnológicos como alternativa às aulas/atividades presenciais de modo a possibilitar a continuidade do ano letivo e reduzir o impacto no calendário escolar/acadêmico. Destarte, a execução dessa alternativa deu-se apressadamente e em grande escala, gerando dificuldades de ordem humana e técnica somadas à séria preocupação com a justiça da avaliação à proporção que o acesso ao ensino se torna ainda mais variável¹⁶. O abalo emocional (estresse, insegurança, tristeza, entre outros) ocasionado pelo distanciamento dos colegas, a falta de capacitação para o manuseio de ferramentas tecnológicas (como *google meet*, *zoom* etc.) por todos os envolvidos no processo de aprendizado, a dificuldade dos alunos na acessibilidade às aulas por carecer de computador ou similar (celulares, *tablets* etc.) e não dispor do serviço de internet, são alguns dos desafios travados por essa transição de plataforma de ensino. Em outras palavras, o bloqueio de acesso às instituições de ensino significou mais do que um problema meramente educacional. Ele se impôs no conjunto de reconfiguração de hábitos da sociedade, como em diversos setores, à proporção que

“tempos e movimentos foram desconstruídos, famílias passaram a coadunarem as responsabilidades do trabalho e da vida dos estudantes em tempos ampliados e em contexto ora da necessidade da manutenção do emprego e da renda, ora no contexto de confinamento em espaços razoavelmente reduzidos, de maneira ao isolamento ser cotidianamente comparado a situações de Guerra”¹⁷.

Nessa nova configuração de aprendizado, os discentes adquiriram mais autonomia ao passo que os docentes perderam algumas oportunidades de controle e supervisão direta daqueles. Assim, para evitar ou reduzir o senso de distância e desengajamento, o diálogo entre os sujeitos da educação¹⁸ tornou-se fundamental. Outrossim, a eficácia do ensino remoto depende de certos níveis de preparação: a) prontidão tecnológica – capacidade da tecnologia para permitir a existência de plataformas digitais de aprendizagem ou sistema de transmissão simultânea de atividades a todos os alunos; b) prontidão de conteúdo – os materiais didáticos necessitam estar alinhados aos currículos nacionais; c) prontidão de apoio à aprendizagem pedagógica, que não só reforça a necessidade do diálogo docente-discente-pais, mas também inclui, de um lado, a preparação dos professores para facilitar a aprendizagem no meio virtual e, de outro, a disponibilidade e a capacidade dos pais, dos responsáveis e dos alunos¹⁹ para facilitar a compreensão do conteúdo; e d) prontidão de monitoramento e avaliação, que se ocupa tanto de rastrear a frequência e o engajamento nos cursos quanto monitorar processo de ensino remoto e avaliar os resultados do aprendizado²⁰.

Além da autorização da substituição das aulas/atividades presenciais por remotas, o Estado brasileiro, mediante a edição da Portaria 343, de 17 de março de 2020, do MEC (LGL\2020\2438), permitiu outros dois instrumentos: a suspensão das atividades e a alteração do calendário acadêmico. Porém, condicionou a substituição aos limites previstos na legislação em vigor (art. 1º, *caput*) e a alteração do calendário ou suspensão ao cumprimento da quantidade de dias letivos e horas-aulas estabelecidos na legislação (§§ 1º e 2º do art. 2º). Ademais, proibiu a aplicação da substituição às práticas profissionais de estágio, de laboratório e aos cursos de Medicina (§ 3º do art. 1º). Ou seja, a mencionada Portaria determinou que a opção pela substituição respeite o limite de até 40% da carga horária total do curso, consoante o art. 2º da Portaria 2.177/2019; e que, especificamente em torno da educação superior, a escolha pela alteração ou suspensão observe o mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho acadêmico, nos moldes do art. 47 da Lei 9.394/1996 (LGL\1996\91).

Ocorre que, verificando as atecniais da redação original da Portaria 343/2020 do MEC (LGL\2020\2438) e a necessidade oriunda da excepcionalidade, o MEC editou a Portaria 345, de 19 de março de 2020 (LGL\2020\2698), excluindo a submissão aos limites expostos na Portaria 2.117/2019 (LGL\2019\11803) (até 40% da carga horária total do curso) e incluindo, na permissão de substituição, as disciplinas teóricas do primeiro ao quarto ano do curso de Medicina. Igualmente, o presidente da República elaborou, em 1º de abril de 2020, a Medida Provisória nº 934 que, em seu art. 2º, dispensa excepcionalmente²¹ a obrigatoriedade da observância do mínimo de dias de efetivo trabalho acadêmico (ano letivo com no mínimo duzentos dias letivos). Essa medida provisória depois foi convertida na Lei 14.040, promulgada em 18 de agosto de 2020 e a disposição indicada passou a

constar do art. 3º²².

Em síntese, com o desiderato de aclarar esse mosaico normativo, tem-se que, atualmente, a Portaria nº 343/2020 do MEC (LGL\2020\2438), prorrogada sucessivamente, não ordena a submissão aos limites constantes da Portaria 2.117/2019 do MEC (LGL\2019\11803) nem, quanto ao ensino superior, da Lei 9.394/1996 (LGL\1996\91) em razão da alteração proveniente da Portaria 345/2020, bem como da Medida Provisória 934/2020 (LGL\2020\3847), posteriormente convertida na Lei 14.040/2020 (LGL\2020\10935). Conforme consulta ao MEC por meio do Sistema de Informação ao Cidadão (SIC), Protocolo 2348001098220204, constatou-se que, no Brasil, não há curso de bacharelado em Direito integralmente na modalidade EaD autorizado pelo MEC. Porém, na modalidade presencial, há 1.875 cursos de Direito, nas seguintes situações: 93 extintos; 33 em extinção (ou seja, que não ofertam vagas novas); 1.749 ativos, sendo 61 desses ofertados no Estado do Ceará. Desse total de cursos em atividade, algumas instituições já requereram a substituição na forma do art. 1º, § 5º, da Portaria nº 343/2020 do MEC (LGL\2020\2438), tais como:

Tabela 1 – IES que comunicaram a substituição

Data da comunicação	Nome da mantida no sistema E-MEC
18.03.2020	Centro Universitário de Brasília
18.03.2020	Universidade Católica de Pelotas
19.03.2020	Instituto de Ensino Superior do Sul do Maranhão
20.03.2020	Centro Universitário da Grande Dourados
24.03.2020	Faculdade CNEC Campo Largo
18.03.2020	Faculdade Baiana de Direito e Gestão
20.03.2020	Centro Universitário de Goiás
23.03.2020	Faculdade CNEC Joinville
27.03.2020	Faculdade Terra Nordeste
30.03.2020	Centro Universitário de Rio Preto

Fonte: Ministério da Educação. Serviço de informação ao cidadão.

Especificamente no Estado do Ceará, o governador Camilo Santana editou, em 16 de março de 2020, o Decreto 33.510, que dispõe sobre as medidas para o enfrentamento e a contenção da Covid-19. Inserida nestas está a suspensão por 15 dias das atividades educacionais presenciais, nos moldes do art. 3º, inciso III do referido ato normativo do executivo. Esse prazo inicial, no entanto, foi prorrogado pelo Decreto 33.575, no seu art. 3º, ademais o decreto possibilita a atividade remota (§ 1º do art. 3º). Esse comando foi reeditado por Decretos sucessivos, até a publicação do Decreto nº 34.128, de 26 de junho de 2021, que finalmente permitiu que voltassem as aulas presenciais no ensino superior, desde que em quantidade limitada de alunos por sala, segundo protocolos sanitários, e que se garantisse ao corpo discente a opção de acompanhamento remoto das respectivas aulas.

A título de exemplo, para além da IES objeto deste estudo – UNIFOR –, o Centro Universitário Farias Brito comunicou, em 31 de março de 2020, ao MEC, sua opção pela continuidade do ensino jurídico por intermédio da tecnologia da informação e comunicação. Também a Universidade Federal do Ceará (UFC), por deliberação do plenário do Conselho Universitário, reunido virtualmente, da qual resultou Resolução 08/CONSUNI, de 31 de março de 2020, optou por suspender suas atividades acadêmicas presenciais pelo prazo de 9 dias, prorrogado por mais 30 dias, consoante o art. 1º da Portaria 80, de 16 de maio de 2020, elaborada pelo atual reitor da universidade Cândido Albuquerque. Importa dizer que tão logo normalizada a situação excepcional, “[...] a Pró-Reitoria de Graduação – PROGRAD promoverá e submeterá ao Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão – CEPE alteração no Calendário Universitário [...]”.²³

A seleção das políticas de combate à pandemia dessas duas Instituições de Ensino Superior (IES), a título exemplificativo, testemunha a autonomia universitária para adotar as medidas que julgar mais adequadas à situação, em observância à viabilidade operacional, ao princípio da menor onerosidade aos alunos etc. A experiência da UNIFOR (curso de Direito) desloca-se para o tópico 6 desse artigo, com a finalidade de, nesse intervalo, discutir a diferença entre ensino jurídico remoto e educação a distância; os TICs e a possibilidade do ensino participativo no meio virtual.

4. Ensino jurídico remoto x educação a distância

Malgrado a existência de peculiaridades, observa-se o uso indistinto dos termos ensino jurídico remoto e educação a distância. Essa confusão de conceitos deve-se, principalmente, ao fato de ambos apresentarem como característica a aplicação de aportes tecnológicos no ensino do Direito em espaço diverso da sala de aula, isto é, há construção de ambiente virtual de ensino e aprendizado. Por tal razão, urge tecer uma análise semântica das expressões para identificar os elementos que os individualizam.

Antes disso, cumpre esclarecer que, independentemente das diferenças, estão inseridos no gênero educação superior; conseqüentemente, têm por finalidade, de acordo o art. 43, incisos II, III e VII, da Lei 9.394/1996 (LGL\1996\91) – denominada “Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional” (LDB) – entre outras: formar, nas mais variadas áreas do conhecimento, diplomados aptos para a inserção no mercado de trabalho e para a participação no desenvolvimento contínuo da sociedade brasileira; incentivar a investigação científica e o trabalho de pesquisa, objetivando o progresso da ciência e a difusão da cultura; promover a extensão, visando à disseminação das conquistas e dos benefícios consecutivos da criação cultural, da pesquisa tecnológica e científica produzidas nas instituições.

Além da perseguição dessas finalidades, especificamente quanto à educação jurídica, a Resolução 5/2018 do MEC determinou aos cursos de graduação em Direito o dever de possibilitar a formação profissional com base nas competências cognitivas, interpessoais e instrumentais de modo a capacitar o graduando a: interpretar e aplicar as normas jurídicas, levando em consideração a experiência estrangeira, aliando o conhecimento teórico com a solução de problemas; utilizar corretamente os institutos jurídicos; demonstrar competência na leitura, compreensão e produção de atos, textos, documentos jurídicos seja de caráter negocial, processual ou normativo; atuar em instâncias extrajudicial, administrativa e judicial; desenvolver não somente o raciocínio jurídico, mas também a capacidade de trabalhar em grupo composto por profissionais do Direito ou de outras áreas etc.

Fica nítido, pois, que a busca pela qualidade do ensino jurídico é lugar comum na modalidade presencial, a distância ou remota. Ou seja, a afirmativa de que o nível de excelência naquela é superior revela-se generalista e preconceituosa, já que não há estudos comparativos que evidenciem tal superioridade ou que comprovem que o distanciamento físico entre professor e aluno seja empecilho para o aprendizado dos conteúdos propostos no programa das disciplinas do curso. Aliás, o ensino a distância, de rigor, oportuniza o acesso ao conhecimento científico e, por vezes, aproxima a relação aluno-professor, por exemplo, ao permitir ao discente que se sente intimidado de se comunicar com o professor nas aulas presenciais a arguir reservadamente o docente por meio do contato virtual.

Feitas essas considerações iniciais, passa-se a distinguir a educação a distância (EaD) do ensino jurídico remoto (EJR) a partir de seus elementos estruturantes. Devido à escassez de referências bibliográficas acerca do conceito deste último, recorre-se à definição por exclusão. Isto significa que, primeiro, se identifica os caracteres do EaD e sua abrangência para, posteriormente, construir a concepção de EJR de modo remanescente. Pois bem, compreende-se EaD como espécie de ensino-aprendizagem marcada pelo distanciamento espaço-temporal entre o aluno e o professor, na qual o uso de tecnologia digital de informação e comunicação constitui-se como principal suporte midiático para transmitir conteúdos²⁴. Alertam Michael G. Moore e Greg Kearsley²⁵ que o encontro eventual com o docente em local físico ou virtual sincrônico não descaracteriza a EaD.

Ao regulamentar o art. 80 da LDB – segundo o qual haverá incentivo por parte do Poder Público para o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância – o Decreto 9.057, de 25 de maio de 2017 (LGL\2017\4146), traz o conceito legal de EaD, no seu artigo inaugural, enquanto modalidade educacional em que há a utilização de meios tecnológicos como ferramenta didático-pedagógico para desenvolver atividades educativas em espaço e lugar diversos; contando com políticas de acesso, com pessoal qualificado, com acompanhamento e avaliação compatíveis etc.

Dessas definições se extraem os seguintes elementos indispensáveis para qualificar-se como EaD, quais sejam: a) separação física entre professor e aluno; b) tecnologia da informação como principal intermediário no processo ensino-aprendizagem; c) assincronia, isto é, as tarefas educacionais de

docentes e discentes podem ocorrer em tempo distintos; d) flexibilidade, pois são os discentes que, geralmente, organizam o dia e horário em que estudam; e) situação de normalidade – imunidade a eventos e crises gerais e/ou na educação que interrompam o acesso às atividades de formação; f) presença de pessoal qualificado; trata-se de exigência de qualificação específica para o manuseio de ferramentas tecnológicas em ambiente virtual de aprendizado; g) acompanhamento e avaliação compatíveis, uma vez que é necessário a existência de uma estrutura apta a acompanhar o referido processo, dirimindo eventuais dúvidas e, ao final, avaliar se o aluno assimilou o conteúdo proposto.

Residualmente, inobstante a zona de interseção entre os conceitos em estudo, detectam-se as propriedades inerentes ao EJR, a saber: a) separação física entre docente e discente; b) substrato tecnológico mediando o ensino; c) sincronia das atividades/aulas, ou seja, ocorrem naturalmente através de transmissão simultânea/tempo real, por exemplo – videoconferência; d) periodicidade – os dias e horários das aulas são fixos (regularidade), o que não quer dizer que não possa sofrer alterações; e) situação de exceção/anormalidade que justifique a precisão de distanciamento social; f) substituição integral das aulas/atividades presenciais por remotas; g) ausência de imperativo de qualificação específica dos professores no uso dos dispositivos virtuais.

Pelos dados apresentados, verifica-se que a EaD e o EJR não são sinônimo. No entanto, a forma como está escrita a redação original do art. 1º da Portaria nº 343, de 17 de março de 2020, do MEC (LGL\2020\2438), induz o intérprete a erro, pois dá margem a confusão entre essas modalidades de ensino ao condicionar a substituição das disciplinas presenciais por remotas aos limites previstos na legislação em vigor. Em outras palavras, condiciona a referida substituição ao limite de até 40%, consoante o art. 2º da Portaria 2.117/2010 do MEC, que disciplina a oferta de carga horária na modalidade EaD em cursos de graduação presenciais ofertados por Instituições de Ensino Superior (IES). Ao perceber o equívoco, o MEC editou, em de março de 2020, a Portaria 345 alterando o texto da Portaria 343/2020 de modo a suprimir tal condicionamento. Com efeito, a substituição pode ser integral. Muito embora essa alteração na ordem jurídica tenha corrigido o erro originário, persiste a falta de definição do tempo da aula/atividade remota, se sincrônico ou assíncrônico.

De certo, ao não proibir expressamente a atividade assíncrona, a legislação a permite, valendo-se da lógica do princípio da legalidade – de acordo com a qual ninguém é obrigado a fazer (ato comissivo) ou deixar de fazer (omissivo) algo senão em virtude de lei. Entretanto, cabem algumas ressalvas: o fato de poder haver atividade em tempo diferente não transmuda o EJR em EaD, visto que a sincronia periódica é um elemento intrínseco no primeiro; além disso, a EaD pressupõe o distanciamento espaço-temporal; e mais, no EJR não há exigência legal de pessoal com qualificação específica, como demandado no EaD. Por conseguinte, defende-se que o EJR se qualifica como nova espécie de ensino ao lado da EaD e não de subespécie desta. Verificados os pontos de encontro e desencontro entre os conceitos, passa-se à reflexão acerca da possibilidade de aplicação de metodologia ativa no meio virtual.

5. TICs e a possibilidade de ensino participativo no meio virtual

Até a inserção da tecnologia na educação, houve gradual evolução no protagonismo dos sujeitos do ensino-aprendizagem. Na denominada “educação 1.0”, o professor era a figura central na formação do estudante, este deveria receber os ensinamentos do educador, ocupando posição de sujeição nesse processo educacional; com a “educação 2.0”, manteve-se o papel inerte do discente, a metodologia de ensino se caracterizava pela centralização, padronização, concentração e sincronização – com divisão dos semestres letivos em agrupamento de disciplinas, que tinha por função adequar o educando ao mercado de trabalho e à sociedade. A partir da fase conhecida como “educação 3.0”, a tecnologia passa a ser enxergada como potencial pedagógico de modo a proporcionar autonomia, criatividade, participação e flexibilidade, mas ainda o docente gozava do título de detentor do saber. Somente com a “educação 4.0” o educando, na teia cibernética de aprendizagem, torna-se o principal autor do conhecimento²⁶. Em outras palavras, trata-se da passagem da sociedade industrial para a sociedade do conhecimento e da tecnologia.

Na sociedade industrial, a busca por preparar o discente para atender à demanda de serviços nas indústrias guia a educação. Foi nesse contexto que surgiu, na década de 1970, a Fundação Edson Queiroz, mantenedora da Universidade de Fortaleza – UNIFOR, como resposta ao quadro de atraso regional e ao profundo déficit de escolaridade superior no Estado do Ceará. Destarte, o modelo educacional vigente à época correspondia ou ainda corresponde às educações 1.0, 2.0 e 3.0. Com a chegada desta, iniciou-se o processo de transição para a sociedade do conhecimento, pois se

observou que a revolução digital e tecnológica facilitou o acesso ilimitado às informações de modo que o perfil do aluno nativo digital habituado ao raciocínio difuso (fazer diversas tarefas ao mesmo tempo) não se ajusta mais no modelo tradicional de ensino, que valoriza a sequência linear do pensamento²⁷.

Edgar Morin²⁸ chama atenção justamente para esse descompasso entre, de um lado, os saberes divididos, desunidos, compartimentados; e, de outro, os problemas ou realidades cada vez mais globais, multidimensionais, multidisciplinares e planetários. Então, fragmentar a inteligência significa romper a complexidade do mundo, isto é, fracionar os problemas, tornando unidimensional aquilo que é multidimensional. Com efeito, há reducionismo nesse modelo ao passo que as incertezas e os riscos estão introduzidos no complexo das relações humanas. A estratégia para enfrentar tal dissonância não se refere ao abandono do conhecimento das partes pelo conhecimento das totalidades, senão conjugá-las; tendo em vista que certas propriedades são identificadas exclusivamente nas partes, outras encontradas no todo.

Nessa época de mudanças repentinas e incertezas, deve-se trabalhar com modelos de educação flexíveis com desafios, jogos, informação contextualizada e projetos reais, somando a colaboração com a personalização. O pluralismo de propostas precisa prevalecer em face do caminho único, padrão²⁹. Isso resulta do fato do contexto social estar marcado pela conectividade e pela colaboração. A tecnologia, antes encarada como fator de distanciamento do convívio social, tornou-se pensada e utilizada para o benefício da coletividade. Seu uso na sala de aula permite acompanhar os acontecimentos no mundo, bem como acessar diferentes fontes de informação. Malgrado seu caráter assistencial nos estudos, os recursos digitais sozinhos não conseguem atingir os seus objetivos pedagógicos, dependem dos professores³⁰.

Com essa dependência do professor para a prática pedagógica, exige-se-lhe novo perfil profissional, mais maduro e flexível: tanto conhecedor das ferramentas tecnológicas quanto transformador e inovador do processo ensino-aprendizagem. Entretanto, indispensável que se leve em consideração dois tipos de docentes – aqueles que carecem de conhecimento das TICs, demandando capacitação³¹; e os que já detêm algum domínio dessas tecnologias, requisitando formação continuada³². Daí a imprescindibilidade da atuação das equipes de suporte das instituições de ensino, apesar de oferecerem auxílio a pequeno grupo de educadores interessados em ensinar *on-line*. A emergência na substituição das aulas presenciais por remotas diante da pandemia intensificou a necessidade do apoio dessas equipes para possibilitar a continuidade das atividades acadêmicas; o corpo docente assume mais controle do processo de desenvolvimento do curso³³.

Entre as possibilidades de continuidade, há conjugação de elementos síncrono e assíncrono. A videoconferência representa a simultaneidade na interação por voz, imagem, textos e arquivos diversos. Os professores, para empregá-la eficientemente, precisam familiaridade anterior com o recurso, visto que são autores, usuários e mediadores de um sistema³⁴. A despeito disso, a urgência na referida substituição fez com que alguns dos educadores o utilizassem sem previamente se familiarizar. A plataforma *Google Meet* é exemplo de meio tecnológico de webconferência que garante a gratuidade de reuniões com até 100 pessoas e duração máxima de 1 hora (o Google estabeleceu que, até 30 de setembro de 2020, essa duração máxima foi estendida a 24 horas), o número de reuniões não sofre limitação. As informações em trânsito são criptografadas por medida de segurança.

A título exemplificativo do elemento assíncrono cita-se o *Google Classroom* enquanto ferramenta que permite ao professor criar turmas, atribuir tarefas, lançar notas e enviar *feedback*; ao mesmo tempo ao aluno é autorizado navegar por três abas distintas: mural, atividades e pessoas. No mural, verificam-se as aulas postadas; na aba atividades, os estudantes acessam todas as tarefas já concluídas e as pendentes; por fim, na seção pessoas conferem-se todos os discentes que estão cadastrados na turma. Essa ferramenta é gratuita para os colégios públicos e privados.

Nas atividades síncronas há distanciamento de duas ordens: ocasional, decorrente das assincronias eventuais³⁵, e natural ou esperado, derivado do surgimento do espaço comunicacional e psicológico, denominada transacional – potenciais mal-entendidos entre as intervenções do aluno e do professor. Mesmo na modalidade presencial de ensino existe distância transacional³⁶. Em verdade, o ensinar e o aprender acontecem numa conexão profunda entre os mundos físico e digital. Dois mundos que se relacionam constantemente. Para evitar esse distanciamento, as metodologias têm que acompanhar os demais objetivos pretendidos. Caso seja desejável a proatividade do

discente, necessário será adotar métodos que os envolvam em problemas complexos em que tenham que deliberar e avaliar os resultados com apoio de materiais relevantes; caso se pretenda desenvolver a criatividade, o método precisa possibilitar a demonstração da iniciativa³⁷.

No planejamento dessas estratégias de ensino, incumbe ao educador lembrar que é da natureza humana buscar proporcionar o prazer e fugir daquilo que lhe causa desconforto. Portanto, os artifícios pedagógicos devem ser confeccionados de maneira a desafiar o estudante, estimulando o aprendizado³⁸. De modo simultâneo ao ensinar, o tutor também aprende à proporção que, na relação com o estudante, atualiza todo seu repertório de informações, em interatividade com os demais atores envolvidos³⁹. Desta feita, as metodologias ativas, próprias da sociedade do conhecimento, são propostas que se aplicam no meio virtual; passa-se, então, à análise das espécies.

Sanmya Feitosa Tajra⁴⁰ elucida certas metodologias participativas, a saber: a) a sala de aula invertida – técnica em que os discentes estudam em casa por meio da leitura de textos ou interpretação de vídeos para que nos encontros com o professor possam enfrentar estudo de casos e resolução de problemas; b) o aprendizado baseado em investigação e problemas – consiste em realizar questionamento acerca de problemas do cotidiano com o propósito de identificar soluções⁴¹; c) o *peer instruction*⁴² – a intenção pedagógica na utilização dessa técnica é permitir que os alunos ensinem e aprendam com seus colegas; d) o estudo de caso – os discentes discutem e propõem soluções para o caso proposto; e) o aprendizado baseado em jogos – utiliza-se jogos como forma de promover o aprendizado; f) o *design thinking* – trata-se da proposta de modelo mental que valoriza não somente a diversidade, mas também a flexibilidade por via da efetuação de ações simultâneas de convergência e divergência, de decomposição e junção, de dedução e indução, materializadas individual e colaborativamente; entre outras.

Encerrada a primeira parte deste artigo, o tópico seguinte abordará a experiência do curso de graduação em Direito da UNIFOR no uso das tecnologias da informação e da comunicação a serviço da educação, comparando o contexto anterior com o período pandêmico.

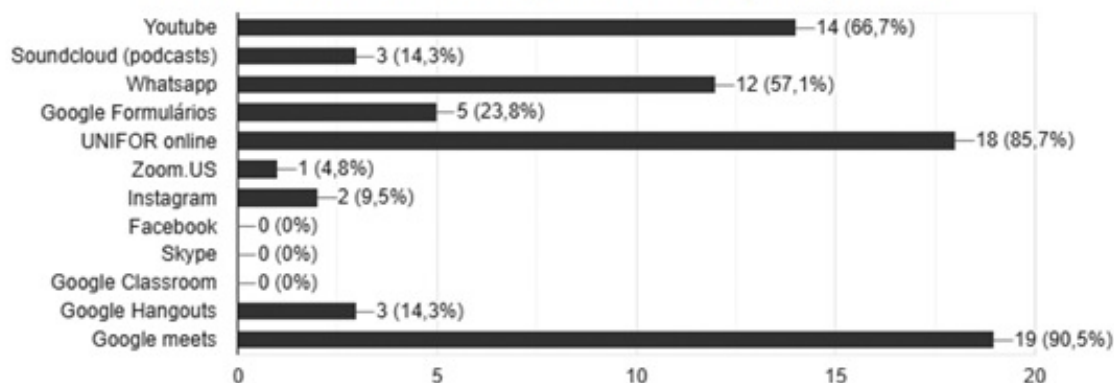
6. Experiência do curso de direito da UNIFOR no uso de ferramentas digitais de educação

Cumprido, preliminarmente, informar que 21 dos 168 professores do CCJ da UNIFOR responderam ao questionário disponível, de 15 de junho de 2020 a 19 de junho de 2020, no Google formulário. Com base nos dados coletados se analisou a adaptação dos docentes em face da pandemia da Covid-19 a partir do confronto entre o período antecedente e o concomitante a tal excepcionalidade.

Antes da pandemia, apenas 9,5% dos entrevistados (2 professores) não usavam recursos tecnológicos com seus alunos; os demais utilizavam preponderantemente o “torpedo” (SMS) para dirimir as dúvidas dos alunos (90,5% dos entrevistados – 19 professores), e o *kahoot*/outros aplicativos de gamificação no ensino (23,8% da amostra – 5 professores)⁴³. Esse uso era raro⁴⁴ (50% dos entrevistados) e, em regra, não refletia a aplicação de metodologias ativas (66,7% da amostra). Dos 33,3% dos entrevistados (7 professores) que aplicavam métodos participativos nas plataformas digitais, 3 docentes empregavam o PBL, e um desses relatou que os discentes não se preparavam previamente e que manifestavam sua preferência por aulas expositivas. Vale destacar que grande parte dos professores já tinha facilidade em lidar com as TICs (61,9% da amostra).

Em relação ao período pandêmico, constatou-se que os professores mantêm contato com os discentes⁴⁵, mormente, via torpedo UNIFOR *on-line* (100% dos entrevistados – 21 professores), *whatsapp* ou similares (90,5% da amostra – 19 professores) e *e-mail* (52,4% dos entrevistados – 11 professores); e que as aulas/atividades⁴⁶ ocorrem pelo *GoogleMeets* (90,5% da amostra – 19 professores). Entretanto, outras ferramentas digitais também são manejadas, conforme se afere abaixo:

Gráfico 1 – Recursos tecnológicos utilizados pelos professores



Fonte: elaborado pelos autores, com base nos dados da pesquisa empírica.

As aulas/atividades têm acontecido sincronicamente (95,2% da amostra – 20 professores) e no mesmo horário das anteriores aulas presenciais (95,2% dos entrevistados – 20 professores), com controle de frequência baseado nos nomes dos alunos que acessam às videoaulas (38,1% da amostra – 8 professores) e/ou ingressam na sala de aula *on-line* (14,3% dos entrevistados – 3 professores), e as avaliações dos discentes se dão por trabalho (71,4% da amostra – 15 professores), prova escrita (61,9% dos entrevistados – 13 professores) e “caso problema” (38,1% da amostra – 8 professores) etc.⁴⁷

Apesar de a UNIFOR disponibilizar suporte/treinamento aos docentes para o uso das TICs na educação (100% dos entrevistados – 21 professores), alguns desses apontam as seguintes dificuldades enfrentadas: problema com a internet, dificuldade pessoal para expor sem uso do quadro negro, necessidade de muito tempo de planejamento. Contudo, julgam-se adaptados ao ensino jurídico remoto (76,19% da amostra – 16 professores) com as ressalvas de falta de lugar adequado para ministrar as aulas no ambiente doméstico e o cansaço fruto do exercício por muito tempo de exposição à atividade virtual; já os 23,81% não adaptados (5 professores) alegam falta de apoio financeiro para investir no próprio ensino remoto, baixa adesão dos alunos e problema com a gravação das aulas (o Google Meet permite gravação das aulas).

Consideram a substituição das atividades presenciais por remotas como meio para a continuidade das aulas (71,4% dos entrevistados – 15 professores) e do aprendizado dos alunos (90,5% da amostra – 19 professores), assim como para manter contato com os discentes (71,4% dos entrevistados – 15 professores)⁴⁸. Apenas um docente (4,8% da amostra) não enxerga o ensino remoto como alternativa ao presencial. Decerto, ao comparar a modalidade remota com a presencial, percebe-se que, para os educadores, os alunos aprendem mais no ensino presencial (33,3% dos entrevistados – 7 professores) ou aprendem de igual modo (23,8% da amostra – 5 professores). Enquanto isso, 42,9% dos entrevistados (9 professores) disseram não ter capacidade de avaliar a questão comparativa entre as duas modalidades de aprendizado.

Quanto à participação ativa dos alunos nessas aulas remotas, grupo de professores se posiciona no sentido de afirmar que não houve mudança significativa com a supracitada substituição – os alunos que participavam ativamente nas aulas presenciais continuaram participativos nas aulas remotas e os que não participavam permaneceram em silêncio; outros docentes apontam para ausência de participação nas aulas devido a problemas com internet ou receio de interromper a aula. Alegam ainda que a resistência, a dispersão e a falta de frequência dos alunos dificultam o emprego de metodologias ativas no ambiente virtual; no entanto, ainda assim aplicam método do caso, estudo de caso, seminários, *quiz* e fórum de discussão.

No tocante à proximidade, o isolamento social/quarentena: a) não interferiu na relação aluno-professor (47,6% da amostra – 10 docentes); b) aproximou a relação aluno-professor (28,6% dos entrevistados – 6 educadores); c) distanciou a relação aluno-professor (23,8% da amostra – 5 docentes). Por derradeiro, os educadores sugerem que, para aprimorar a qualidade da modalidade remota, é preciso melhorar o sistema avaliativo, obrigar os alunos a frequentar as aulas/atividades e averiguar os docentes e discentes que possuem equipamentos necessários ao ensino jurídico

remoto.

7. Conclusão

A alta transmissibilidade do novo coronavírus somada à eventual insuficiência dos sistemas de saúde fez com que Estados adotassem o isolamento social como estratégia viável de enfrentamento ao momento pandêmico. Consequentemente, instituições de ensino paralisaram suas atividades presenciais para evitar aglomerações. Houve interrupção do processo ensino-aprendizagem, o que ocasionou preocupação internacional com o impacto da pandemia na educação. Nesse contexto, propuseram, para permitir a continuidade do ensino e minimizar o efeito no calendário acadêmico, a substituição das aulas/atividades presenciais por remotas. Nasceu, pois, nova modalidade de estratégia letiva: ensino remoto.

Diferencia-se da educação a distância à proporção que possui como traço identitário, na maior parte das vezes, a simultaneidade da transmissão (sincronia) e o caráter excepcional da situação. Contudo, aproximam-se à medida que utilizam as tecnologias da informação e da comunicação como o principal suporte pedagógico/educacional. As plataformas digitais possibilitam aos professores manejarem metodologias participativas com seus alunos de modo a estimular o aprendizado e a reduzir o distanciamento transacional (dispersão de energia na interação educativa). Além disso, deve-se considerar ainda o fato de que, em plena era virtual, há estudantes que não possuem acesso à internet.

Não diferentemente de outras instituições, a Universidade de Fortaleza acolheu a referida substituição. Para isso, ofertou capacitação ao corpo docente referente ao manuseio dos recursos tecnológicos, mesmo que a maioria dos professores já tivesse facilidade com tal uso. Constatou-se que, malgrado a alegação de ausência de lugar adequado para ministrar as aulas e o cansaço inerente ao desempenho de atividade remota por tempo prolongado, os educadores têm se adaptado a essa realidade virtual.

Ademais, cientes do perfil dos estudantes na sociedade do conhecimento e da informação, aplicam-se metodologias ativas nos encontros *on-line* a despeito da resistência de alguns discentes, e mantêm-se as trocas de saberes, cumprindo-se, assim, o lema institucional da Universidade de Fortaleza: “ensinando e aprendendo”.

Importa frisar que a pesquisa pode ganhar novos aportes e continuidade quando a ela for agregada entrevista com os discentes, tendo como objeto a adaptabilidade dos alunos do curso de bacharelado em Direito da UNIFOR.

8. Referências

ARRUDA, Eucídio Pimenta. Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de COVID-19. *Revista de Educação a Distância*, Porto Alegre, v. 7, n. 1, p. 257-275, maio 2020.

BRASIL. Ministério da Saúde. *Sobre a doença*. Disponível em: [encurtador.com.br/kyzIO]. Acesso em: 22.05.2020.

COSTA, Gisela de Amorim; OLIVEIRA, Isabela Cristini Gonçalves de; ALTHOFF, Márcia Cristine; AMARAL, Vanessa do; FARIAS, Giovanni Ferreira de. Metodologia Ativa na Educação a Distância: competências do tutor. In: SPANHOL, Fernando José; FARIAS, Giovanni Ferreira de; SOUZA, Márcio Vieira de (Org.). *EAD, PBL e o desafio da educação em rede: metodologias ativas e outras práticas na formação do educador coinvestigador*. São Paulo: Blucher, 2018.

DOTTA, Sílvia; JORGE, Érica. Estratégias para condução de aulas síncronas utilizando uma webconferência. In: DOTTA, Sílvia (org.). *Aulas virtuais síncronas: condução de webconferência multimodal e multimídia em educação a distância*. Santo André: UFABC, 2014.

ESTADO DE SÃO PAULO. NÚCLEO ESTADUAL TELESSAÚDE SÃO PAULO UNIFESP. *Qual é a diferença entre surto, epidemia, pandemia e endemia?* 2020. Disponível em: [encurtador.com.br/hqH39]. Acesso em: 20.05.2020.

FÜHR, R. C.; HAUBENTHAL, W. R. Educação 4.0 e seus impactos no século XXI. In: ANDRADE,

Darly Fernando (Ed.). *Educação no Século XXI: tecnologias*. 36. ed. Belo Horizonte: Poisson, 2019.

HENRIQUES, Antonio; MEDEIROS, João Bosco. *Metodologia científica na pesquisa jurídica*. 9. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

HODGES, Charles; MOORE, Stephanie; LOCKEE, Barb; TRUST, Torrey; BOND, Aaron. *The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning*. 2020. Disponível em: [https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning]. Acesso em: 12.06.2020.

MARCONI, Mariana de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. *Metodologia científica*. 7. ed. Atualização por João Bosco Medeiros. São Paulo: Atlas, 2017.

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

MOORE, Michael G. Teoria da distância transacional. Trad. Wilson Azevêdo e José Manual da Silva. *Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância*, v. 1, p. 1-14, 21 maio 2008.

MOORE, Michael G.; KEARSLEY, Greg. *Educação a distância: uma visão integrada*. Trad. Roberto Galman. São Paulo: Cengage Learning, 2007.

MORÁN, José. Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA, Carlos Alberto de; MORALES, Ofelia Elisa Torres (Org.). *Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens*. Ponta Grossa: UEPG/PROEX, 2015.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Trad. Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. Brasília: Unesco, 2000.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. *Preguntas y respuestas sobre la enfermedad por coronavirus (COVID-19)*. Disponível em: [www.who.int/es/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019/advice-for-public/q-a-coronaviruses]. Acesso em: 25.05.2020.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DE SAÚDE. *OMS afirma que COVID-19 é agora caracterizada como pandemia*. 2020. Disponível em: [encurtador.com.br/qD239]. Acesso em: 20.05.2020.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DE SAÚDE. *OMS declara emergência de saúde pública de importância internacional por surto de novo coronavírus*. 2020. Disponível em: [encurtador.com.br/eHS47]. Acesso em: 20.05.2020.

PRIESS, Fernando Guilherme. Encantando o estudante para aprender. In: DEBALD, Blasius (Org.). *Metodologias ativas no ensino superior: o protagonismo do aluno*. Porto Alegre: Penso, 2020.

SANTOS JUNIOR, Verissimo Barros dos; MONTEIRO, Jean Carlos da Silva. *Educação e Covid-19: as tecnologias digitais mediando a aprendizagem em tempos de pandemia*. *Revista Encantar*, v. 2, n. 1, p. 1-15, 2020.

SEIXAS, Raul. *O dia em que a Terra parou*. Rio de Janeiro: Warner Music Brasil, 1997.

SENHORAS, Eloi Martins. Coronavírus e educação: análise dos impactos assimétricos. *Boletim de Conjuntura*, Boa Vista, v. 2, n. 5, p. 128-136, maio 2020.

SILVEIRA, Sidnei Renato; VIT, Antônio Rodrigo de; FALKEMBACH, Gilse Morgental; ALMEIDA, Iara Carnevale de; GELLER, Marlise; RIBEIRO, Vinicius Gadis. Docência e didática: desafios para a educação na sociedade do conhecimento. In: ANDRADE, Darly Fernando (Ed.). *Educação no Século XXI: tecnologias*. 36. ed. Belo Horizonte: Poisson, 2019.

SOARES-LEITE, Werlayne Stuart; NASCIMENTO-RIBEIRO, Carlos Augusto do. A inclusão das TICs na educação brasileira: problemas e desafios. *Magis. Revista Internacional de Investigación En Educación*, Bogotá, v. 5, n. 10, p. 173-187, dez. 2012.

TAJRA, Sanmya Feitosa. *Informática na educação: o uso de tecnologias digitais na aplicação das metodologias ativas*. 10. ed. São Paulo: Érica, 2019.

TORI, Romero. *Educação sem distância: as tecnologias interativas na redução de distância em ensino e aprendizado*. 2. ed. São Paulo: Artesanato Educacional, 2017.

UNESCO. *Planejamento educacional sensível a crises*. 2020. Disponível em: [encurtador.com.br/cdgDQ]. Acesso em: 21.05.2020.

UNESCO. *Consequências adversas do fechamento das escolas*. 2020. Disponível em: [encurtador.com.br/gsxV9]. Acesso em: 20.05.2020.

UNESCO. *Distance learning strategies in response to COVID-19 school closures*. 2020. Disponível em: [encurtador.com.br/ejkvJ]. Acesso em: 21.05.2020.

UNESCO. *Suspensão das aulas e resposta à COVID-19*. 2020. Disponível em: [https://pt.unesco.org/covid19/educationresponse]. Acesso em: 27.05.2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. *Resolução 08/CONSUNI, de 31 de março de 2020*. Dispõe sobre ações a serem realizadas no âmbito da Universidade Federal do Ceará (UFC), em virtude da pandemia decorrente do Coronavírus (SARSCOV-2/COVID-19), a partir do dia 1º de abril de 2020. Disponível em: [www.ufc.br/images/200401_resolucao_consuni.pdf]. Acesso em: 01.06.2020.

1 .SEIXAS, Raul. *O dia em que a Terra parou*. Rio de Janeiro: Warner Music Brasil, 1997.

2 .O Centro de Ciências Jurídicas da UNIFOR contava em junho de 2020 com 168 docentes.

3 .MARCONI, Mariana de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. *Metodologia científica*. 7. ed. Atualização por João Bosco Medeiros. São Paulo: Atlas, 2017.

4 .HENRIQUES, Antonio; MEDEIROS, João Bosco. *Metodologia científica na pesquisa jurídica*. 9. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

5 .BRASIL. Ministério da Saúde. *Sobre a doença*. Disponível em: [encurtador.com.br/kyzIO]. Acesso em: 22.05.2020.

6 .ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DE SAÚDE. *OMS declara emergência de saúde pública de importância internacional por surto de novo coronavírus*. 2020. Disponível em: [encurtador.com.br/eHS47]. Acesso em: 20.05.2020.

7 .ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DE SAÚDE. *OMS afirma que COVID-19 é agora caracterizada como pandemia*. 2020. Disponível em: [encurtador.com.br/qD239]. Acesso em: 20.05.2020.

8 .ESTADO DE SÃO PAULO. NÚCLEO ESTADUAL TELESSAÚDE SÃO PAULO UNIFESP. *Qual é a diferença entre surto, epidemia, pandemia e endemia?* 2020. Disponível em: [encurtador.com.br/hqH39]. Acesso em: 20.05.2020.

9 .Chama-se de problema comum o cenário da disseminação rápida e invisível do novo coronavírus por toda a sociedade mundial.

10 .ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. *Preguntas y respuestas sobre la enfermedad por coronavirus (COVID-19)*. Disponível em: [www.who.int/es/emergencias/diseases/novel-coronavirus-2019/advice-for-public/q-a-coronaviruses].

Acesso em: 25.05.2020.

11 .UNESCO. *Suspensão das aulas e resposta à COVID-19*. 2020. Disponível em: [https://pt.unesco.org/covid19/educationresponse]. Acesso em: 27.05.2020.

12 .UNESCO. *Planejamento educacional sensível a crises*. 2020. Disponível em: [encurtador.com.br/cdgDQ]. Acesso em: 21.05.2020.

13 .UNESCO. *Suspensão das aulas e resposta à COVID-19*. 2020. Disponível em: https://pt.unesco.org/covid19/educationresponse. Acesso em: 27.05.2020.

14 .ARRUDA, Eucídio Pimenta. Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de COVID-19. *Revista de Educação a Distância*, Porto Alegre, v. 7, n. 1, maio 2020. p. 260.

15 .SENHORAS, Eloi Martins. Coronavírus e educação: análise dos impactos assimétricos. *Boletim de Conjuntura*, Boa Vista, v. 2, n. 5, p. 128-136, maio 2020.

16 .UNESCO. *Consequências adversas do fechamento das escolas*. 2020. Disponível em: [encurtador.com.br/gsxV9]. Acesso em: 20.05.2020.

17 .ARRUDA, Eucídio Pimenta. Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de COVID-19. *Revista de Educação a Distância*, Porto Alegre, v. 7, n. 1, maio 2020. p. 259.

18 .A UNESCO fala em diálogo entre professores e pais ou responsáveis. Porém, entende-se que essa interação dialógica deve englobar os alunos, uma vez que o fim da educação é o aprendizado desses.

19 .Novamente, a UNESCO refere-se exclusivamente aos professores e responsáveis. Entretanto, por interpretação extensiva, conclui-se que a disponibilidade e a capacidade dos alunos também é pertinente para o ensino remoto eficaz.

20 .UNESCO. *Distance learning strategies in response to COVID-19 school closures*. 2020. Disponível em: [encurtador.com.br/ejkvJ]. Acesso em: 21.05.2020.

21 .Isto é, dispensa o cumprimento da obrigatoriedade do cumprimento do mínimo de dias letivos enquanto permanecer a situação de anormalidade – pandemia da Covid-19. O texto referido dizia: “Art. 2º As instituições de educação superior ficam dispensadas, em caráter excepcional, da obrigatoriedade de observância ao mínimo de dias de efetivo trabalho acadêmico, nos termos do disposto no caput e no § 3º do art. 47 da Lei nº 9.394, de 1996 (LGL\1996\91), para o ano letivo afetado pelas medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 2020 (LGL\2020\1068), observadas as normas a serem editadas pelos respectivos sistemas de ensino”.

22 .“Art. 3º As instituições de educação superior ficam dispensadas, em caráter excepcional, da obrigatoriedade de observância do mínimo de dias de efetivo trabalho acadêmico, nos termos do caput e do § 3º do art. 47 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LGL\1996\91), para o ano letivo afetado pelo estado de calamidade pública referido no art. 1º desta Lei, observadas as diretrizes nacionais editadas pelo CNE e as normas a serem editadas pelos respectivos sistemas de

ensino, desde que: (...)"

23 .UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. *Resolução 08/CONSUNI, de 31 de março de 2020*. Dispõe sobre ações a serem realizadas no âmbito da Universidade Federal do Ceará (UFC), em virtude da pandemia decorrente do Coronavírus (SARSCOV-2/COVID-19), a partir do dia 1º de abril de 2020. Disponível em: [www.ufc.br/images/200401_resolucao_consuni.pdf]. Acesso em: 01.06.2020.

24 .MILL, Daniel. *Docência virtual: uma visão crítica*. Campinas: Papyrus Editora, 2012.

25 .MOORE, Michael G.; KEARSLEY, Greg. *Educação a distância: uma visão integrada*. Trad. Roberto Galman. São Paulo: Cengage Learning, 2007. p. 3.

26 .FÜHR, R. C.; HAUBENTHAL, W. R. Educação 4.0 e seus impactos no século XXI. In: ANDRADE, Darly Fernando (Ed.). *Educação no Século XXI: tecnologias*. 36. ed. Belo Horizonte: Poisson, 2019. Cap. 7, p. 63.

27 .SILVEIRA, Sidnei Renato; VIT, Antônio Rodrigo de; FALKEMBACH, Gilse Morgental; ALMEIDA, Iara Carnevale de; GELLER, Marlise; RIBEIRO, Vinicius Gadis. Docência e didática: desafios para a educação na sociedade do conhecimento. In: ANDRADE, Darly Fernando (Ed.). *Educação no Século XXI: tecnologias*. 36. ed. Belo Horizonte: Poisson, 2019. Cap. 8, p. 69.

28 .MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Trad. Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. Brasília: Unesco, 2000.

29 .MORÁN, José. Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA, Carlos Alberto de; MORALES, Ofelia Elisa Torres (Org.). *Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens*. Ponta Grossa: UEPG/PROEX, 2015. p. 25.

30 .SANTOS JUNIOR, Verissimo Barros dos; MONTEIRO, Jean Carlos da Silva. Educação e COVID-19: as tecnologias digitais mediando a aprendizagem em tempos de pandemia. *Revista Encantar*, v. 2, n. 1, p. 1-15, 2020.

31 .A capacitação dos professores não acompanha a celeridade dos avanços tecnológicos.

32 .SOARES-LEITE, Werlayne Stuart; NASCIMENTO-RIBEIRO, Carlos Augusto do. A inclusão das TICs na educação brasileira: problemas e desafios. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, Bogotá, v. 5, n. 10, p. 173-187, dez. 2012.

33 .HODGES, Charles; MOORE, Stephanie; LOCKEE, Barb; TRUST, Torrey; BOND, Aaron. *The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning*. 2020. Disponível em: [https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning]. Acesso em: 12.06.2020.

34 .DOTTA, Sílvia; JORGE, Érica. Estratégias para condução de aulas síncronas utilizando uma webconferência. In: DOTTA, Sílvia (Org.). *Aulas virtuais síncronas: condução de webconferência multimodal e multimídia em educação a distância*. Santo André: UFABC, 2014. p. 147-175.

35 .TORI, Romero. *Educação sem distância: as tecnologias interativas na redução de distância em ensino e aprendizado*. 2. ed. São Paulo: Artesanato Educacional, 2017.

- 36 .MOORE, Michael G. Teoria da distância transacional. Trad. Wilson Azevêdo e José Manual da Silva. *Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância*, v. 1, 21 maio 2008. p. 2.
- 37 .MORÁN, José. Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA, Carlos Alberto de; MORALES, Ofelia Elisa Torres (org.). *Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens*. Ponta Grossa: UEPG/PROEX, 2015. p. 15-33.
- 38 .PRIESS, Fernando Guilherme. Encantando o estudante para aprender. In: DEBALD, Blasius (Org.). *Metodologias ativas no ensino superior: o protagonismo do aluno*. Porto Alegre: Penso, 2020. Cap. 7, p. 58.
- 39 .COSTA, Gisela de Amorim; OLIVEIRA, Isabela Cristini Gonçalves de; ALTHOFF, Márcia Cristine; AMARAL, Vanessa do; FARIAS, Giovanni Ferreira de. Metodologia Ativa na Educação a Distância: competências do tutor. In: SPANHOL, Fernando José; FARIAS, Giovanni Ferreira de; SOUZA, Márcio Vieira de (Org.). *EAD, PBL e o desafio da educação em rede: metodologias ativas e outras práticas na formação do educador coinvestigador*. São Paulo: Blucher, 2018. p. 166.
- 40 .TAJRA, Sanmya Feitosa. *Informática na educação: o uso de tecnologias digitais na aplicação das metodologias ativas*. 10. ed. São Paulo: Érica, 2019. p. 210-213.
- 41 .Interessante alertar que o erro é uma etapa do aprendizado.
- 42 .Parecido com a técnica da sala de aula invertida, uma vez que os alunos estudam previamente em casa. Contudo, diferencia-se em razão do educador, no dia da aula, inicialmente, tecer breve explicação sobre a temática, seguida de teste conceitual individual; posteriormente, promove a interação entre os alunos e responde às dúvidas; para finalizar, o professor propõe novas questões a fim de auferir se o conteúdo foi fixado.
- 43 .Quanto ao uso de TICs com os alunos, os professores podiam assinalar mais de uma opção.
- 44 .Considera-se raro o uso de TICs abaixo de 50% das aulas.
- 45 .Os docentes podiam assinalar mais de uma opção.
- 46 .Os docentes podiam assinalar mais de uma opção.
- 47 .Quanto a forma avaliativa, os professores podiam selecionar a(s) opção(ões).
- 48 .Facultou-se assinalar mais de uma alternativa.