



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
DEPARTAMENTO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MESTRADO PROFISSIONAL
EM POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR (POLEDUC)

THIAGO DE SARGES SANTOS

O ENSINO JURÍDICO NA CIDADE DE MACAPÁ-AP E AS NOVAS
TECNOLOGIAS: DIÁLOGOS COM A ANDRAGOGIA

MACAPÁ-AP

2023

THIAGO DE SARGES SANTOS

O ENSINO JURÍDICO NA CIDADE DE MACAPÁ-AP E AS NOVAS TECNOLOGIAS:
DIÁLOGOS COM A ANDRAGOGIA

Tese ou Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Mestrado Profissional. Área de concentração: Políticas Públicas da Educação Superior.

Orientador: Prof. Dr. Albano Oliveira Nunes.

MACAPÁ-AP

2023

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Sistema de Bibliotecas

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- S239e Santos, Thiago de Sarges.
O Ensino Jurídico na Cidade de Macapá-AP e as Novas Tecnologias : Diálogos com a Andragogia /
Thiago de Sarges Santos. – 2023.
92 f. : il. color.
- Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação,
Mestrado Nacional Profissional em Ensino de Física, Fortaleza, 2023.
Orientação: Prof. Dr. Albano Oliveira Nunes.
- I. O Ensino Jurídico. I. Título.

CDD 530.07

THIAGO DE SARGES SANTOS

O ENSINO JURÍDICO NA CIDADE DE MACAPÁ-AP E AS NOVAS TECNOLOGIAS:
DIÁLOGOS COM A ANDRAGOGIA

Tese ou Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Mestrado Profissional. Área de concentração: Políticas Públicas da Educação Superior.

Aprovada em: 13/12/2023.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Albano Oliveira Nunes (Orientador)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. Wagner Bandeira Andriola
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. Albino Oliveira Nunes
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

A Deus.

Dedico esse trabalho a minha mãe, meu pai,
meu irmão, minha esposa e minha filha, sem
eles nada seria possível.

Thiago de Sarges Santos

AGRADECIMENTOS

Meu primeiro agradecimento vai para Deus, que além de me dar forças e me demonstrar que tudo é possível, colocou as melhores pessoas para andar comigo nessa grande caminhada que é a vida.

Agradeço a minha mãe e pai, que sempre estiveram disponíveis quando precisei. Agradeço por todos os ensinamentos, incentivos os puxões de orelha e todo amor, foram eles que me fizeram ser quem eu sou hoje e me sinto feliz de ter vocês como pais.

A minha esposa, por toda paciência e palavras de apoio e fortalecimento moral e espiritual, estando sempre ao meu lado quando precisei, essa é uma das conquistas de muitas ao seu lado.

A minha filha Ana Sofia pelo amor diário depositado, sem ela não seria possível chegar até aqui.

A tia Bete que em todos os momentos me apoiaram e estive comigo e sabe da importância desse momento e divide essa alegria comigo.

Agradeço ao meu orientador Prof. Dr. Albano Oliveira Nunes por todo tempo despendido na realização deste trabalho de conclusão. A sua dedicação e seus conhecimentos foram indispensáveis para que esse sonho se tornasse real.

Por fim, agradecer a todos os professores e a Pós-Graduação Mestrado Profissional Em Políticas Públicas E Gestão Da Educação Superior (Poleduc) que me deram a oportunidade de realizar esta dissertação de mestrado, visando proporcionar conhecimento para a vida.

RESUMO

No Brasil, a educação é legalmente estabelecida como direito de todos e um dever do Estado e da família, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, preparação para exercer a cidadania e qualificação para o trabalho. Desse modo, essa pesquisa tem por objetivo geral analisar, a luz da Andragogia, de que maneira as tecnologias digitais de informação e comunicação têm mediado os processos de ensino e aprendizagem do ensino jurídico na educação superior no Estado do Amapá no período de 2020 a 2021. Como objetivos específicos busca: apresentar os princípios da educação na perspectiva da Andragogia; Identificar de que forma está sendo utilizada a tecnologia no processo de ensino e aprendizagem nas Instituições de Ensino Superior; e analisar o uso das tecnologias digitais de informação e comunicação nos cursos de Direito das instituições de Ensino de Macapá, a luz da Andragogia, nos anos de 2020 e 2021. Trata-se de uma pesquisa descritiva, de natureza qualitativa, procedimentos técnicos de coleta de dados estudo múltiplo de caso, feito em cinco faculdades rede particular e uma Universidade Federal, a partir de uma amostra de 100 alunos, utilizando um questionário, com perguntas abertas e fechadas, a ser respondido via formulário no *Google Forms*. Os resultados indicaram quais as políticas adotadas pelas instituições de ensino como se estabelece as relações entre educadores, alunos e gestão.

Palavras-chave: educação jurídica; tecnologia; andragogia.

ABSTRACT

In Brazil, education is legally established as a right for all and a duty of the State and the family, aiming for the full development of the individual, preparation for citizenship, and qualification for work. Thus, this research aims to analyze, in light of Andragogy, how digital information and communication technologies have mediated the teaching and learning processes of legal education in higher education in the State of Amapá from 2020 to 2021. The specific objectives are: to present the principles of education from the perspective of Andragogy; to identify how technology is being used in the teaching and learning process in Higher Education Institutions; and to analyze the use of digital information and communication technologies in the Law courses of Higher Education Institutions in Macapá, in light of Andragogy, in the years 2020 and 2021. This is a descriptive, qualitative research, using technical procedures of multiple case study data collection, conducted in five private colleges and one Federal University, with a sample of 100 students, utilizing a questionnaire with both open and closed questions, to be answered via Google Forms. The results indicated the policies adopted by the educational institutions and how the relationships between educators, students, and administration are established.

Keywords: legal education; technology; andragogy.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Fachada da Faculdade de Direito em 1860	34
--	----

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – A instituição de Ensino que você está vinculado preparou adequadamente para o uso de plataformas online no período da pandemia.....	56
Gráfico 2 – A aulas online em seu curso contribuíram para o processo de ensino-aprendizagem	58
Gráfico 3- O uso das plataformas online garante autonomia para os alunos do curso de direito processo de ensino-aprendizagem	60
Gráfico 4 – Uso das plataformas online, os diversos recursos utilizados pelos docentes contribuíram para o seu aprendizado	63
Gráfico 5 - Se é correto que terceiros (professores, tutores) determinem o que e como irá aprender	81

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Hipóteses da pedagogia e Andragogia	48
--	----

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
2	CAPÍTULO I: EVOLUÇÃO HISTÓRICA DO ENSINO JURÍDICO: uma abordagem sócio jurídica.....	19
2.1	A EDUCAÇÃO JURÍDICA NO BRASIL: alguns apontamentos histórico- críticos.....	23
2.2	O ENSINO JURÍDICO BRASILEIRO DO PERÍODO COLONIAL AO PERÍODO IMPERIAL	27
2.3	A EDUCAÇÃO E O ENSINO JURÍDICO:(re) fazendo a caminhada histórica do século XIX.....	31
2.4	Políticas Educacionais e o Ensino Superior no Brasil	35
3	CAPÍTULO II:A EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA DA ANDRAGOGIA: CONCEITOS E DEFINIÇÕES	45
3.1	PERSPECTIVAS E TEORIAS DA APRENDIZAGEM	45
3.2	PRINCIPAIS ANDRAGOGIAS: DESAFIOS E PERSPECTIVAS	46
3.3	CONSIDERAÇÕES SOBRE O ENSINO REMOTO	52
3.4	ANDRAGOGIA NO CONTEXTO DA PANDEMIA DA COVID 19: perspectivas e desafios contemporâneos	54
3.5	METODOLOGIAS DE ENSINO COM TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NO ENSINO JURÍDICO	61
3.5.1	ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS INOVADORES NO ENSINO JURÍDICO	65
3.5.2	POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS NO TOCANTE AO ENSINO SUPERIOR	71
3.6	DELINEAMENTO METODOLÓGICO DA PESQUISA	73
3.6.1	TÉCNICAS DE PESQUISA	76
3.6.2	RESULTADOS E DISCUSSÕES	78
4.	CONCLUSÃO	83
	REFERÊNCIAS	85

1 INTRODUÇÃO

O ensino jurídico no Brasil tem desempenhado um papel fundamental na formação de profissionais do Direito e na construção de uma sociedade mais justa e equitativa. Compreender a evolução histórica desse ensino se torna essencial para analisar as motivações e os desafios enfrentados ao longo do tempo.

Diante desse contexto, a escolha deste tema surge da necessidade de investigar a aplicação dos princípios andragógicos na educação jurídica, reconhecendo a importância da abordagem educacional centrada no aluno. A andragogia, que se baseia na premissa de que adultos aprendem de maneira diferente dos jovens, oferece uma perspectiva valiosa para aprimorar a formação jurídica.

Esta dissertação de mestrado tem como objetivo central explorar a interseção entre o ensino jurídico na cidade de Macapá e as novas tecnologias, estabelecendo um diálogo com a andragogia. A relevância desse tema reside na necessidade de compreender como a utilização das tecnologias pode contribuir para aprimorar a formação jurídica, considerando as características dos alunos adultos e suas especificidades de aprendizado.

A escolha deste tema surge da motivação em investigar como o ensino jurídico em Macapá tem se adaptado às transformações tecnológicas e como a andragogia pode ser um referencial teórico para orientar essa adaptação. A andragogia, baseada na premissa de que adultos aprendem de maneira diferente dos jovens, oferece uma perspectiva valiosa para repensar as práticas educacionais e explorar o potencial das novas tecnologias no ensino jurídico.

O problema de pesquisa proposto é: Como o ensino superior jurídico na cidade de Macapá tem incorporado as novas tecnologias e estabelecido diálogos com os princípios andrológicos visando promover uma formação jurídica autônoma e alinhada às necessidades dos alunos adultos?

Diante disso, buscou-se atingir os seguintes objetivos específicos que foram orientados pela problemática acima citada, a saber: explorar a evolução histórica do ensino jurídico no Brasil, investigando as principais transformações, marcos regulatórios e tendências que moldaram a formação dos profissionais do Direito ao longo do tempo; descrever a educação na perspectiva da andragogia, analisando os princípios andragógicos que sustentam essa abordagem educacional e sua aplicação no contexto do ensino jurídico; investigar os resultados da pesquisa sobre a identificação dos princípios andragógicos na percepção dos alunos do curso de Direito do município de Macapá, buscando compreender

como esses princípios são percebidos e vivenciados pelos estudantes e quais os impactos na sua experiência de aprendizado.

Esses objetivos específicos proporcionaram uma compreensão mais aprofundada da evolução histórica do ensino jurídico, da aplicação dos princípios andragógicos na educação jurídica e dos resultados da pesquisa realizada junto aos alunos de Direito de Macapá. Espera-se que essa investigação contribua para o aprimoramento do ensino jurídico, promovendo uma formação mais efetiva e alinhada às necessidades dos estudantes.

No contexto atual, o ensino jurídico enfrenta desafios significativos, sendo necessário buscar constantemente novas abordagens e ferramentas para promover uma formação mais eficiente e alinhada às demandas da sociedade contemporânea. Nesse sentido, a cidade de Macapá, localizada no Estado do Amapá, destaca-se como um cenário propício para a investigação do ensino jurídico e a aplicação das novas tecnologias, estabelecendo diálogos com os princípios andragógicos, uma vez que nos é imposto um isolamento geográfico, bem como possuímos altos índices de desigualdade educacional em relação as demais regiões do Brasil.

A metodologia empregada nesta pesquisa baseia-se no conhecimento crítico dos caminhos do processo científico, indagando e questionando acerca de seus limites e possibilidades (DEMO, 2000). Dessa forma, a metodologia é, pois, uma disciplina instrumental a serviço da pesquisa. Nela, toda questão técnica implica uma discussão teórica.

Desta forma, primeiramente será realizado, como marco norteador, o levantamento bibliográfico, objetivando instrumentalizar a interpretação do tema proposto, por meio de um processo de enquadramento teórico relacionado ao conceito de andragogia, ensino superior, ensino jurídico.

A investigação realizar-se-à por meio de um desenho metodológico de orientação qualitativa, por se considerar que esse tipo de abordagem proporciona uma compreensão ampla e fundamentada do contexto estudado, nela se reconhecendo que os discursos não devem ser analisados como externos aos atores que os produziram, mas como parte dos mesmos. Sob esse prisma, os investigadores qualitativos procuram descrever o objeto em estudo em suas dimensões autênticas, não se restringindo ao campo da observação, visto que o contexto no qual os participantes na investigação estão inseridos é complexo, o que implica que os fatos não possam ser analisados de forma isolada (Bordan & Biklen, 1999).

O investigador qualitativo vê-se assim na contingência natural de ter que interagir com os participantes na pesquisa, proporcionando um ambiente de confiança, a fim de

compreender seus comportamentos e suas experiências, o que implica que a sua permanência no campo de pesquisa não possa ser instantânea. Essa é, precisamente, a mensagem que Bordam e Biklen (1999, p.6) pretendem passar:

Os estudos qualitativos não são ensaios impressionísticos elaborados após uma visita rápida a determinado local ou após algumas conversas com uns quantos sujeitos. O investigador passa uma quantidade de tempo considerável no mundo empírico recolhendo laboriosamente e revendo grandes quantidades de dados.

A seleção de documentos prescritivos oficiais, possibilitou a apropriação dos objetos de estudo, é importante destacar que a seleção dos documentos exigiu rigor. Dessa forma, alguns documentos foram selecionados a priori para entender e fundamentar o ensino jurídico na cidade de Macapá em interface a andragogia: leis, projetos, decretos, portarias, plano de curso, matriz curricular.

A coleta dos dados envolvendo os sujeitos que coordenaram os cursos de Direito na cidade de Macapá será a etapa final do levantamento e obtenção dos dados.

A pesquisa de levantamento com survey é uma ferramenta essencial para a coleta de dados e o estudo de determinado tema. Nesse contexto, o autor Pedro Demo destaca a importância desse método como uma forma de compreender a realidade social e suas complexidades.

Demo ressalta que o survey é uma abordagem quantitativa que permite a análise estatística dos dados coletados, proporcionando uma visão geral e ampla sobre determinado fenômeno ou grupo social. É uma técnica que possibilita a identificação de padrões, tendências e relações entre variáveis.

Ao realizar um levantamento com survey, o autor enfatiza a necessidade de utilizar um planejamento cuidadoso, desde a definição dos objetivos da pesquisa até a escolha das perguntas e a seleção da amostra. Essa etapa é fundamental para garantir a validade e confiabilidade dos resultados obtidos.

Demo também destaca a importância de se considerar os aspectos éticos na pesquisa de levantamento com survey. É fundamental obter o consentimento informado dos participantes, garantir a confidencialidade dos dados coletados e tratar todas as informações com rigor científico, evitando vieses e distorções.

Além disso, o autor ressalta que o survey não deve ser utilizado isoladamente, mas sim como parte de uma abordagem multidisciplinar, combinado com outras técnicas de pesquisa. Essa complementaridade permite uma compreensão mais abrangente do objeto de estudo, enriquecendo a análise e as conclusões.

Em suma, a pesquisa de levantamento com survey, na visão de Pedro Demo, é uma

ferramenta poderosa para a produção de conhecimento científico. Ela permite a coleta de dados de forma sistemática, possibilitando uma análise quantitativa e uma compreensão mais profunda da realidade social. No entanto, seu uso deve ser realizado com cuidado, considerando as questões éticas e combinando outras abordagens de pesquisa para uma compreensão mais completa e precisa.

Para coletar os dados junto aos coordenadores e professores serão realizadas entrevistas semiestruturadas concebida por Lavige e Dione (2000), como uma série de perguntas feitas verbalmente, em uma ordem prevista, mas na qual o pesquisador pode acrescentar perguntas de esclarecimento às questões fundamentais. As perguntas que compõem este tipo de entrevista resultam do embasamento teórico, suposições e informações prévias sobre o fenômeno investigado.

A escolha das técnicas também é um dos elementos que deve estar bem explícito no método científico. A pesquisa realizada será de natureza quali-quantitativa e estruturada, uma vez que se optará pela elaboração de um questionário que combinará perguntas fechadas e abertas, que se buscou fazer uma sondagem rápida sobre o ensino jurídico na cidade de Macapá nas quatro (4) Faculdades privadas de Direito e na Universidade Federal do Amapá-UNIFAP, utilizando o **google forms**, com aplicação de trinta e três questionário.

Sendo que as primeiras questões buscam traçar o perfil do aluno do curso de Direito da cidade de Macapá com perguntas relacionadas à faixa etária, raça/cor, capacidade econômica, dentre outras. A segunda parte do questionário volta-se para o objeto principal da pesquisa, que é investigar o uso da andragogia no ensino jurídico na cidade de Macapá. Os resultados obtidos foram tabulados e receberam um tratamento estatístico que tornará possível sua análise e discussão.

O universo amostral se concentrou na aplicação de trinta e três (33) questionários para os acadêmicos das quatro instituições que foram pesquisadas visto que os questionários, “são a forma mais comum de se coletar em uma pesquisa nas ciências humanas ou sociais quantitativas” (MALHEIROS, 2011, p.137).

Antes da aplicação dos questionários os acadêmicos receberam um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, uma vez que este documento é indicado sempre que a investigação for dirigida a pessoas e animais. Seu objetivo é resguardar os direitos dos participantes do estudo, as identidades dos entrevistados, sem que haja qualquer avaliação de desempenho deles (BAUER, GASKELL, 2002).

Portanto, faz-se necessário deixá-los cientes dos objetivos da pesquisa. A escolha dos questionários como técnica da pesquisa foi elaborada por um conjunto de 20 questões

agrupadas que buscam trazer possíveis respostas as (hipóteses) do estudo, bem como se mostrou mais adequado ao tipo de abordagem pensada para o trabalho que é a pesquisa qualitativa.

Transpor a aparência é um ponto essencial na análise do conteúdo, pois permite-nos fazer uma leitura profunda do texto, eliminar os discursos obscuros e chegarmos ao significado profundo da mensagem transmitida (Bardin, 1997). As categorias centrais de análise documental e das entrevistas são: andragogia, ensino superior e ensino jurídico.

O presente estudo tem como foco as repercussões da migração das aulas presenciais para o ambiente virtual no ensino jurídico, com ênfase nas graduações privadas e públicas da cidade de Macapá. Com o intuito de analisar de que forma essa transição impactou o ensino jurídico, foi realizada uma pesquisa empírica do tipo survey, com abordagem qualitativa e caráter exploratório.

Para a coleta de dados, foi elaborado um formulário na plataforma Google Forms, que foi enviado por e-mail e por Whatsapp para os alunos das faculdades de Direito da cidade de Macapá/Ap.

Essa abordagem metodológica permitiu obter informações relevantes sobre as experiências e percepções dos alunos em relação à migração das aulas presenciais para o ambiente virtual. Os participantes puderam expressar suas opiniões, destacar os desafios enfrentados, apontar as vantagens e desvantagens do ensino jurídico nesse novo contexto e sugerir possíveis melhorias.

Através da análise dos dados coletados foi possível compreender de forma mais aprofundada o impacto da mudança para o ambiente virtual no ensino jurídico. Esses resultados podem contribuir para o aprimoramento das práticas educacionais nessa área, tanto nas instituições públicas e privadas da cidade de Macapá. Além disso, poderão fornecer subsídios para a tomada de decisões e a implementação de políticas educacionais adequadas, visando a melhoria contínua do ensino jurídico nesse contexto de transição.

2 CAPÍTULO I: EVOLUÇÃO HISTÓRICA DO ENSINO JURÍDICO: UMA ABORDAGEM SÓCIO JURÍDICA

A história do ensino jurídico no Brasil é tardia. Somente se inicia no século XIX, com o decreto de 11 de agosto de 1827. É um momento pós-independência, escravista ainda, imperial. O objetivo primeiro era formar um quadro de burocratas a serviço do novo império. Porém, uma contradição é evidente neste período, a Independência simbolicamente representava um distanciamento de Portugal, porém as condições desse processo e a política implantada no Brasil recém-independente demonstram que os moldes ideológicos dos cursos jurídicos eram idênticos aos de Coimbra.

Não obstante, a aristocracia rural que pretendia preencher os quadros administrativos do governo com seus filhos, quando podia, continuava a enviá-los para a Europa. Segundo estimativas, formavam-se em Coimbra no século XVII, 354 brasileiros, número que saltou para 1.752 no século XVIII, somente entre 1781 e 1822 foram 339 (VENÂNCIO FILHO, Alberto. p. 48, 2010).

É no segundo reinado que se solidifica o ensino jurídico, passando a formar a elite política. Com a República e sob a influência do "ensino livre", expande-se o ensino do direito. Em 1891, na Bahia e na então capital federal; nesta, logo com duas faculdades. No ano seguinte, Minas Gerais e, em 1900, Porto Alegre. Surgem depois as faculdades de direito do Pará, Ceará, Amazonas, Niterói, Paraíba e Paraná.

Nesta perspectiva podemos afirmar que "tivemos sempre uma evolução linear e somente por imagem de retórica se poderia falar em gloriosas tradições das Arcadas ou da Escola do Recife, porque na verdade o padrão de ensino nunca precedeu limites estreitos e acanhados"... "O ensino jurídico era, na verdade o instrumento de comunicação das classes abastadas que se encontravam no Norte, primeiro em Olinda e, depois em Recife, e no Sul em São Paulo, o local para a formação de seus filhos VENÂNCIO FILHO, Alberto. p. 96, 2010

A particularidade do pensamento brasileiro deve levar em consideração a sua inserção em um contexto cultural, econômico e político específico, o qual conservaria traços que o aproximariam e o distanciariam, por inequívoco, daquelas formas ocorridas na conjuntura da Europa e dos Estados Unidos.

Falar da construção do pensamento político liberal no Brasil no século XIX, nos faz entender em seus múltiplos vetores de determinação, sem que os significados de suas ideias e tradições fossem esvaziados de sentido. Adversamente, é essencial frequentarmos os vetores transatlânticos, intra e intercontinentais dos repertórios da linguagem social e política,

identificando a medida com que os seus contextos seriam internalizados nos textos.

Igualmente, é forçoso incluímos as respeitáveis e múltiplas controvérsias que cruzaram o século XIX, resgatando a distinção e a lucidez própria daqueles que raciocinaram, na insegurança ou riqueza de suas condições, na nitidez ou opacidade de seus desígnios, na intensidade de seus horizontes, a formação e os destinos sociais e políticos do Brasil.

Dessa maneira, no aspecto jurídico, o liberalismo foi o fio condutor no discurso dos brasileiros, que defendiam a luta contra o sistema colonial, os monopólios e estancos, o fisco, a antiga administração da justiça, a administração portuguesa etc. Só que o liberalismo da escola europeia possuía enormes diferenças em relação à estrutura sócio-política vigente no Brasil, ou seja, a estrutura político-administrativa patrimonialista e conservadora, com dominação econômica escravista das elites agrárias (VIDEIRA, 2016, p.700)

Sabe-se que a história é dinâmica e social, portanto, é compreensível que juridicamente o liberalismo no Brasil tenha se efetivado de forma distinta, uma vez que a estrutura política, administrativa e jurídica como foi acima descrita, também era diferente do panorama histórico do moderno Direito europeu, quando se fala da constituição de seus desígnios lógico-formais e epistemológicos (características, instituições e ideias).

Assim, pode-se entender que ocorreu uma transposição e um ajustamento desse arquétipo jurídico liberal-individualista à historicidade periférica de antigas colônias sul-americanas, como o Brasil.

Percebe-se que se insere paulatinamente no Brasil a partir de começos do século XIX” uma (re) atualização de padrões de desigualdade tecidos por uma estrutura escravocrata e patrimonialista.

Dentro desse debate podemos engendrar as categorias colonialismo e capitalismo que são duas expressões da modernidade que devem ser analisadas quando se deseja ampliar uma crítica acerca da função que desempenham os direitos em sociedades. É notório que em se tratando de Brasil, implica refletir as marcas que do colonialismo português, bastante distinto daquele colonialismo hegemônico do século XIX, foi capaz de imprimir no Brasil.

O colonialismo periférico português consentiu às elites internas (descendentes de portugueses) que trabalhassem como os agentes da colonização. Em consequência, as independências nas Américas constituíram, inequivocamente, a entrega daqueles territórios aos descendentes dos europeus. Utilizando como referência a origem do Estado português, propõe-se a inventariar/historiar, com abundância de fontes, a formação do Estado brasileiro desde o descobrimento até o século XIX.

Isso levou à insistência, nessa zona, de estruturas econômicas, políticas, jurídicas

e culturais que inferiorizam sistematicamente parcela significativa da população, reproduzindo-se internamente o colonialismo de que foi vítima, externamente, esse domínio.

A questão da escravidão ocupou a agenda política, portanto, desde o desfecho das lutas pela emancipação do domínio português, tendo imprimido as suas marcas na conformação do direito brasileiro, pela impossibilidade de se ignorar os seus limites e especificidades em uma sociedade fundada na propriedade de uns sobre os outros. Assim sendo, as reivindicações democráticas começam a se fazer sentir ainda no século XIX, simultaneamente à necessidade de se instituir um Estado e uma sociedade liberal no país.

E para conviver em meio a essas dicotomias, se fez necessário construir um discurso, assim, tornou-se comum afirmar que o trabalho escravo forneceu as bases para a construção do Brasil, desde o período colonial até próximo do final do Império brasileiro, quando a Lei Áurea libertou os escravos no país. Formalmente, porque a população negra não teve oportunidade, nos planos social e econômico, de se integrar à vida nacional, restando a eles papéis subalternos associados à pobreza material, ao analfabetismo, fazendo do negro liberto um cidadão de segunda categoria.

Um dos maiores exemplos de que o liberalismo no Brasil em nada se relacionava com o existente na Europa era a manutenção do regime escravagista.

A escravidão desfazia e desmentia as diretrizes de liberdade e de direitos fundamentais, permitindo que o discurso oficial refletisse ideias liberais que “não podiam praticar, sendo ao mesmo tempo indescartáveis. Foram postas numa constelação especial, uma constelação prática, a qual formou sistema e não deixaria de as afetar” (SCHWARZ, 1973, p.06).

Percebemos que a principal limitação ao liberalismo brasileiro foi sua peculiar convivência com a institucionalização do escravismo. Nessa situação oficial atípica soariam falsos e inócuos os alardes em prol “das fórmulas representativas de governo, os discursos afirmando a soberania do povo, pregando a igualdade e a liberdade como direitos inalienáveis e imprescritíveis do homem, quando, na realidade, se pretendia manter escravizada boa parte da população e alienada da vida política outra parte” (VIOTTI, 1985, p.56)

Para empreender um estudo das instituições nacionais sob a perspectiva histórico-sociológica, parece imprescindível que se reporte à experiência colonial, período que se presta a fornecer os primeiros elementos, possivelmente os elementos-chave, para a compreensão do ethos brasileiro. Sob esse aspecto, é preciso começar pelo óbvio: considerar o Estado de que se cogita, um Brasil “descoberto”, inserido na história geral da civilização, em visão inevitavelmente eurocêntrica, como fruto da “aventura” mercantilista portuguesa; um Estado que só obteve sua independência no início do século XIX, evento esse que apenas desavisadamente pode ser lido como uma verdadeira ruptura, especialmente sob o ponto de vista das instituições político-jurídicas (WOLKMER: 2006, p. 311)

Neste sentido, compreende-se que juridicamente, o liberalismo foi o ponto de partida que baseou o discurso dos brasileiros inconformados com a dominação portuguesa e suas práticas. Ou seja, após a independência do Brasil, o liberalismo se mostra como uma corrente capitaneada por aqueles que já não aceitam sucumbir ao domínio português

A doutrina global do liberalismo, em grande parte cultivada por segmentos da burguesia em ascensão contra o absolutismo monárquico, não só reproduziu as novas condições materiais de produção da riqueza e as novas relações sociais direcionadas pelas necessidades do mercado, como, sobretudo, tornou-se a expressão de uma liberdade integral presente em diferentes níveis da realidade, desde o ético até o social, o econômico e o político (WOLKMER, 2006).

No liberalismo brasileiro havia uma linha profundamente “juridicista”, efeito do encontro do individualismo político e do formalismo legalista. Essa relação resultou na formação principal de nossa cultura jurídica: o bacharelismo liberal.

Dois foram os fatores responsáveis pela construção da cultura jurídica do século XIX no Brasil: a criação dos cursos jurídicos e a conseqüente formação de uma elite composta por juristas; a formação de um ordenamento jurídico robusto, composto por uma constituição e diversas leis e códigos. No tocante ao liberalismo jurídico, percebemos que o Direito Português, enquanto expressão maior do processo legislativo na península ibérica, acabou constituindo-se na base quase que exclusiva do Direito pátrio (WOLKMER, 2006).

Isso refletiu a intensa e avisada atividade legislativa desenvolvida no Rio de Janeiro a partir de 1808, tendo em vista a transformação daquela cidade em capital de um grande império, para além do muito que também se legislou em ordem de desenvolvimento econômico e cultural de algumas regiões brasileiras. Em casos numerosos, os diplomas legais procuraram adaptar ao Brasil regimes e instituições já estabelecidas na Europa, em matéria de administração pública e de justiça como de fomento, de saúde pública e de instrução (MARTINEZ, 2016,p.188)

Somando esses fatores o liberalismo brasileiro possuía um traço fortemente “juridicista”, em decorrência da incidência do individualismo político e do formalismo legalista. Assim, se moldou ideologicamente o principal perfil de nossa cultura jurídica: o bacharelismo liberal. Dessa maneira, dois foram os fatores responsáveis pela construção da cultura jurídica do século XIX no Brasil: a criação dos cursos jurídicos e a conseqüente formação de uma elite composta por juristas; a formação de um ordenamento jurídico robusto, composto por uma constituição e diversas leis e códigos (WOLKMER, 2003, p. 67)

O bacharel brasileiro era um personagem importante para vida política do país. Entretanto, não podemos dizer que este possuía uma atividade capaz de transformar a sociedade da época, porque, do mesmo modo como os magistrados portugueses almejavam

atender aos interesses da metrópole no período colonial, o bacharel brasileiro exercia do papel de mantenedor do status quo das elites e do poder português.

Inicialmente, a gênese de bacharéis para ocupação de cargos no Império não estava entre as preocupações da corte. Para os portugueses, era interessante não descuidar da formação de ideias. Assim, a formação de juristas não era urgente. A universidade de Coimbra forneceu bacharéis em Direito em número suficiente (...). A relação de nossos estadistas, magistrados e professores é toda de bacharéis de Coimbra. Todo o Brasil político e intelectual foi formado em Coimbra, único centro formador do mundo português. Era um ponto básico da orientação da metrópole essa formação centralizada (LACOMBE, 1985, p. 361)

Ainda sobre as raízes do Direito brasileiro, foi idealizado por um ministro do Supremo Tribunal de Justiça do Império, com a anuência de um grupo expressivo de bacharéis e políticos da Corte do Rio de Janeiro, contando com o beneplácito imperial, o Instituto dos Advogados Brasileiros representando assim, sem dúvida, um projeto grandioso. No âmbito nacional, previa-se a sua ramificação nas capitais das províncias onde houvesse tribunais de relação, por meio da abertura de filiais. Para divulgar suas atividades, decisões sobre questões de direito e de jurisprudência, bem com os outros documentos de interesse dos associados, o Regimento determinava que deveria ser editada uma revista mensal, o que só veio a se concretizar em 1862(GUIMARÃES, Lúcia Maria Paschoal; BESSONE, Tânia. **História da ordem dos Advogados do Brasil: 0 IAB e OS Advogados no Império.** Vol 1. p.28.

Nesta relação estabelecida entre o liberalismo europeu e as questões sociais, históricas e políticas que o liberalismo se concretizou no Brasil, se faz necessário discutir como se desenvolveu a educação jurídica no Brasil no bojo dessas contradições acima apresentadas.

2.1 A Educação Jurídica no Brasil: Alguns Apontamentos histórico-críticos

Para se discutir a educação jurídica no Brasil precisa-se estabelecer um diálogo entre o Direito e a política, pois antes de serem duas entidades autônomas, são produtos marcados de processos produtivos distintos, embora inter-relacionados. É a partir deste enfoque (...) que se deve colher a especificidade do direito como modalidade de realização do político. O direito constitui, na verdade, uma modalidade específica de realização da função política (HESPANHA, 1978, p. 33.)

A natureza da História do Direito é marcada por uma distinção clássica entre “história externa” e “história interna”. A primeira trata do exame formal dos acontecimentos político-sociais que engendram e influenciam as fontes clássicas do Direito (documentos, legislação, costumes, jurisprudência). A segunda é um estudo material da vida dos institutos e das instituições públicas e privadas (família, propriedade, evolução do contrato,

desenvolvimento das corporações etc.) (WOLKMER, 2006)

Destarte que o século XIX é caracterizado por respeito à lei e limites bem delineados à interpretação do direito, reduzindo a excessiva liberdade dos intérpretes, provenientes de passado pluralista e anti-igualitário. Dada a supremacia do legislador na “ordem constitucional liberal”, ao intérprete caberia papel mais restrito e modesto que o exercício na cultura jurídica tardo-medieval e de antigo regime (LOPES, 2011)

Nesta perspectiva, tanto as citações de Joaquim Nabuco quanto as de Machado de Assis que abordam a questão da função do advogado e o fenômeno do bacharelismo¹ fazem sob prismas memorialistas e literários, mas são fontes históricas de grande importância para qualquer estudioso. Ambas se apresentam como testemunhos relevantes para uma percepção mais ampla do papel do bacharel na sociedade brasileira no século XIX². Portanto, pode-se afirmar que o bacharelismo liberal serviu de base para a formação do Estado Nacional.

O atrelamento de Coimbra para a formação dos bacharéis era uma causa para a educação jurídica no Brasil. Além disso, a geração de juristas formada nacionalmente só começou a aparecer no cenário legislativo brasileiro com mais força na segunda metade do século XIX.

A criação e fundação dos cursos jurídicos no Brasil, na metade do século XIX, nutriu-se da mesma mentalidade que norteou a trajetória dos principais movimentos sociais que resultaram na autonomização política dessa sociedade: o individualismo político e liberalismo econômico. A Constituição do Estado Nacional reclamou tanto a autonomização cultural quanto – e sobretudo – a burocratização do aparelho estatal (ADORNO, 1988)

Sucedem, contudo, que com as transformações do ensino em Portugal acontecidas em decorrência das reformas do Marquês de Pombal, o enciclopedismo foi sendo substituído por correntes iluministas europeias e os jovens brasileiros que voltavam de Coimbra trocavam novas concepções recheadas de ideias separatistas.

Mas devemos compreender que com a assimilação cultural que ocorreu por parte destes estudantes brasileiros, vai se tornar algo distorcido, tendo em vista as limitações das reformas feitas. Igualmente, a anexação do liberalismo clássico deu-se via indireta através de intérpretes e autores portugueses e as ideias que vão inspirar os movimentos emancipatórios como a Inconfidência Mineira e a Conjuração Baiana de 1798 seriam apenas iniciais,

¹ O bacharelismo entendido como “a situação caracterizada pela predominância de bacharéis na vida política e cultural do país”. HOLANDA, Sergio Buarque de. **Raízes do Brasil**. 25. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1993, p.115

² **Revista do Instituto da Ordem dos Advogados Brasileiros**. Rio de Janeiro, ano 1, 1.1, nº 2, abr., maio, jun. de 1862, pp- 49-53. (Edição fac-similar.)

representando muito mais "uma associação sentimental, cujos laços eram formados por vagos sentimentos nacionalistas, nascidos de interesses econômicos contrariados (VENANCIO FILHO, 1970)"

Neste lapso temporal da história brasileira todo o aparato e as instituições jurídicas e políticas que se encontram estabelecidas foram constituídas e preparadas aos moldes portugueses. O Brasil é dotado de um modelo de organização judiciária e administrativa que lhe é alheio.

O Brasil nascia, neste sentido, com seus cordões umbilicais diretamente ligados à Europa, mas as disputas mostravam também que o saber e a cultura assimilada fora podiam ser utilizados, como de fato o foram num contexto próprio. Nestes termos, mesmo a propósito de um tema abstrato como o que propusemos, é possível observar que, com uma população predominantemente de origem europeia, o País pôde, desde cedo, assistir à transferência de modelos, quer na metrópole portuguesa, quer de outros centros europeus, que logo se localizaram no âmago das disputas culturais, o que, de algum modo reforçou os valores sociais básicos da nação nascente (FERRAZ JÚNIOR, 1978)

É com a independência e a necessidade de emancipação e consolidação do Estado que os Bacharéis vão ter o seu papel de destaque, tanto na reforma das instituições jurídicas como na criação da instância educacional que iria formar a elite responsável pela consolidação do Estado Nacional e pela transformação da sociedade. Era necessário, depois da independência política, alcançar a independência cultural e, portanto, a questão educacional era prioritária, muito embora não houvesse harmonia entre as posições que priorizavam a alfabetização, os liceus ou os cursos jurídicos. A opção escolhida pela Assembleia Constituinte de 1823 foi a criação de cursos jurídicos.

Posteriormente a proclamação da independência do Brasil, em 1822, o que se ambicionava era ultrapassar um passado colonial por vez analisado como ultrapassado e estabelecer uma nação pelos moldes liberais.

O momento é distinto pelo baixo nível de ensino, autodidatismo e poucos recursos. Existiu uma alteração curricular em 1854, introduzindo as cadeiras de Direito Administrativo e Direito Romano, além do fato do curso de Olinda ter sido transferido para o Recife (FERRAZ JÚNIOR, 1978)

A história do ensino jurídico no Brasil é tardia. Somente se inicia no século XIX, com o decreto de 11 de agosto de 1827. É um momento pós-independência, escravista ainda, imperial. O objetivo primeiro era formar um quadro de burocratas a serviço do novo império. Porém, uma contradição é evidente neste período, a Independência simbolicamente

representava um distanciamento de Portugal, porém as condições desse processo e a política implantada no Brasil recém-independente demonstram que os moldes ideológicos dos cursos jurídicos eram idênticos aos de Coimbra. Não obstante, a aristocracia rural que pretendia preencher os quadros administrativos do governo com seus filhos, quando podia, continuava a enviá-los para a Europa.

É no segundo reinado que se solidifica o ensino jurídico, passando a formar a elite política. Com a República e sob a influência do "ensino livre", expande-se o ensino do direito. Em 1891, na Bahia e na então capital federal; nesta, logo com duas faculdades. No ano seguinte, Minas Gerais e, em 1900, Porto Alegre. Surgem depois as faculdades de direito do Pará, Ceará, Amazonas, Niterói, Paraíba e Paraná.

Nesta perspectiva podemos afirmar que "tivemos sempre uma evolução linear e somente por imagem de retórica se poderia falar em gloriosas tradições das Arcadas ou da Escola do Recife, porque na verdade o padrão de ensino nunca precedeu limites estreitos e acanhados"... "O ensino jurídico era, na verdade o instrumento de comunicação das classes abastadas que se encontravam no Norte, primeiro em Olinda e, depois em Recife, e no Sul em São Paulo, o local para a formação de seus filhos"(FERRAZ JÚNIOR, 1978)

Infere-se que não existia uma política educacional que apontasse para a profissionalização de advogados. Eles pouco aprendiam sobre a "ciência jurídica", pois estavam para atender aos interesses da elite. A compreensão de elite que trabalhamos é na acepção daquelas famílias que possuíam um capital econômico para encaminharem seus filhos para formação do ensino superior em uma Província distante e, que, ao regressarem, acabavam por adquirir o capital social intelectual.

Dessa maneira, o nosso entendimento se coaduna com o conceito de "como elite, no sentido que não só elite política e\ou econômica pode-se delimitar, mas sim todas as categorias de análise que se sobreponham num cenário. Pensamos que a categoria que observamos se sobrepõe no cenário do século XIX e constituía então uma elite. Trabalhamos com a ideia de capital social intelectual, capital esse que entendemos que podia ser adquirido através da formação superior. Adquirido o capital social intelectual, a universalidade das ações dos agentes que possuíssem esse status estaria mais próxima de atingir os objetivos daqueles que lhes formaram" (HEINZ,1999)

Nesta perspectiva, o diploma de bacharel significava nesse cenário uma mobilidade social que facilitava a princípio a inserção no cenário político no século XIX. O bacharel em direito como agente que desenvolve as funções jurídicas acaba por ter uma valorização neste panorama e a formação em Direito vai se tornando essencial para o Estado,

no que concerne ao uso do mesmo para exercer cargos burocráticos, simultaneamente era oportunizado a esses bacharéis instruir-se sobre o funcionamento estatal e ainda assentar as bases para adentrar na profissão política.

2.2 O Ensino Jurídico Brasileiro do Período Colonial ao Período Imperial

Se faz necessário na abordagem que nos propomos que é analisar o ensino jurídico brasileiro no período colonial e imperial compreendermos a centralidade que os estudos sociológicos atribuem para a formação educacional como elemento de assimilação de conceitos, valores sociais e culturais, e o desdobramento que esse fato social pode acarretar na formação de grupos, funcionando como componente de harmonia de pensamentos e práticas de dominação.

Contextualizando a educação no período colonial no Brasil, podemos aludir que saber ler e/ou, escrever, por si só, no período colonial e imperial, constituía elemento de distinção social. É preciso levar em consideração, que, nesse período, a sociedade era majoritariamente analfabeta e que, mesmo entre senhores de terras, o analfabetismo era recorrente (CARVALHO, 2013).

À vista disso, observam-se as origens da formação jurídica brasileira em um contexto colonial. Há que ressaltar que nesse período o Brasil era Colônia de Portugal e não havia interesse para os portugueses da existência de instituições de ensino superior em terras coloniais e, muito menos, de uma formação jurídica brasileira. Obviamente, que o Brasil, na qualidade de Colônia de Portugal era utilizado apenas como fornecedor de riquezas minerais e agrícolas, além do aspecto de defesa territorial em face da cobiça externa e das diversas batalhas com os povos indígenas.

O primeiro momento da colonização brasileira, que vai de 1520 a 1549, foi marcado por uma prática político-administrativa tipicamente feudal, designada como regime das Capitâneas Hereditárias (CRISTIANI, 1984)

As primeiras disposições legais desse período eram compostas pela Legislação Eclesiástica, pelas Cartas de Doação e pelos Forais. As Cartas de Doação e os forais eram, no dizer de Isidoro Martins Júnior, a engrenagem do “...maquinismo inventado pela Metrópole para o povoamento e enriquecimento da possessão brasileira. As cartas de foral constituíam uma consequência e um complemento das doações; mas estas estabeleciam apenas a legitimidade da posse e os direitos e privilégios dos donatários, ao passo que aquelas eram um contrato enfiteutico, em virtude do qual se constituíam perpétuos tributários da coroa, e dos

donatários capitães-mores, (...) que recebessem terras de sesmarias” (WOLKMER, 2006).

O direito, no Brasil colonial, sofreu a mesma sorte da cultura em geral. Assim, “o direito como a cultura brasileira, em seu conjunto, não foi obra da evolução gradual e milenária de uma experiência grupal, como ocorre com o direito dos povos antigos, tais como o grego, o assírio, o germânico, o celta e o eslavo” (MACHADO NETO, 2006)

A condição de colonizados fez com que tudo surgisse de forma imposta e não construída no dia a dia das relações sociais, no embate sadio e construtivo das posições e pensamentos divergentes, enfim, do jogo de forças entre os diversos segmentos formadores do conjunto social. Com a devida precaução, salvo exceções que confirmam a regra, foi uma vontade monolítica imposta que formou as bases culturais e jurídicas do Brasil colonial. A colonização foi um projeto totalizante, cujo objetivo era ocupar o novo chão, explorar os seus bens e submeter os nativos ao seu império pela força, sempre que necessário. O mesmo se deu com os negros, trazidos aqui na condição de escravos. A construção de uma cultura e identidade nacionais, por conseguinte, nunca foi uma empreitada levada a sério no Brasil (MACHADO NETO, 2006)

Os elementos formadores da cultura em geral, e do direito especificamente, no Brasil Colonial, tiveram origem em três etnias ou raças distintas. É evidente que essa formação não foi uma justaposição em que as condições particulares de cada raça tenham sido respeitadas. Antes, foi uma imposição dos padrões dos portugueses brancos aos índios e aos negros (WOLKMER, 2006)

Dessa maneira, eram poucas as pessoas que residiam em terras brasileiras que apresentariam condições de concretizar a formação jurídica na Europa, compreendendo-se que exclusivamente os prósperos economicamente ou socialmente teriam tais condições para essa formação.

A educação no Brasil colonial se apresentou por etapas diferentes. A primeira etapa se chamou período heroico, e foi de 1549, com a chegada dos jesuítas, até o falecimento do padre Manuel da Nóbrega em 1570, podemos “[...] estender essa fase até o século XVI, quando ocorreu a morte de Anchieta, em 1597, e a promulgação do Ratio Studiorum, em 1599”. A segunda etapa, compreendida entre 1599 a 1759, correspondeu à organização da educação dos jesuítas centrada no Ratio Studiorum³. A terceira etapa marcou a fase

³ Conjunto de normas criado para regulamentar o ensino nos colégios jesuíticos. Tinha por finalidade ordenar as atividades, funções e os métodos de avaliação nas escolas jesuíticas. O plano contido no Ratum era de caráter universalista e elitista.

pombalina⁴, de 1759 a 1808 (SAVIANI, 2013)

Outro aspecto da administração colonial portuguesa (...) era o descaso com a educação primária. De início, ela estava nas mãos dos jesuítas. Após a expulsão desses religiosos em 1759, o governo se encarregou, mas de maneira completamente inadequada. Não há dados sobre alfabetização ao final do período colonial. Mas se verificarmos que em 1872, meio século após a independência, apenas 16% da população era alfabetizada, poderemos ter uma ideia da situação àquela época. Não era do interesse da administração colonial, ou dos senhores de escravos, difundir essa arma cívica. Não havia também motivação religiosa para se educar (...) Na Colônia, só se via mulher aprendendo a ler nas imagens de Sant'Ana Mestra ensinando Nossa Senhora (SAVIANI, 2013)

O modelo jurídico hegemônico durante os primeiros dois séculos de colonização foi, por consequência, marcado pelos princípios e pelas diretrizes do Direito alienígena - segregador e discricionário com relação à própria população nativa -, revelando, mais do que nunca as intenções e o comprometimento da estrutura elitista de poder. Nesse sentido (...) a subjugação da população era praticamente completa, pois, “distribuída entre raros colonos livres e uma maioria de trabalhadores escravos, seus direitos estavam codificados no arbítrio dos donatários das capitâneas, que enfeixavam em si a figura do único proprietário, do único responsável pelos castigos e pelas penas, chefe industrial e militar, distribuidor de sesmarias e de prêmios” (MENDES, 1992)

O que constatamos é que desde o período colonial brasileiro os Bacharéis, junto com o clero e os militares, formavam as elites políticas, implantadas na administração do Estado, não havendo a figura do profissional liberal-autônomo como ocorreram em outras fases posteriores.

Algumas experiências do que seria um modelo universitário vinham sendo colocadas em prática desde a Companhia de Jesus. “É certo que, como acentua o Padre Serafim Leite, na sua realmente monumental História da Companhia de Jesus, os Colégios das Artes, mantido pelos jesuítas, eram a seu modo uma espécie de Universidade ou pré-Universidade. Como se sabe, o governo português não se preocupou em fundar universidades no Brasil colonial. Este era um procedimento diverso do governo espanhol na América, que não tardava, fundava universidades em suas colônias. Fundar uma universidade no Brasil tratava-se de lançar as bases da instrução nacional de dignas “luzes do tempo”. “Eis o

⁴ “Inspirado nos ideais iluministas, o Marquês de Pombal empreende uma profunda reforma educacional, ao menos formalmente. A metodologia eclesiástica dos jesuítas é substituída pelo pensamento pedagógico da escola pública e laica.” SHIGUNOV NETO, Alexandre. **História da Educação Brasileira**. São Paulo, SP: Salta, 2015, p.53

problema posto no espírito legislativo da época, ou seja, conformado à ilustração clássica, que então dominava a mentalidade brasileira, influenciada pelo modelo europeu, notadamente coimbrão” (PEREIRA, 1977)

Neste sentido, pode-se aludir a existência de um simbolismo em torno do diploma, ou até mesmo a simples alfabetização, com características tais, como a escrita rudimentar e a leitura, já era um pré-requisito para um emprego na máquina estatal, estabelecendo assim um grande capital social.

Nesta esteira de pensamento quando se trata da inserção da especialização academicista no campo jurídico, é de fundamental importância buscarmos o contexto de Portugal, visto que não existia no Brasil no período colonial universidades, estando essa colônia dependente dessa instituição em campo Luso, então no século XIV, já se identifica a presença do direito erudito nas cortes de justiça e, principalmente, entre os conselheiros régios (HESPANHA, 1978)

Mas quando se fala na especialização academicista não se pode deixar de mencionar a administração portuguesa no contexto da reforma pombalina. Pombal, procurando burocratizar e estruturar o Estado, apostou no redimensionamento da Universidade de Coimbra, buscando construir as ideias que iriam direcionar as bases do Estado, combinado com técnicos considerados alinhados aos ideais da coroa. Além disso, nessa reestruturação dos alicerces do Estado português, as universidades tiveram papel destacado, não exclusivamente como fornecedoras de sujeitos capacitados para a composição da burocracia estatal, em crescente especialização, mas como promotoras desse novo direito.

Quando se trata da reforma se faz menção ao conjunto das intervenções pombalinas na estrutura pedagógica, com a inserção do método moderno, a criação das aulas régias de latim no Colégio dos Nobres, bem como a instituição das aulas de comércio, o estímulo ao saber prático e, sobretudo, a orientação filosófico-política (...) nos dão a medida do esforço lusitano para resolver problemas que atingiam o país (...) transformações são evidenciadas na atualização intelectual dos Cursos jurídicos (...). Vale lembrar ainda a construção de uma base filosófica para o Estado que, em certa medida, transcendeu os objetivos pombalino (...) Tratava-se de um poderoso projeto nacional, com pretensões reformadoras e não revolucionárias (SILVA, 2009).

Entende-se que essa reforma modificou significativamente a maneira de efetivar a administração e, por consecutivamente, a forma de repartição da Justiça em Portugal e em seus domínios.

A partir dessas mudanças elucidamos neste pensamento que o campo jurídico é o

lugar de concorrência pelo monopólio do direito de dizer o direito, quer dizer, a boa ordem (...) investidos de competência ao mesmo tempo social e técnica que consiste essencialmente na capacidade reconhecida de interpretar (de maneira mais ou menos livre ou autorizada) um corpus de textos que consagram a visão legítima, justa, do mundo social. É com esta razão que podem dar as razões (...) que resulta da ilusão da sua autonomia absoluta em relação às pressões externas. A concorrência pelo monopólio do acesso aos meios jurídicos herdados do passado contribui para fundamentar a cisão social entre os profanos e os profissionais (BOURDIEU, 1999, p. 212)

Seguindo esse entendimento do autor, percebe-se que ao passo de uma maior especialização e profissionalização, aumentava no imaginário social a ideia de autoridade legal e social como exigência para ocupar cargos. Em seguida, as mais altas hierarquias são tidas como ocupadas por aqueles mais habilitados, o que lhes atribui abissal capital simbólico seguido de poder político. Nessa nova dinâmica, na qual os agentes apresentariam o desígnio de através da autoridade intelectual, vigiar e reduzir abusos, alargando-se assim o abismo entre operadores do direito e o restante da população, beneficiando as redes clientelares que se mantinham das questões dos despossuídos.

As bases arcaicas da justiça da antiga Colônia portuguesa tinham de ser mudadas, com isso, a antiga administração —[...] judiciária da idade Média que se prolongava indefinidamente, sofreu, durante o Primeiro Reinado e a Regência, uma remodelação completa. Os Juízes letrados, os Juízes de fora, de primeira instância eram parte do corpo da administração colonial desde o século XIV e continuaram ativos nos primeiros anos pós independência. Estes homens, mesmo que mal vistos por parte dos administradores pós-independência, por participarem do organismo de intervenção colonial, —[...] nos assuntos locais, constituíram uma importante unidade de corpo – vinda quer da própria profissão, quer de sua socialização em tempos de estudantes na Universidade de Coimbra, única aberta para formar a gente da lei no Império lusitano. Destaca o autor que deste corpo de letrados que viriam os primeiros Juízes de Direito do Império, cuja carreira começaria de fato a organizar-se em 1827. A burocracia do Estado no século XIX começava a caminhar (LOPES, 2012, p. 32)

Seguindo este pensamento surgem algumas inquietações sobre como se formou a cultura jurídica brasileira e qual o caminho do trabalho desses juristas? “Sobre esse espaço de produção da cultura jurídica durante a monarquia constitucional brasileira, o autor observa, “Poucos juristas das novas gerações sabem que o Brasil teve um Conselho de Estado tão ativo na administração cotidiana do Império, tão importante na consolidação do direito brasileiro, tão relevante para a legislação e a jurisprudência oitocentista” (LOPES, 2011)

O período compreendido entre a emancipação de 1822 e metade do século XIX obedece, na história política brasileira, à constituição e consolidação do Estado imperial e de sua elite política.

2.3 A Educação e o Ensino Jurídico: (re) fazendo a caminhada histórica do século XIX

Os homens das letras no Brasil do século XIX ajudaram a criar a República, em um

momento que se entrelaçavam —pena e —espada. Estes homens participaram das principais mudanças estruturais oitocentista no Brasil, buscaram em um ambiente intelectual as bases que, combinado ao descontentamento das elites nacionais, foram fundamentais —[...] para a emancipação da Colônia. Após a elaboração das instituições formais do novo governo e o primeiro passo nesse sentido foi a reunião da Assembleia Constituinte, já em maio de 1823 (MANTINS, 2007, p. 68)

Os cursos superiores serviram para compor uma das estratégias de legitimação da independência do país e a de formar o corpo administrativo do estado. Podemos identificar a influência de Coimbra entre os debates parlamentares nos primeiros anos de Império ora como positiva, ora como negativa, nesse contexto paradoxal político pós-independência.

A medida constituía numa estratégia para construir e embasar o próprio aparelho estatal. Logo, percebemos uma dicotomia na tentativa de afastar-se de Portugal ao tempo que se tinha uma continuidade do modelo português em todo o aparelho estatal. Para alguns parlamentares, o Brasil estaria apto a formar seus bacharéis e, conseqüentemente, sua elite intelectual sem o auxílio de Portugal, uma vez que na Universidade de Coimbra, segundo argumento do Visconde de Cachoeira, perdia-se muito tempo com férias e tinham um método de ensino ruim (MARTINS, 2007)

Compreende-se que no início do século XIX era inexistente uma cultura jurídica no Brasil, precisando de um aporte de repertório estrangeiro para instituir sua própria legislação.

Das leis herdadas de Portugal, podemos destacar a presença das ordenações Filipinas na legislação brasileira. No que se refere às penas para crimes civis, as ordenações apresentavam excesso de violência, levando em conta a condição social do criminoso (SILVA, 2009)

É pertinente dizer que a criação de uma universidade no Brasil vinha sendo cobrada de Portugal desde os tempos coloniais, seja pelos inconfidentes mineiros como também pelos deputados representantes das Cortes, sendo sempre negada pela coroa portuguesa. Após a Independência, uma série de discussões foi travada na Assembleia Constituinte de 1823. Nessa Assembleia, os debates da comissão de instrução giravam em torno da criação de uma universidade no Brasil e onde seria localizada.

Neste turno, verifica-se que as discussões da Assembleia Constituinte de 1823 cooperaram para selecionar o que seria lecionado nas Faculdades. Vale ressaltar os resquícios da educação religiosa mesmo ainda no século XIX, pois, durante as pesquisas de cunho bibliográfico foi possível localizar dentro da estrutura curricular formal da Academia de Direito de São Paulo o Direito Eclesiástico no segundo ano do curso de Direito. Após as discussões da assembleia constituinte, a ementa foi estabelecida e se transforma na Lei de 11

de agosto de 1827, que diz em seu artigo 1º:

Art. 1º Criar-se-ão dois cursos de ciências jurídicas e sociais, um na cidade de São Paulo e outro na cidade de Olinda, e nele, no espaço de cinco anos e nove cadeiras se ensinarão as matérias seguintes:

1º Ano – 1ª Cadeira. Direito natural, público, análise da constituição do império, direito das gentes e diplomacia.

2º Ano – 1ª Cadeira. Continuação das matérias do ano antecedente. 2ª Cadeira. Direito público eclesiástico.

3º Ano – 1ª Cadeira. Direito pátrio civil. 2ª cadeira. Direito pátrio criminal, com a teoria do processo criminal.

4º Ano – 1ª Cadeira. Continuação do Direito pátrio civil. 2ª Cadeira. Direito mercantil e marítimo.

5º Ano – 1ª Cadeira. Economia política. 2ª Cadeira. Teoria e prática do processo adotado pelas Leis do Império⁵ (BRASIL. Lei de 11 de agosto de 1827).

Ainda posteriormente a independência muitos jovens que acabavam por buscar o futuro acadêmico em Portugal. Contudo, eram frequentes os —[...] os vexames, que então sofriam, em Coimbra, os estudantes brasileiros, naquela época tumultuosa e incerta, em que Portugal não se acostumara ainda a considerar o Brasil como independente. Mesmo depois da independência, os brasileiros que partiam para Portugal ainda sofriam com o preconceito e o estigma de homens provindos da ex-colônia (VAMPRÉ, 1924)

Pode-se historicizar que os cursos criados no Brasil surgem com uma base orientada pela cultura europeia, organizada no pensamento político português pós-reforma pombalina. Se caracterizaram inicialmente, como uma espécie de caricatura adaptada aos modelos estabelecidos pela Coimbra ilustrada.

Os cursos somente começam a ganhar contornos que contemplam valores da nova elite após leis e decretos avulsos, que fizeram alterações pontuais, até a reforma mais profunda, ocorrida em 1853⁶. Assim como foi idealizado e efetivado em Coimbra, também em São Paulo e Olinda (depois Recife), o escopo da educação para formação de bacharel era o mesmo, a saber a formação de quadros para a administração estatal. A tradição coimbrã pode ser evidenciada na composição de parlamentares, intelectuais-estadistas, que discutiram a necessidade da implantação de um curso de Direito para o Brasil.

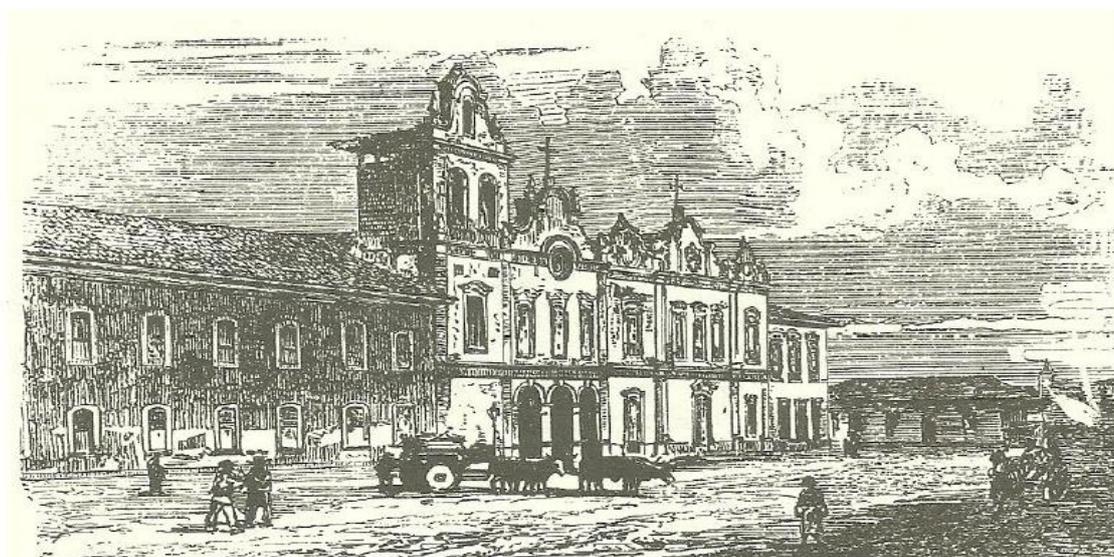
Nesse contexto, uma vez superadas as disputas ideológicas e políticas, São Paulo e Olinda recebem os primeiros cursos, cuja localização, ao regionalizar os cursos, aglutinando estudantes de vários estados, atende, ao mesmo tempo, aos objetivos de “treinamento administrativo e controle pedagógico”, especialmente se considerarmos o passado revolucionário de Pernambuco. A localização permitia atender aos dois polos do país,

⁵ BRASIL. **Criação dos Cursos Jurídicos no Brasil.** (documentos Parlamentares), Brasília/Rio de Janeiro: Fundação Casa Rui Barbosa, 1977, p. 581-582

⁶ O Decreto 1.134, de 30 de março de 1853, ao longo dos seus 290 artigos, dá estatuto às faculdades ocupando-se de todos os detalhes, tais como: seleção, ingresso, funcionamento do corpo docente e administrativo, fontes de recursos etc. BRASIL. Decreto nº 1134, de 30 de março de 1853.

contemplando, a meio termo, norte e sul (SILVA, 2009)

Figura 01 – Fachada da Faculdade de Direito em 1860.



Em julho de 1860 visitou São Paulo o diplomata suíço J. J. Von Tschudi. No livro que publicou "Viagem pela América do Sul", aparece este desenho da Faculdade de Direito

FONTE: VAMPRÉ, Spencer. **Memórias para a História da Academia de São Paulo**. 2 ed., Brasília: INL, Conselho Federal de Cultura, 1977.

Sintetizando [...] o ensino jurídico no império teria se caracterizado por uma visão lógica harmônica do Direito, por uma cultura abertamente desinteressada, por uma percepção ingênua da realidade social, por uma concepção do mundo voltada para a perpetuação das estruturas de poder vigente e por um saber sobre o presente como algo a ser normatizado e sobre o futuro como eternas repetições do presente (ADORNO, 1988)

O autor compreende que todas as especialidades do ensino jurídico ensinadas na academia de direito direcionavam uma formação de homens muito mais para a política do que para a atuação jurídica. Vale lembrar que nossa pesquisa acredita em outra leitura, pois a partir de fontes primárias, identificamos a presença do Conselho de Estado, adotando um ponto de vista mais jurídico que político.

Para corroborar a análise Centrado na supremacia do Legislativo para interpretar o direito, o perfil constitucional adotado no Brasil durante a monarquia não permitia aos juízes, nem ao Superior Tribunal de Justiça, cúpula do Judiciário, "interferir na interpretação geral da lei (...), nem em declaração de sua inconstitucionalidade".

As faculdades de direito no Brasil Império tiveram a função de formar juristas para atuarem na magistratura e na vida política. A formação de um corpo jurídico proporcionava ao estado brasileiro a manutenção do funcionamento da estrutura administrativa.

O difícil acesso ao ensino superior era um componente que separava a elite do restante da sociedade oitocentista, majoritariamente analfabeta. Diante disso, atingir o grau de bacharel foi um elemento valorizado, na época colonial e também no período imperial, perante a necessidade de homens capacitados para a administração.

2.4 Políticas Educacionais e o Ensino Superior no Brasil

Apresentam-se neste cenário as diretrizes das políticas - educacionais desenvolvidas nesses períodos com as ações do Estado nas esferas do setor público e privado para a área educacional.

Para tanto, as teorias servirão como uma grade para analisar essa conjuntura política educacional do ensino superior e entender de que forma essas políticas caminharam, permaneceram ou retrocederam na defesa das prioridades e da melhoria do ensino de qualidade, buscando uma sociedade mais justa e igualitária.

Conceituar política pública não é uma tarefa simples, uma vez que não existe uma uniformidade conceitual, entretanto, a maioria dos autores afirma que o termo político público é um conjunto de programas e ações governamentais que tem por objetivos a solução de problemas sociais em todas as esferas. Partindo desse pressuposto Caldas (2008, p.5 6) conceitua políticas públicas como sendo:

A totalidade de ações, metas e planos que os governos (nacionais, estaduais ou municipais) traçam para alcançar o bem-estar da sociedade e o interesse público. É certo que as ações que os dirigentes públicos (os governantes ou os tomadores de decisões) selecionam (suas prioridades) são aquelas que eles entendem serem as demandas ou expectativas da sociedade.

Seguindo a mesma linha de raciocínio, tem-se um conceito ampliado dado por Teixeira (2002, p. 2-3):

São diretrizes, princípios norteadores de ações do Poder Público; regras e procedimentos para as relações entre Poder Público e sociedade, mediações entre atores da sociedade e do Estado. São, nesse caso, políticas explicitadas, sistematizadas ou formuladas em documentos (leis, programas, linhas de financiamento) que orientam ações que normalmente envolvem aplicações de recursos. Nem sempre, porém, há compatibilidade entre as intervenções e declarações de vontade e ações desenvolvidas. Devem ser consideradas também as “não ações”, as omissões, como formas de manifestação de políticas, pois representam opções e orientações dos que ocupam cargos”

Nesse sentido, ressalta-se que os conceitos apresentados se mostram necessários para compreender que as políticas públicas ocupam atualmente um papel fundamental para a manutenção ou não de grupos políticos no poder, pois se tratam de

programas específicos para atender demandas pontuais que irão atingir a sociedade de forma totalizante, ou em grupos específicos da coletividade, em esferas tais como: saúde, segurança, educação, entre outros. As políticas públicas educacionais neste estudo possuem uma centralidade, pois se busca compreender o contexto do ensino superior no país, fazendo uma análise das ações ou programas governamentais em relação a sua eficiência, eficácia e efetividade na área educacional.

Dessas acepções, ressalta-se que há diversos conceitos fundamentais para a compreensão das políticas públicas e seus desdobramentos durante a prática da dinâmica no processo de implementação. Assim, afirma Dias e Matos (2008, p.2) “As políticas públicas são definidas de várias formas e identificadas seus pontos comuns”. Entretanto, sua conceituação é identificada como ação empreendida a partir do Estado, pela instância do governo.

Nesse sentido, os governos atuais pautam suas ações em programas governamentais que tem por objetivo ampliar a qualidade de vida de sua população, com isso, implementam ações conhecidas como políticas públicas. “Em geral, as políticas públicas são elaboradas dentro do aparato institucional-legal do Estado, embora as iniciativas e decisões tenham diversas origens” (SECCHI, 2013, p. 09)

A partir dessa reflexão, os autores Dias e Matos (2008, p.01) continuam reforçando que as categorias política e políticas públicas se relacionam com o poder social. Porém, enquanto a política tem um conceito amplo e está relacionada com o poder de modo geral, todavia as políticas públicas correspondem a soluções específicas de como conduzir os assuntos públicos, ou seja, refere-se ao conjunto de atividades que dizem respeito à ação do governo. Pois “[...] políticas públicas constituem-se de decisões e ações que estão revestidas da autoridade soberana do poder público” (RODRIGUES, 2010, p.14).

Com base nas autoras Godoy e Polon (2017), a medida que a sociedade se evolui e expõe suas mazelas, o Estado por sua vez deve intervir nas reais necessidades por meio das políticas públicas. Em função disso, os desafios são constantes e atrelados ao tripé: proposição, implementação e avaliação. Entretanto, os desafios serão constantes pelo fato de sua elaboração for distante do contexto da realidade da população, sendo necessário prevê as condições humanas, estruturais e organizacionais.

Contudo, pode-se observar no contexto da área da educação que as políticas educacionais quando implementadas tem a finalidade de proporcionar uma educação de qualidade assegurando a igualdade e acesso de todos os cidadãos na escola. Portanto, é necessário que as políticas públicas tenham como prática em suas diversas áreas o ciclo de

avaliação em todos os momentos e o monitoramento do processo da sua aplicabilidade.

Portanto, a partir da reflexão de Mészáros (1981), infere-se que não se pode separar a grave crise ideológica educacional da atual conjuntura capitalista. Dessa perspectiva, a especificidade da crise ideológica atual é uma das expressões da crise estrutural das instituições capitalistas. Nesse sentido, os embates tendem a evidenciar as forças atuantes na sociedade na implementação de políticas educacionais que, segundo Konder (2002, p. 249) expressa:

Cada grupo, ao intervir na política, ou ao omitir em face dela, tende acreditar que seu ponto de vista é mais adequado às necessidades ou a conveniências da humanidade do que o ponto de vista dos outros. Quando se trata do exercício do poder, aqueles que têm a posse dos grandes meios de produção inevitavelmente tendem a ficar convencidos (e tratam de convencer os demais) de que a situação que se beneficiam é, se não a melhor, ao menos a menos ruim das situações possíveis.

Vale ressaltar que as implementações das políticas educacionais devem alcançar todos os sujeitos da sociedade, vislumbrando as conveniências da sociedade. Contudo, ressalta o autor que, ao exercício do poder faz um alerta ao aspecto da reação dos grupos de grande produção que tendem a monopolizar e convencer os demais em relação aos benefícios particulares (KONDER, 2002). Dessa forma, “[...] as políticas públicas constituem-se de decisões e ações que são revestidas da autoridade soberana do poder público” (RODRIGUES, 2010, p. 14).

As políticas educacionais fazem parte do contexto das [políticas públicas](#) sociais do país, todavia, constituem elementos de normatização do Estado acompanhado pela sociedade civil, a qual visa o direito universal à educação de qualidade e o pleno desenvolvimento do educando. Dessa forma, planejar uma política pública eficiente, na área educacional não é nada fácil, em relação às necessidades da sociedade. Entretanto, deve-se abranger uma série de variáveis que contemplem todos os cidadãos as suas reais necessidades e anseios.

Vale reiterar que a sociedade sendo dinâmica a função do Estado em relação às necessidades educacionais muda conforme o momento histórico do país, é por isso, que as políticas públicas de educação estão relacionadas aos momentos históricos do mundo, estabelecendo suas relações de poder em cada época.

No Brasil, as políticas públicas educacionais são estabelecidas por meio do processo pedagógico nacional com abrangência em processos formativos em consonância com as diretrizes e planos nacionais de educação, no qual são discutidas as temáticas necessárias visando garantir uma educação de qualidade, apoiadas pela Lei de Diretrizes e

Bases da Educação 9394/96.

Dessa maneira, a LDB promoveu modificações na política de educação, implementando um novo projeto societário voltado para as necessidades sociais, técnicas e político-ideológicas (BULL, 2011, p. 77) face à expansão do capitalismo. Almeida (2011, p. 16), observa que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação “acabou por favorecer a adequação da legislação educacional ao processo de flexibilização da esfera da produção e às novas feições assumidas pelo Estado” (ALMEIDA, 2011, p. 16). Nesse sentido, as políticas educacionais são compreendidas como um elo importante para o sistema nacional de educação no processo evolutivo de formação aos cidadãos nos aspectos dos direitos sociais e econômicos, bem como, aos civis e políticos, além de garantir o pleno desenvolvimento do educando a diversidade científica e cultural. Com isso, os modelos educacionais concebidos aos cidadãos e pelo governo possibilitam a criação de uma sociedade que participa ativamente das mudanças no mundo global.

Essa assertiva pode ser ratificada no Art. 1º da LDB que destaca o lugar da educação na formação do indivíduo e os espaços/relações nos quais se desenvolvem: “a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”.

No Brasil os debates em torno da educação superior brasileira advêm da Constituição de 1988, na Seção I do título III, mais precisamente em seus art. 209, onde, afirma que o ensino é livre à iniciativa privada, no art. 214, onde estabelece o Plano Nacional de Educação em todos os níveis.

Entretanto, a educação superior no Brasil, com a regulamentação na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB 9394/96), regulamenta o sistema educacional (público ou privado) e (da educação básica ao ensino superior). Assim, a educação superior no Brasil com a aprovação da LDB consolidou importantes avanços e desafios para implementação das políticas educacionais no país.

É importante destacar os presentes artigos, nº 62, que estabelece a obrigatoriedade da licenciatura com formação em nível superior para atuar na modalidade da educação infantil e no ensino fundamental. Nesse mesmo contexto, o ensino superior, no artigo nº 44 permiti a abrangência de cursos e programas e o artigo nº 45 admiti a diversidade de instituições, onde estabeleceu que “A educação superior será ministrada em instituições de ensino superior, públicas ou privada, com variados grau de abrangência ou especialização” (LDB-BRASIL 1996).

Ressalta-se também que com a implantação da LDB/96, com vistas a educação superior brasileira as instituições públicas ou privadas, passaram a cumprir prazos determinados, sendo renovados, periodicamente, após o processo regular de avaliação. (LDB-BRASIL 1996). Nesse contexto, na década de 1990 as instituições de ensino superior, e inclusive no âmbito da iniciativa privada sofreu grandes avanços na modalidade da educação superior na sociedade brasileira.

[...] foi esta lei que decretou a diversificação das Instituições de Ensino Superior (IES), como também do seu financiamento, a fragmentação e enxugamentos dos currículos substituindo os currículos mínimos por diretrizes, a privatização indireta [...], a perda de autonomia financeira, a expansão massiva do ensino privado, o incentivo à abertura de cursos sequenciais e a distância, as reduções orçamentárias e as precarizações das unidades de ensino público. (OLIVEIRA, 2015, p.75).

Essa reflexão ressalva a garantia de direitos por meio da Constituição Federal e de retrocesso, percebido com a LDB, representa a exploração de uma classe sobre a outra. Dessa maneira, com a Constituição Federal de 1988 de forma efetiva assegurou-se a iniciativa privada a participar na oferta de ensino em todos os níveis, conforme o Art. 209, que traz o seguinte texto:

O ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições:
I – cumprimento das normas gerais da educação nacional;
II – autorização e avaliação de qualidade pelo Poder Público.

Segundo Dias Sobrinho (2005), destaca que a universidade tem um papel social de promover o conhecimento científico e tecnológico para o desenvolvimento de uma sociedade democrática e com autonomia cidadã. Sendo assim reiterar:

A educação superior é um patrimônio público na medida em que exerce funções de caráter político e ético, muito mais que uma simples função instrumental de capacitação técnica e treinamento de profissionais para as empresas (DIAS SOBRINHO, 2005, p. 170).

Nesse sentido, verifica-se a importância das políticas públicas voltadas para alcançar uma educação de qualidade assegurada pela democratização do direito de todos à educação com igualdade no acesso e permanência na escola.

Com aprovação da nova LDB/9394/96, no Governo Fernando Henrique Cardoso (FHC) à educação básica nesse contexto na qual foi redigida tem a finalidade de **“desenvolver o educando, assegurando-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania, e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”** (Lei nº 9.394/96, art. 22); e organiza-se nos níveis fundamental e médio (art. 24). (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003).

Todavia, a LDB 9394/96 é a legislação que regulamenta o sistema educacional (público ou privado) do Brasil da educação básica ao ensino superior. Entretanto, reafirma o direito à educação garantido pela Constituição Federal, estabelecendo os princípios da educação e os deveres do Estado em relação à educação escolar pública, definir as responsabilidades em regime de colaboração, entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios. (CONSTITUIÇÃO FEDERAL 1988).

Nesse contexto as políticas educacionais revelam uma lógica do capital com orientações dos organismos internacionais de cunho neoliberal. Foram nos anos 1990, nos países da América Latina, que tiveram preceitos a descentralização e a desconcentração a autonomização das instituições educacionais, contribuindo para a consolidação da divisão de responsabilidades entre as instâncias de governo, incentivando as parcerias com as instituições não-governamentais, empresas privadas e comunidade. No Governo FHC a política educacional apresentou um projeto neoconservador, de intensas e abundantes críticas a esse período, tanto no âmbito da educação, com o no político, cultural e, principalmente econômico. No Brasil, nesse período tiveram impactos nos sistemas de ensino em relação as mudanças introduzidas as novas legislações brasileiras.

Por meio da Emenda Constitucional nº 14/96, a LDB/96 e a Lei 9.424/96(FUNDEF), aprovadas no governo FHC, estabelecendo importantes parâmetros para implementar com eficiência e eficácia o gerenciamento da educação com descentralização fundamentada no projeto de modernização da gestão pública brasileira. (BRASIL/MEC/1996).

Segundo Yanaguita (1995), no governo Fernando Henrique Cardoso os eixos da política educacional permearam o estabelecimento de um mecanismo objetivo e universalista de arrecadação e repasse de recursos mínimos para as escolas. Pois o governo apenas lideraria um projeto nacional estabelecendo às competências e mecanismos de repasse de recursos correspondentes as unidades de ensino. Portanto, esse procedimento seria essencial para o fortalecimento do sistema federativo em base de cooperação, integração e articulação das ações políticas e dos recursos das diferentes esferas governamentais na área educacional.

Entretanto, nesse período foram consideradas algumas medidas necessárias durante o governo FHC. As alterações nos dispositivos da Constituição Federal de 1988, para uma gestão democrática do sistema educacional, emenda Constitucional nº 14/96, lei 9.424/96 criar e regulamentar o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF. A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da educação nacional que possibilitasse às instituições a criação de novos cursos, programas,modalidade e

um Conselho Nacional de Educação, com ênfase na avaliação de resultados como forma de controle mais eficiente (SAEB, ENEM, ENC- Exame Nacional de Cursos (ENC – Lei n. 9.131/1995) popularmente chamado de “Provão” – e CAPES).

O FUNDEF, a LDB/96 e os exames nacionais determinaram as novas formas de financiamento, gestão e avaliação da educação básica, “conformando uma nova regulação assentada na descentralização, na maior flexibilidade e autonomia local, acompanhando tendência verificada em âmbito internacional.” (OLIVEIRA, 2009, p. 202).

Vale ressaltar que no governo de FHC, as políticas de educação superior no Plano Nacional de Educação (PNE) -2001, relatam que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei n° 9394/96) tem um marco de referência para o início do processo de reestruturação da educação superior no Brasil.

No mandato de FHC (1995-1998), ocorreram amplas reformas com modificações no panorama da educação no País, principalmente na educação superior com elaboração e a aprovação de um arcabouço legal para alterar as diretrizes e bases que sustentam o modelo que se implementava desde a reforma universitária de 1968. CATANI, OLIVEIRA (2003).

As mudanças concretas no padrão de avaliação, de financiamento, de gestão, de currículo e de produção do trabalho acadêmico, tiveram transformações significativas no campo universitário e na identidade das Instituições de Ensino Superior (IES). Entretanto, nesse processo a LDB como instrumento legal que expressa os parâmetros e a lógica de reestruturação da educação superior é implementada no governo FHC. CATANI, OLIVEIRA (2003).

De acordo com Durham (1999), o governo federal neste período apresenta três instrumentos básicos para o sistema educacional no país. A legislação, o estímulo à ação de estados e municípios, através de auxílio financeiro e técnico, a interlocução com os secretários estaduais e municipais de educação, através das organizações que congregam o Conselho dos Secretários Estaduais de Educação (CONSED) e a União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME).

Durante o governo de FHC as reformas tiveram uma lógica, pois as mudanças que o mundo passava necessitavam se adequar a educação a uma nova orientação, com acordos em exigências explicitadas por vários organismos internacionais. No entanto, a reforma dotada de uma clara concepção neoliberal, não solucionou os críticos problemas educacionais brasileiros.

É importante destacar que nesse momento do governo de FHC, no âmbito da educação o governo se dedicou em regulamentar a nova Lei de Diretrizes e Bases da

Educação Nacional (LDBEN, lei n.º 9.394, de 1996), pois fortaleceu a tendência à descentralização normativa, executiva e financeira do sistema educacional entre as instâncias do poder (federal, estadual e municipal), enfatizou a responsabilidade de estados e municípios para com a universalização do ensino fundamental, que passou a ser responsabilidade de ambos. (DURHAM 2010).

Vale ressaltar que dentre as principais políticas públicas aprovadas no momento do governo FHC no Congresso está a nova LDBEN (lei n.º 9.394, sancionada em 20/12/1996), complementada por um conjunto de leis, de decretos, de portarias e de medidas provisórias que doravante se denominarão, “legislação complementar à LDBEN” (SAVIANI, 1998).

Nesse sentido, para o momento na educação a principal medida da política educacional decorrente da aprovação da LDB foi a lei n.º 10.172 que, segundo o documento: “Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências”, em 09 de janeiro de 2001. No momento o governo se completa com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN’s), com o Programa de Apoio a Núcleos de Excelência (PRONEX), com as Diretrizes Curriculares para o ensino no 3º grau, com a proposta de Autonomia para as Instituições Federais de Ensino Superior, com os programas especiais e compensatórios elaborados pelo Ministério da Educação (o Programa Nacional de Alimentação Escolar; o Programa Nacional do Livro Didático; o Programa Nacional de Garantia da Renda Mínima; o Programa de Aceleração da Aprendizagem; o Fundo de Fortalecimento da Escola, e entre outros), além de outras tantas leis, decretos, portarias, medidas provisórias, protocolos, pareceres e emendas constitucionais. (BRASIL/MEC/INEP, 1998).

Contudo, é evidente que essas políticas não sanaram os problemas do sistema educacional superior em nosso país, porém, é inegável que essas medidas promovessem uma transformação e uma modernização no ensino superior no Brasil.

Algumas políticas sociais tomadas pelo governo federal no setor da educação são articuladas por meio dos entes federados através de ações ou programas consolidando um novo modelo de gestão de políticas públicas e sociais no governo Lula. Entretanto, no primeiro mandato do governo em questão, o campo educacional teve mais permanências que rupturas em relação ao governo anterior. Como herdeiro de uma reforma educacional de longo alcance e complexidade que durante os dois mandatos do governo que antecedeu FHC – mudou os rumos da educação brasileira do nível básico ao superior. Então restava a esse governo reformar a educação ou conservar e manter as iniciativas anteriores. (OLIVEIRA 2009).

Entretanto a educação superior emerge como alternativa de solucionar a desigualdade social e histórica da conjuntura política. No que concerne à realidade de cada país, essas políticas públicas apresentaram características diversas, conforme a natureza dos pactos adotados pelo poder público.

No decorrer desses dois mandatos do governo Lula, houve iniciativas importantes para as políticas regulares de educação no sentido de buscar recuperar o papel protagonista do Estado federal como promotor de políticas para os setores da sociedade em contribuir efetivamente nas distorções naturais de um país com as dimensões do Brasil e suas diferenças regionais.

Portanto, a análise acerca da política de educação superior sob o governo Lula concebe obter a síntese de múltiplas determinações sobre o conjunto de medidas aplicadas nesse governo, deste modo, compreender o paradigma adotado no governo na educação superior pública do país.

Nesse governo as principais ações do Estado para a educação superior, teve destaque o Programa Universidade para Todos (ProUni), a Lei de Inovação Tecnológica, a educação à distância (EaD), Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) e as Parcerias Público-Privadas. (BRASIL/MEC/2010)

Ressaltam-se com breve análise as definições de tais políticas:

O Programa Universidade para Todos (ProUni), O PROUNI – Programa Universidade para Todos – tem como finalidade de concessão de bolsas de estudo integrais e parciais em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições privadas de educação superior. Criado pelo Governo Federal em 2004 e institucionalizado pela Lei nº 11.096, em 13 de janeiro de 2005, oferece, em contrapartida, isenção de alguns tributos àquelas instituições de ensino que aderem ao Programa (PROUNI,2010)

Essa lei assegura o aproveitamento de bolsas parciais ou integrais de uma parte das ofertas de vagas das instituições privadas de ensino superior e tem enquanto proposição aumentar expressivamente a quantidade de vagas no ensino superior, interiorizar a educação pública e gratuita e pugnar as desigualdades sociais.

A Lei nº 10.861/2004, com ênfase de orientar o processo de avaliação do ensino superior, estabelecer as normas para autorização de instituições de educação superior e de cursos, o SINAES corrobora o papel do Estado enquanto regulador do sistema.

Estiveram expandidos os recursos designados às instituições federais de ensino superior de modo a expandir o acesso da população brasileira à educação superior, entretanto, estabeleceu-se o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES, que objetivava “assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico de seus estudantes”. (BRASIL. Lei nº

10.861, 2004, art. 1).

Esta Lei nº 10.973/2004 estabelece medidas de incentivo à inovação, a pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo, com vistas à capacitação e ao alcance da autonomia tecnológica e ao desenvolvimento industrial do país, nos termos dos arts. 218 e 219 da Constituição Federal. (CÂMARA DOS DEPUTADOS/2004)

O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) foi criado pelo Decreto nº. 6.096/2007, trouxe medidas que constituíram o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) (BRASIL, 2007). Entretanto “As ações do programa contemplam o aumento de vagas nos cursos de graduação, a ampliação da oferta de cursos noturnos, a promoção de inovações pedagógicas e o combate à evasão, entre outras metas que têm a finalidade de diminuir as desigualdades sociais no país”. (MEC/2007).

Outra política educacional relevante no ensino superior criada pelo governo Lula é sem dúvida a reformulação do FIES (Fundo de Financiamento ao Estudante do ensino superior), criado pela Medida Provisória nº 1.827, de 27 de maio de 1999, posteriormente convertida na Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001. Foi reformulado pela Lei nº 11.552, de 19 de novembro de 2007, e regulamentado pela Portaria Normativa MEC nº 1, de 22 de janeiro de 2010 e Portaria nº 10, de 30 de abril de 2010. Esse fundo foi criado, segundo Vilma Aguiar 2016:

Em substituição ao antigo Programa de Crédito Educativo, herança do regime militar. As principais mudanças foram a disponibilização do FIES a fluxo contínuo, permitindo aos estudantes contratarem o financiamento a qualquer tempo do curso. A carência foi ampliada para 18 meses e o prazo para pagamento dilatado para três vezes o tempo de utilização do financiamento. Os juros para todos os contratos passaram para 3,4% anuais e foi facultado aos estudantes dos cursos de Medicina e licenciaturas ressarcirem o financiamento com trabalho nas redes públicas de educação e saúde, amortizando 1% da dívida consolidada por mês de trabalho.

Nesse cenário, a educação ocupa um importante papel, e a questão primordial de quem faz educação e em quais condições se torna central. Portanto, as políticas governamentais em relação aos docentes devem atender as necessidades e prioridades considerando a equidade, reconhecimento social e dignidade humana.

Diante do exposto, as políticas educacionais do governo Luís Inácio Lula da Silva, voltadas para o Ensino Superior Público, advém de ações afirmativas e assume um caráter de política compensatória, populista, pontual, assistencialista, focal de alívio a pobreza, pois não garantem a universalização do acesso a todos que querem estudar em um ambiente universitário com padrões de qualidade.

3 A EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA DA ANDRAGOGIA: CONCEITOS E DEFINIÇÕES

Os professores são profissionais que influem diretamente na formação dos alunos, a partir de seu desempenho, baseado em seus conhecimentos, habilidades e atitudes, e, sobretudo, por seus horizontes pessoais, profissionais e culturais. Para o entendimento mais ampliado do papel do professor e sua influência na formação do aluno é essencial entender as características do trabalho educacional, destacando a sua importância na produção do serviço prestado.

3.1 Perspectivas Teóricas da Aprendizagem

Morin (2003) entende que só é possível repensar a educação se os professores superarem um duplo bloqueio ao reformar as mentes e consecutivamente as instituições. Em outro contexto Morin (2007) sugere que os educadores resgatem o sentido de educar para que o ato de ensinar deixe de ser apenas uma função ou profissão.

Essa outra forma de ensinar - que requer técnica e arte - que, Morin se refere, visa primeiramente à reforma do pensamento para consecutivamente desenvolver uma educação contextualizada na era planetária.

Ferreira (1999) define educação como sendo o processo de desenvolvimento da capacidade física, intelectual e moral do ser humano, com o objetivo de promover sua integração social e individual. A educação é o nível mais amplo das ações de aprendizagem, que é definida por conjuntos de eventos educacionais de média e longa duração com o objetivo de formar e qualificar profissionalmente os empregados de forma contínua (SILVA, MOURA e ZANELLI, 2005).

Após a segunda Guerra Mundial, em 1945, com a criação da ONU – Organização das Nações Unidas e também da UNESCO, divulgou-se e promoveu-se, em caráter mundial, uma educação voltada para a paz de todos os povos e a educação de adultos como forma de contribuir para o desenvolvimento das nações “atrasadas”. A criação da UNESCO, e suas ações posteriores contribuíram decisivamente para a discussão e implementação de ações no que se refere ao analfabetismo, à educação de adultos e às desigualdades sociais mundiais especialmente em países do terceiro mundo. (PICONEZ, 1999).

Esse foi um passo decisivo rumo ao avanço da educação em todos os níveis, inclusive entre adultos que não tiveram a oportunidade de frequentar a escola na idade

propícia. Iniciativas como esta é que fazem a diferença na hora de se pensar a educação de forma global, interdisciplinar e multifuncional, seja em que local for, pois transcende o contexto local e se torna uma questão universal.

Diversos autores, inclusive da literatura sobre a aprendizagem de adultos, abordam os estilos de aprendizagem. Assim, há diversas teorias, definições e instrumentos capazes de avaliar o estilo de aprendizagem predominante em uma pessoa.

Entende-se que as teorias de aprendizagem foram desenvolvidas para permitir uma interpretação sistemática sobre o fenômeno em estudo – aprendizagem. Portanto, diferenciam-se de autor para autor conforme sua perspectiva de interpretação e definição do tema, ou seja, como qualquer teoria, envolve o relacionamento abrangente de diferentes conceitos e princípios, baseando-se em sistemas de valores ou visões de mundo (MOREIRA, 1999).

Considerando o nível de maturidade e autodirecionamento que os adultos tendem a possuir à medida que vão se desenvolvendo e vivenciando experiências, surgiu a necessidade de uma abordagem que considerasse essas diferenças individuais no processo de aprendizagem, fazendo emergir a andragogia.

3.2. Princípios Andragógicos: Desafios e Perspectivas

Partindo do pressuposto que a andragogia é a abordagem mais apropriada no processo de educação de adultos, este capítulo se objetiva em discutir a aprendizagem de adultos com base na abordagem andragógica.

O termo andragogia vem do grego: andros (adulto) e gogos (educar). Deve-se registrar a existência de diferentes definições conceituais para o termo como: ciência da educação; conjunto de métodos utilizados para educar adultos; prática educativa em um domínio determinado; método de ensino; aptidão para bem ensinar; senso andragógico (BELLAN, 2005). Neste sentido, de forma conceitual pode-se inferir que:

De acordo com Knowles (1975), a andragogia é a arte e a ciência destinada a auxiliar os adultos a aprender e a compreender o processo de aprendizagem. De modo sucinto, a andragogia pode ser compreendida pelos seus quatro pilares, que estão relacionados com as peculiaridades dos aprendizes adultos, que consistem: na transposição do autoconceito de uma posição de dependência para a de um ser humano autodirigido; em um acúmulo crescente de experiências, sendo essas uma rica fonte de aprendizagem; na sua disposição para aprender e torná-lo continuamente orientado para tarefas com potencial de desenvolvimento em seu papel social; em mudanças na perspectiva temporal de uma aplicação posterior do conhecimento para a aplicação imediata, o que irá adaptar a sua orientação no sentido da mudança de foco para uma perspectiva voltada para o desempenho (FERRAZ; LIMA; SILVA, 2004, p. 6).

Dentro dessa perspectiva a andragogia, segundo Cavalcanti (2005), deve ser entendida como a filosofia, ciência e técnica da educação de adultos. Neste capítulo se faz necessário explorar as variadas definições e historicidade da categoria analítica da andragogia, pois a partir desse enquadramento teórico pode-se compreender de que forma a andragogia pode mediar o ensino jurídico no contexto da pandemia.

De acordo com a história, as genealogias da andragogia estão baseadas em muitos princípios da educação – suposições andragógicas diferem das suposições pedagógicas – e sua principal característica é a valorização da experiência do aprendiz adulto e o papel do professor é o de facilitador da aprendizagem. Até 1940 não havia uma unificação teórica sobre a andragogia (RAMLOW, 2017).

A partir de 1940 e 1950 os princípios andragógicos foram mais bem estabelecidos, oriundos de várias disciplinas das ciências humanas, sendo a psicologia clínica uma das ciências que mais contribuiu através da prática de reeducação de adulto. Sigmund Freud (1856-139) contribuiu com seus estudos sobre o subconsciente e o comportamento. Já Carl Jung, com sua visão holística, contribuiu com sua noção de consciência humana. Erick Erikson sobre as idades do homem, explicando o desenvolvimento da personalidade humana. Abraham H. Maslow contribuiu com a noção de segurança no processo de crescimento humano. E Carl Rogers enfatizou a terapia como processo de aprendizagem, defendendo que “[...] não podemos ensinar diretamente outra pessoa; podemos, apenas, facilitar sua aprendizagem”. (KNOWLES, 2009, p. 54).

A conceituação da andragogia como contra-proposta a pedagogia tradicional (mecanicista) justifica-se pelo fato de que primeiro havia a pedagogia, compreendida como modelo de um conjunto de crenças baseada em suposições sobre ensino e aprendizagem que evoluiu entre os séculos VII e XII, nas escolas catedrais e monásticas da Europa. As escolas organizadas no século XIX são concebidas neste modelo educacional (o professor tinha a responsabilidade de tomar as decisões sobre o que, como e quando será aprendido).

Na pedagogia tradicional a educação é dirigida pelo professor cabendo ao aluno apenas o papel submisso de seguir as instruções definidas por ele. Esse modelo pedagógico convencional está fortemente presente na atualidade da educação de crianças e adultos, em sua maioria, inclusive, os adultos têm sido educados como se fossem crianças.

A andragogia é uma abordagem emergente que propõe a utilização de metodologias participativas de aprendizagem destinada ao ensino de adultos, portanto, adequada ao ensino universitário. Os conceitos trazidos pela Andragogia sugerem que este

indivíduo tenha conhecimento do que e do porque ele está aprendendo determinado assunto, de aplicabilidade prática daquele conhecimento em sua vida profissional, além de estimular a busca pela autonomia do seu aprendiz.

Mesmo chegando ao auge dessas na década de 60 do século passado, a Andragogia já vinha sendo estudada em décadas anteriores, mais especificamente no século XIX (1833), quando, segundo Jarvis (1989), o professor alemão Alexander Kapp cunhou a palavra Andragogia para descrever a filosofia educacional desenvolvida no método de Platão. Naquela ocasião não foi bem aceita, e não foi adotada de maneira mais ampla. Somente mais tarde reapareceu em um relatório feito por Rosenstock na Alemanha, em 1921, e em um título de livro de autoria de Hanselmann em 1951 na Suíça. A partir daí essa palavra passou a ser usada na Europa – especialmente no leste europeu- onde ainda tem muita popularidade – e nos Estados Unidos (JARVIS, 1989).

Apesar de seu uso comum e regular no leste europeu (KRAJNC, 1989; SKALKA; LIVECKA, 1977), foram os estudos feitos nos EUA sobre Andragogia que a colocaria na pauta das discussões internacionais sobre a educação dos adultos. Conforme Brookfield (1987), a palavra foi usada nos EUA primeiramente por Anderson e Lindeman, em 1927, sem grande popularidade ainda, porém na década de 1960, o educador de adultos iugoslavo, Dusan Savicevic em aula de verão na Universidade de Boston, fez chegar a Knowles o conhecimento deste termo. Daí em diante o educador norte-americano passaria a ser o principal divulgador desse conceito adotando-o em toda a sua obra, e por meio de seus livros e numerosas palestras, foi responsável por sua difusão mundial.

Para uma análise mais visual desse modelo de aprendizagem, utiliza-se um quadro conceitual para direcionar a diferença da andragogia com a pedagogia tradicional, conforme a tabela abaixo:

Tabela 1: Hipóteses da pedagogia e Andragogia

PEDAGOGIA (aprendizagem centrada no professor)	ANDRAGOGIA (aprendizagem centrada no aprendiz)
Os aprendizes são dependentes	Os aprendizes são interdependentes e interdirigidos
Os aprendizes são motivados de forma extrínseca (recompensas, competição etc)	Os aprendizes são motivados de forma intrínseca (satisfação gerada pelo aprendizado)
A aprendizagem é caracterizada por técnicas de transmissão de conhecimento (aulas, leituras designadas)	A aprendizagem é caracterizada por projetos inquisitivos, experimentação, estudos interdependentes
O ambiente de aprendizagem é formal e caracterizado pela competitividade e por julgamentos de valor	O ambiente de aprendizagem é mais informal e caracterizado pela equidade, respeito mútuo e cooperação

O planejamento e a avaliação são conduzidos pelo professor	A aprendizagem deve ser baseada em experiências
A avaliação é realizada basicamente por meio de métodos externos (notas, testes, provas)	A avaliação é centrada no desempenho durante todo o processo de aprendizagem

(JARVIS, 1985, apud De Aquino, 2007, p. 12)

Esse quadro redimensiona a ideia do processo de ensino e aprendizagem e os sujeitos envolvidos nesse processo. Dessa forma, pode-se compreender a existência de dois tipos de aprendizagem a primeira que a educação convencional (pedagogia tradicional) os alunos se adaptam ao currículo oferecido e na segunda a educação de adultos os alunos auxiliam na construção dos currículos ponderando que os adultos têm uma bagagem de experiência maior do que as crianças. Contudo, essa premissa andragógica quanto à experiência prévia dos adultos é válida no contexto dos mais diversos níveis/modalidades da educação, desde a educação infantil até o ensino superior.

A educação de adultos se inscreve no contexto da educação permanente. Isto é, numa nova concepção da educação, que consiste no fato de que o homem e a mulher aprendem durante toda sua vida. Os adultos dirigem sua própria vida, e devem assumir responsabilidades por suas decisões. A aprendizagem torna essa atitude crucial. Diante disso o modelo andragógico modela a educação de adultos nos seguintes princípios:

Os adultos precisam saber por que necessitam aprender algo;
 Os adultos têm a responsabilidade por suas próprias decisões e por sua vida;
 Os adultos entram na atividade educacional com maior volume e variedade de experiências do que as crianças;
 Os adultos têm prontidão para aprender as coisas que precisam saber para enfrentar melhor as situações da vida real;
 Os adultos são centrados na vida em sua orientação à aprendizagem;
 Os adultos respondem melhor aos motivadores internos do que aos externos
 (POQUET LEARNING, 2010, p. 10).

Neste sentido, a educação de adultos facilita os seguintes processos: a obtenção de uma formação acadêmica geral de nível básico; a preparação para o desempenho dos papéis correspondentes à pessoa adulta; a formação e capacitação para o trabalho; o desenvolvimento de uma consciência crítica, compreendida com a busca do bem comum; o reconhecimento e enriquecimento da cultura nacional, bem como o respeito pela diversidade cultural; e o surgimento de uma atitude de constante busca de novas aprendizagens.

A educação de adultos se nutre da diversidade setorial, cultural e sociológica; e ainda que seja de alcance nacional, sua funcionalidade depende do atendimento que preste às

necessidades e características regionais e locais. É de caráter eminentemente prática, quanto prepara para a vida partindo do meio concreto em que a pessoa está imersa. Ademais, da oportunidade de criar espaços para a participação, a solidariedade e o intercâmbio comunitário; e é um direito da população adulta que ficou marginalizada da distribuição de bens e serviços, para que através dela, eleve seu nível acadêmico e, portanto, ganhe em poder e em representatividade no seio da sociedade (FREIRE, 1996).

Nesse sentido, a Educação de adultos pretende contribuir para a elevação dos níveis de desenvolvimento da sociedade em seus múltiplos aspectos, e ao bem-estar geral da população adulta que tem estado marginalizada parcial ou totalmente dos serviços educativos formais e não formais (FREIRE, 1996).

Ovando (1990), Levenson (2006) e Antonello (2007) destacam a importância de estudar a Andragogia no contexto de desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes. Isso porque a formação profissional é mais autodirigida, como preconiza a teoria da Andragogia, e em função da situação atual do mercado de trabalho, que necessita de revisão dos procedimentos e das propostas atuais de treinamento e capacitação, em que o centro do processo seja o sujeito e as suas circunstâncias.

Utilizando-se desses aportes teóricos pode-se entender que a educação de adultos é um assunto sempre debatido nas publicações científicas que abordam métodos educacionais. Especialmente quando a proposta é superar as fronteiras do ensino tradicional. Em meio a esses métodos educacionais, situa-se a teoria da Andragogia, que se distingue do ensino tradicional por sopesar especificidades do sujeito da aprendizagem, na condição de adulto. Em decorrência dessa particularidade educacional a Andragogia é a teoria principal para esta pesquisa.

De acordo com Knowles (1975), a andragogia é a arte e a ciência destinada a auxiliar os adultos a aprender e a compreender o processo de aprendizagem. A educação de adultos, sob a perspectiva andragógica, preocupa-se com o modo como os adultos aprendem, reconhecendo que existe uma série de fatores que influenciam seus processos de aprendizagem.

Pode-se afirmar que a andragogia define-se pelos seus quatro pilares, que estão conexos com as particularidades dos aprendizes adultos, que consistem: (a) na transposição do autoconceito de uma posição de dependência para a de um ser humano autodirigido; (b) em um acúmulo crescente de experiências, sendo essas uma rica fonte de aprendizagem; (c) na sua disposição para aprender e torná-lo continuamente orientado para tarefas com potencial de desenvolvimento em seu papel social; (d) em mudanças na perspectiva temporal de uma

aplicação posterior do conhecimento para a aplicação imediata, o que irá adaptar a sua orientação no sentido da mudança de foco para uma perspectiva voltada para o desempenho (FERRAZ; LIMA; SILVA, 2004, p. 6).

Nesta esteira de pensamento de que os adultos estão inseridos possuem necessidades individuais a serem alcançadas por meio do aprendizado, a andragogia se baseia em fundamentos como o desenvolvimento da reflexão crítica, a aprendizagem por meio das experiências e melhoria do ambiente de aprendizagem para facilitar a aquisição de conhecimentos e troca de experiências (FREIRE, 1987).

A andragogia parte do pressuposto que quando o indivíduo amadurece, a sua capacidade e necessidade de se autodirigir aumenta, bem como a necessidade de usar sua experiência no aprendizado, de identificar sua prontidão para aprender, e de organizar seu aprendizado de acordo com as situações reais do dia a dia (KNOWLES; HOLTON; SWANSON, 2011).

Analisando esses conceitos, pode-se inferir que a aprendizagem na prática pedagógica da andragogia pode ser efetivada a partir do desenvolvimento de um planejamento que auxilie na estruturação do processo de aprendizagem, em que o aluno é considerado como parte integrante e fundamental do processo, ou seja, um agente ativo no seu processo de conhecimento.

No modelo andragógico, a aprendizagem é de responsabilidade compartilhada entre professor e aluno. A andragogia fundamenta-se no “aprender fazendo”.

Em consonância com os dizeres de Pinto (2007, p.89), pode-se agregar a essa prática pedagógica que o referido método é de basilar importância no processo de educação do adulto, por se tratar de pessoa já dotada de uma consciência formada, com hábitos de vida e situações de trabalho que não podem ser arbitrariamente modificados. As características que devem fundamentar este método são as seguintes, segundo aduz (PINTO, 2007, p.89),

- Despertar no adulto a consciência da necessidade de instruir-se e a noção clara da sua participação na sociedade;
- Partir dos elementos que compõem a realidade do educando, que se destacam como expressão de sua relação direta e contínua com o mundo em que vive;
- Não impor o método ao educando e, sim, criá-lo com ele, com base na realidade em que vive. O professor instrutor deve atuar como incentivador da busca autônoma de conhecimentos.
- Propor o conteúdo da instrução, o que deve ser justificado como uma

contribuição para melhorar as condições de vida do homem.

Dessa forma, pode-se compreender que a andragogia se centra conceitualmente na prática de que:

A grande discussão hoje existente nos meios universitários e de educação continuada é se a pedagogia é uma forma adequada para o ensino e aprendizagem de adultos ou se a andragogia, uma abordagem que considera a postura crítica e a necessidade da experimentação, seria capaz de trazer resultados melhores para esse grupo particular de aprendizes. Nosso entendimento é de que existe um contínuo, no qual a pedagogia, também conhecida com aprendizagem direcionada, posiciona-se em uma extremidade, enquanto a andragogia (aprendizagem facilitada) encontra-se em outra. De modo a se ter eficácia e eficiência no processo de aprendizagem, é necessário que professores e organizações educacionais sejam capazes de se mover ao longo desse intervalo e, p. encontrar a combinação correta entre as duas abordagens (AQUINO, 2007, p. 13)

De acordo com Oliveira (2016), Knowles concebeu como antítese o modelo Andragógico versus pedagógico. Sua compreensão inicial ao conceber o método andragógico de educação era de que

Os pressupostos da Pedagogia baseiam-se nos princípios de ensinar e aprender introduzidos no Século VII. Mais tarde a escola secular começou a se organizar dentro do mesmo modelo, dando origem à Escola Pública no Século XIX. Desta forma todo o sistema educacional, incluindo a educação de alto nível, ficou congelada dentro do modelo pedagógico.

A análise da citação revela que os pressupostos da Pedagogia, que se baseiam nos princípios de ensinar e aprender, foram introduzidos já no Século VII. Com o passar do tempo, a escola secular adotou o mesmo modelo pedagógico, culminando no desenvolvimento da Escola Pública no Século XIX. Essa evolução resultou em todo o sistema educacional, incluindo a educação de alto nível, ficando "congelada" dentro desse modelo pedagógico.

Essa expressão "congelada" pode ser interpretada como uma crítica à falta de evolução e adaptação do sistema educacional ao longo do tempo. O modelo pedagógico tradicional, caracterizado por uma abordagem centrada no professor, com a transmissão de conhecimentos de maneira unidirecional, parece ter se mantido praticamente inalterado ao longo dos séculos.

Essa análise sugere que a educação, mesmo no nível mais avançado, não acompanhou plenamente as demandas e mudanças da sociedade contemporânea. Os avanços tecnológicos, as transformações culturais e as necessidades complexas do mundo atual podem requerer abordagens pedagógicas mais flexíveis e inovadoras.

3.3. CONSIDERAÇÕES SOBRE O ENSINO REMOTO:

Com a paralisação das atividades educacionais foi emitida a Portaria nº 343, de 17 de março de 2020, feita pelo Ministério da Educação (MEC), como consta em anexo,

autorizando a “substituição das disciplinas presenciais, em andamento, por aulas que utilizem meios e tecnologias de informação e comunicação” (BRASIL, 2020). Essa determinação passou a ser denominada de ensino remoto emergencial (ERE), tendo em vista a necessidade de se manter um calendário letivo semelhante ao proposto antes da pandemia, porém sem o contato inerente à educação tradicional (TOMAZINHO, 2020).

Em 01 de abril de 2020 o governo federal publicou a Medida Provisória 934, estabelecendo normas excepcionais sobre o ano letivo da Educação Básica e do Ensino Superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020, autorizando o reajuste do calendário escolar com o intuito de adequar as aulas escolares à nova realidade que o país vivencia durante a pandemia, desobrigando as instituições de cumprir os 200 dias letivos, desde que mantenham as 800 horas (BRASIL, 2020).

Mesmo com a determinação da Portaria/MEC 343/2020 e as demais determinações emitidas “A dúvida de professores, especialistas e sociedade é como fazer isso, pois, nenhum sistema estava preparado para uma pandemia de tamanha proporção” (CORDEIRO, 2020). Assim o ensino remoto emergencial deu-se de várias formas, mesmo que a maioria dos profissionais optassem pelas aulas online nem todos os alunos dispunham de acesso às tecnologias digitais mostrando, porém, que essa alternativa apresentava limitações, apesar de mostrar-se como a mais viável naquele momento inicial de retorno às atividades de ensino.

Conforme Peres (2020, p. 23) no contexto educacional, a pandemia segregou os profissionais, os estudantes e seus familiares de modo que “passa-se a conviver por um lado, com preocupações ligadas a questão prioritária da saúde física e emocional e, por outro lado, com a desestabilização, das questões educacionais, provocada pela repentina suspensão das aulas presenciais” e pela emergência de aulas em plataformas digitais. Os profissionais da educação e os estudantes afastaram-se desse espaço e, na tentativa de manter contato, tiveram, como interface de comunicação, as tecnologias da informação e comunicação intermediadas pela internet.

Dentro desse contexto da pandemia e após essas conceituações e historicidade sobre a andragogia faz-se necessário discutir a inserção nos currículos de graduação e pós graduação, sobretudo para a docência do Ensino Superior, resultando em um investimento maior na formação de professores, tendo em vista a importância de dar maior ênfase na aprendizagem dos adultos. Dessa forma, necessita-se contextualizar e delimitar de forma temporal a aplicação da andragogia no período da pandemia, mais especificamente nos cursos

de Direito.

3.4 ANDRAGOGIA NO CONTEXTO DA PANDEMIA DA COVID 19: perspectivas e desafios contemporâneos

Sobre os impactos no ambiente educacional tornou-se necessário reconsiderar a prática docente usual, Cordeiro (2020) afirma que “Reaprender a ensinar e reaprender a aprender são os desafios em meio ao isolamento social na educação de nosso país”.

Lembrando que Freire (1996) aponta como característica principal da existência humana, a capacidade que temos de reconhecer e transformar a realidade e nós mesmos, e assim afirma que o ser humano está em constante construção por não possuir a condição de ser acabado - completo.

Para Freire, “Onde há vida, há inacabamento” (1996, p. 22). Uma vez que somos seres inacabados temos capacidade de nos reinventarmos e assim foi que educadores do Brasil todo, por terem as atividades de ensino presencial suspensas por tempo indeterminado, tiveram que reaprender a ensinar, mas, para isso antes tiveram que reaprender a aprender.

Com a paralisação das atividades educacionais foi emitida a Portaria nº 343, de 17 de março de 2020, feita pelo Ministério da Educação (MEC), como consta em anexo, autorizando a “substituição das disciplinas presenciais, em andamento, por aulas que utilizem meios e tecnologias de informação e comunicação” (BRASIL, 2020). Essa determinação passou a ser denominada de ensino remoto emergencial, tendo em vista a necessidade de se manter um calendário letivo semelhante ao proposto antes da pandemia, porém sem o contato inerente à educação tradicional (TOMAZINHO, 2020).

Em 01 de abril de 2020 o governo federal publicou a Medida Provisória 934, estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da Educação Básica e do Ensino Superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020, autorizando o reajuste do calendário escolar com o intuito de adequar as aulas escolares à nova realidade que o país vivencia durante a pandemia, desobrigando as instituições de cumprir os 200 dias letivos, desde que mantenham as 800 horas (BRASIL, 2020).

A MP se dirige tanto à educação básica, como à educação superior dispensando em ambos os casos a observância ao mínimo de dias de efetiva trabalho escolar e acadêmico, respectivamente. Confira os principais pontos relativos à educação superior:

*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, 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, observadas as normas a serem editadas pelos respectivos sistemas de ensino

Mesmo com a determinação da Portaria/MEC 343/2020 e as demais determinações emitidas “A dúvida de professores, especialistas e sociedade é como fazer isso pois, nenhum sistema estava preparado para uma pandemia de tamanha proporção” (CORDEIRO,2020). Assim o ensino remoto emergencial deu-se de várias formas, mesmo que a maioria dos profissionais optassem pelas aulas online nem todos os alunos dispunham de acesso às tecnologias digitais, mostrando, porém, que essa alternativa apresentava limitações, apesar de mostrar-se como a mais viável naquele momento inicial de retorno às atividades de ensino.

Conforme Dias e Pinto (2020), a educação remota não pode ser um fim em si mesma. Destaca-se que nem mesmo os professores que já adotavam ambientes online nas suas práticas, imaginavam que seria necessária uma mudança tão rápida devido à expansão da COVID-19 (MOREIRA; HENRIQUES; BARROS, 2020).

É válido ressaltar que a Educação Remota online digital se diferencia da Educação a Distância (EaD) pelo caráter emergencial, pois propõe usos e apropriações das tecnologias em circunstâncias específicas de atendimento em que antes existia regularmente a Educação Presencial (ARRUDA, 2020).

Essa atenção tem como propósito orientar, conscientizar e preparar toda a comunidade escolar para as ações do controle da pandemia e discussão sobre a possibilidade e características da oferta das aulas por mediação tecnológica. De acordo com Pasini, Carvalho e Almeida (2020. p.8), “os diálogos educativos nas escolas, a educação durante a pandemia – e no após – estão e estarão circundadas de questões culturais e de saúde que possivelmente ficarão presentes no cotidiano do ambiente escolar”.

Conforme Peres (2020, p. 23) no contexto educacional, a pandemia segregou os profissionais, os estudantes e seus familiares de modo que “passa-se a conviver por um lado, com preocupações ligadas a questão prioritária da saúde física e emocional e, por outro lado, com a desestabilização, das questões educacionais, provocada pela repentina suspensão das aulas presenciais” e pela emergência de aulas em plataformas digitais. Os profissionais da educação e os estudantes afastaram-se desse espaço e, na tentativa de manter contato, tiveram, como interface de comunicação, as tecnologias da informação e comunicação intermediadas pela internet.

As plataformas educacionais tiveram importante papel no desenvolvimento da comunicação, tornou-se uma aliada no desdobramento das atividades pedagógicas, tem como

objetivo através de textos e imagens facilitar o processo de ensino aprendizagem.

Mesmo dentro desse novo contexto educacional a aprendizagem deve se organizar de acordo com Delors (1998), a partir de quatro pilares fundamentais:

Aprender a conhecer, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente; aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente aprender a ser, via essencial que integra as três precedentes. (DELORS, 1998, p. 90).

Gerir educação supera a mera execução da sua atividade fim, qual seja a prestação do serviço educacional, formando pessoas para o exercício profissional e atuação no mercado de trabalho; supõe, também, a missão de formar cidadãos conscientes e participantes ativos da própria história, reforçando a importância das organizações educacionais independente da sua natureza jurídica.

Nesse universo das práticas formais escolares a importância do conhecer, e em menor proporção o fazer, se sobrepõem às demais. Por isso, é necessário difundir modos de ensinar que considere a integralidade do ser humano. Ensinar remotamente não é sinônimo de ensinar a distância, embora esteja diretamente relacionado ao uso de tecnologia e, nesse caso, digital. O Ensino Remoto permite o uso de plataformas já disponíveis e abertas para outros fins, que não sejam estritamente os educacionais, assim como a inserção de ferramentas auxiliares e a introdução de práticas inovadoras (GARCIA et al., 2020).

Através desse aporte teórico foi possível produzir questionários mais objetivos com a utilização do google forms, além de facilitar nos primeiros contatos com os entrevistados. Esse processo também contribuiu para analisar os dados segundo os objetivos da pesquisa. Dessa forma, durante a pesquisa foram entrevistados 33 alunos e desses 11 eram mulheres e 22 homens, assim quando questionados.

Gráfico 1: A Instituição de Ensino que você está vinculado preparou adequadamente para o uso de plataformas online no período da pandemia



A pandemia de COVID-19 trouxe desafios significativos para as instituições de ensino superior, exigindo uma rápida adaptação ao ensino remoto. Nesse contexto, a presente pesquisa tem como objetivo avaliar a preparação da instituição de ensino superior de Direito

da cidade de Macapá no uso de plataformas online durante o período da pandemia. Para isso, foi aplicado um questionário a 33 alunos, buscando compreender suas percepções sobre a adequação da preparação.

Os resultados obtidos por meio do questionário revelaram as seguintes respostas dos alunos em relação à preparação da instituição de ensino: concordo fortemente: oito (8) alunos expressaram uma forte concordância, indicando que a instituição preparou adequadamente o uso de plataformas online no período da pandemia; concordo: 12 alunos concordaram, mas sem uma forte convicção, sugerindo que a preparação foi considerada satisfatória, mas talvez com algumas ressalvas; nem concordo nem discordo: 9 alunos mostraram neutralidade em relação à preparação, o que pode indicar uma falta de clareza ou ambiguidade na percepção dos alunos; discordo: 4 alunos discordaram da preparação da instituição, sugerindo que houve deficiências na adaptação ao uso de plataformas online; discordo fortemente: Nenhum aluno discordou fortemente, indicando que, pelo menos entre os participantes, não houve uma rejeição completa à preparação da instituição.

Com base nos resultados obtidos, é possível inferir que a maioria dos alunos (20 em 33) concordou, em diferentes graus, que a instituição de ensino superior de Direito de Macapá preparou adequadamente o uso de plataformas online durante a pandemia. No entanto, é importante considerar que uma parcela significativa dos alunos (13 em 33) expressou algum nível de discordância ou neutralidade, indicando possíveis áreas de melhoria na preparação.

Esses resultados sugerem a importância de uma análise mais aprofundada sobre os aspectos que foram considerados satisfatórios e os pontos que precisam ser aprimorados. É fundamental que a instituição de ensino leve em conta essas percepções dos alunos para realizar ajustes e melhorias em seu planejamento e execução de atividades online.

Desse universo de 33 alunos entrevistados de quatro (4) faculdades de Direito da cidade de Macapá, foi possível identificar que apenas 8 alunos acreditam que a instituição preparou para o uso de plataformas online. Dessa forma, em todos os momentos seriam desafiados a conhecer, manusear e se posicionar criticamente sobre informações das mais diversas fontes. Sendo assim, a metodologia trabalharia a ideia de que os recursos tecnológicos eram essenciais e importantes no desenvolvimento de habilidades em todas as aulas.

Diante do novo processo de aprendizado para não interromper e perder o vínculo com os estudantes as escolas tiveram que inovar, embora se tornasse mais um desafio dentro do processo ensino-aprendizagem. Essas transformações da nova realidade da rede de ensino

pública e privada nos mais diversos níveis de aprendizado motivaram e tiveram diversas consequências, e impactos na educação brasileira principalmente na forma de trabalho dos educadores, de serem “forçados” a aprenderem o uso/manuseio de novas ferramentas tecnológicas e adoção de diferentes estratégias de ensino e inclusão. De acordo com França Filho, Antunes e Couto (2020, p. 23)

a crise da pandemia de covid-19 se torna uma janela de oportunidades para uso da tecnologia na educação neste âmbito de parceria público-privada, considerando maleabilidade do Sistema Nacional de Educação aos interesses e ações desses novos sujeitos da educação pública brasileira. Nesse cenário, foi observado um crescimento significativo da demanda por alternativas que pudessem substituir as atividades presenciais.

Neste sentido, é necessário que os docentes em suas práticas pedagógicas tenham um olhar mais sensível sobre as suas atividades, as aulas remotas apresentaram-se como uma alternativa para diminuir os impactos e manter o processo ensino aprendizagem. Apesar disso, concretizar essa modalidade de aula requer uma série de iniciativas, especialmente por parte do docente, que se viu diante da necessidade de se adaptar ao uso de ferramentas virtuais e aulas à distância (VIEIRA & RICCI, 2020).

Gráfico 2: A aulas *online* em seu curso contribuíram para o processo de ensino/aprendizagem.



FONTE: aplicação de questionário, 2023

Buscamos analisar como as aulas online contribuíram para o processo de ensino/aprendizagem. Durante as entrevistas, os alunos foram questionados sobre sua percepção em relação a essa modalidade de ensino. Os resultados revelaram uma variedade de opiniões.

Dentre os entrevistados, 4 alunos concordaram fortemente com a afirmação de que as aulas online contribuíram positivamente para seu processo de ensino e aprendizagem. Eles destacaram a flexibilidade de horários, a possibilidade de revisar o conteúdo e a comodidade de estudar em casa como fatores favoráveis.

Por sua vez, 17 alunos afirmaram que concordaram com a afirmação. Eles valorizaram a oportunidade de continuar os estudos mesmo durante períodos de restrições, além da facilidade de acesso ao material didático e interação com os professores por meio das

plataformas virtuais.

No entanto, 5 alunos se absteram com as aulas online. Eles mencionaram dificuldades em manter a concentração, sentindo falta do ambiente escolar e do contato pessoal com os colegas e professores. Esses estudantes relataram desafios em adaptar-se à nova dinâmica de aprendizado. Por outro lado, 6 alunos não concordaram com a afirmação. Eles apontaram problemas técnicos frequentes, como falta de internet estável e dificuldade em utilizar as ferramentas online. Além disso, destacaram a falta de interação presencial como um fator limitante. É importante ressaltar que 1 aluno não concordou fortemente com a afirmação. Suas objeções estavam relacionadas à falta de acompanhamento personalizado e à sensação de isolamento durante as aulas online.

Diante dessa análise, podemos observar que, embora muitos alunos tenham encontrado benefícios nas aulas online, como flexibilidade e acesso ao conteúdo, outros enfrentaram desafios, principalmente relacionados à adaptação e à falta de interação presencial. Essa diversidade de experiências ressalta a importância de buscar soluções que atendam às necessidades e preferências individuais dos alunos, garantindo uma educação de qualidade em qualquer modalidade de ensino.

Os gráficos permitiram uma leitura da realidade das faculdades de Direito da cidade de Macapá em que do universo de 33 alunos pesquisados 4 acreditam que as aulas online contribuíram para o processo de ensino/ aprendizado e o que mais chamou a atenção foi o fato de que 6 alunos discordaram da contribuição das aulas online para sua formação.

Diante do cenário da rede, Castells (2003, p.34-55) aponta a existência de uma cultura própria da Internet, que foi fomentada a partir da conjunção de outras quatro culturas: a tecnomeritocrática, a hacker, a comunitária virtual e a empreendedora.

O termo sociedade da informação enfatiza o papel da informação na sociedade. Mas afirmo que informação, em seu sentido mais amplo, por exemplo, como comunicação de conhecimentos, foi crucial a todas as sociedades, inclusive à Europa medieval que era culturalmente estruturada e, até certo ponto, unificada pelo escolasticismo, ou seja, no geral uma infra-estrutura intelectual (ver Southern, 1995). Ao contrário, o termo informacional indica o atributo de uma forma específica de organização social em que a geração, o processamento e a transmissão da informação tornam-se as fontes fundamentais de produtividade e poder devido às novas condições tecnológicas surgidas nesse período histórico. (CASTELLS, 1999, p.64-65).

Cavalcanti (2005) afirma que “[...] no século XXI, é preciso vencer essas resistências e abrir perspectivas, novos paradigmas para a educação”. E ainda, destaca que “[...] a aprendizagem, neste século, deverá se estender por toda a existência da pessoa, correspondendo à perspectiva da educação permanente, educação continuada ou Andragogia”.

Gráfico 3: O uso das plataformas online garante autonomia para os alunos do curso de direito no processo de ensino-aprendizagem



FONTE: aplicação de questionário, 2023

Nesse universo de trinta e três entrevistados quando questionados sobre o uso das plataformas online com forma de garantir a autonomia no processo de ensino- aprendizagem para os alunos do curso de direito da cidade de Macapá, observou-se que seis alunos concordam fortemente que as plataformas garantem a autonomia no ensino/aprendizagem, quinze (15) alunos concordam que essas plataformas garantem a autonomia, três (3) não opinaram, assim como oito (8) alunos discordam e apenas um (1) discorda fortemente.

Na pesquisa da andragogia podemos perceber através desse gráfico a dificuldade e a falta de autonomia dos alunos no processo de ensino aprendizagem, uma vez que 6 alunos acreditam que fortemente que o uso das plataformas online garante autonomia para os alunos e 8 alunos discordam dessa autonomia. Neste cenário é possível inferir que a andragogia dispõe de princípios educacionais apropriados para uma nova forma de conceber a condição humana numa nova época.

A Andragogia, ou a educação de adultos, é tão necessária quando oportuna, diante desse atual cenário por que passa a educação brasileira, diante da pandemia do Covid-19. Praticamente todas as Instituições de Ensino Superior estão reinventando as formas de educar, e aproveitando as novas formas de comunicação e interação entre alunos e professores.

A andragogia é o termo designado para a ciência que estuda como os adultos aprendem. Desde a Antiguidade grandes mestres como Aristóteles, Sócrates, Platão, Cícero, Confúcio, Lao Tse, que ensinavam para adultos, percebiam a necessidade de desenvolver técnicas diferenciadas de ensino para estes educandos. Compreendia-se que aprender era um processo de inquirição mental, e não recepção passiva do conteúdo transmitido. Assim, os chineses e hebreus inventaram o método de caso, os gregos o diálogo socrático, os romanos usavam desafios que forçavam os grupos a tomar posições e defendê-las (KNOWLES, 1998. p. 35)

A andragogia geralmente é apresentada como a antítese a este modelo pedagógico tradicional, pressupondo que os adultos aprendem melhor em ambientes informais, confortáveis e sem ameaças. Essa forma de conceber a andragogia (inovadora) como uma

alternativa metodológica educacional a pedagogia (tradicional).

A partir, dessa análise pode-se pensar na probabilidade de ponderar o interrupto pedagógico andragógico para o processo de ensino-aprendizagem do aprendiz (sujeito complexo) é o fato de que não podemos presumir que todos terão um melhor desempenho com a abordagem andragógica (centrada no aprendiz), pois muitos poderão não assumir a responsabilidade pelo aprendizado como pressupõe as hipóteses da andragogia. Da mesma forma, as crianças podem aprender melhor justamente num ambiente autogerido e interdependente (modelo andragógico).

A andragogia é um sistema de hipóteses que inclui as hipóteses pedagógicas. Já o modelo pedagógico convencional exclui as hipóteses andragógicas

3.5 Metodologias de Ensino com Tecnologias da Informação e Comunicação no Ensino Jurídico

O desafio para os professores universitários é criar ambientes que permitam a criação de conteúdo, a interação entre os membros da comunidade educacional, a mediação pedagógica para que os alunos possam desenvolver habilidades e competências e a avaliação dos processos de ensino e aprendizagem. Esses ambientes devem ser dinâmicos e interativos, permitindo aos alunos acesso a conteúdo e informações relevantes, e incentivando a discussão e o debate, aplicando ferramentas de avaliação que possam medir o progresso dos alunos. Além disso, é importante que esses ambientes permitam aos professores monitorar o desempenho dos alunos, bem como oferecer feedbacks adequados para otimizar o processo de ensino (MERCADO,1998).

A produção de conhecimento colaborativo e o desenvolvimento de competências na utilização de Tecnologias da informação e comunicação (TIC). Esta abordagem enfatiza a importância da colaboração entre os participantes e do pensamento crítico na produção de conhecimento. Por meio de um processo de produção colaborativo, os participantes trabalham juntos para compartilhar informações, discutir questões, produzir conteúdo e solucionar problemas. Essa abordagem incentiva as habilidades sociais na comunicação, na tomada de decisões, na resolução de problemas, na criatividade e na produção de conhecimento.

Além disso, as TIC também são usadas para criar novas formas de comunicação, como a troca de informações e a colaboração de diferentes grupos de pessoas. Isso permite o compartilhamento de conhecimento entre os participantes.

Para Ponte Junior (2003), estratégias didáticas com TIC, como instrumentos à

disposição do professor e do aluno, podem se constituir em agente de mudanças para a melhoria da qualidade do ensino jurídico, o que requer professores com sólida formação, com conhecimentos da didática e dos conteúdos, com desenvolvimento de práticas pedagógicas que utilizem as TIC como interfaces que atendam às necessidades individuais e coletivas, que estimulem a construção criativa e a capacidade de reflexão e que favoreçam o desenvolvimento da capacidade intelectual e afetiva, levando à autonomia e à democracia participativa e responsável.

Para atender a realidade educacional atual, envolvendo uso de TIC, é necessário que os professores envolvidos estejam em permanente processo de formação, tanto de conhecimentos quanto de novas metodologias e tecnologias de ensino, com o objetivo de promover uma maior aprendizagem por parte dos alunos do curso. Além disso, o professor deve se esforçar para criar ambientes interativos, incentivando os alunos a participarem efetivamente das atividades e auxiliando-os na assimilação de conteúdo (MERCADO,1998)

É importante também que o professor incentive a exploração de novas tecnologias e práticas educacionais, para que os alunos consigam aproveitar ao máximo as ferramentas TIC disponíveis. Além disso, é importante que os professores criem ambientes seguros para que os alunos possam experimentar e desenvolver suas habilidades de comunicação, colaboração e criatividade.

Outra metodologia interessante para o ensino jurídico com o uso de TIC é o uso de simulações de caso, que permitem aos alunos vivenciarem situações práticas e desenvolverem habilidades necessárias para a resolução de problemas jurídicos, possibilitando ainda a interação entre alunos e professores, o que contribui para o enriquecimento do processo ensino-aprendizagem.

É importante ainda que os professores sejam motivados a incorporar as TIC nas suas práticas pedagógicas, sejam elas presenciais ou à distância. Outro desafio é a formação de professores para a preparação de aulas à distância, que exigem também conhecimento de ferramentas tecnológicas para o desenvolvimento de projetos, atividades e plataformas educacionais.

A utilização de recursos audiovisuais, a possibilidade de interação com o aluno e o uso de diversos recursos também exigem a capacitação dos professores. Em resumo, o uso de TIC no ensino jurídico envolve ainda o desafio de adaptação das disciplinas às novas tecnologias, de forma a permitir que os alunos possam acessar (MERCADO,1998)

O professor, para trabalhar com aulas inovadoras usando TIC, precisa desenvolver uma mentalidade flexível para explorar as possibilidades que as TIC oferecem de forma

crítica. Ele precisa estar aberto ao diálogo com seus alunos, incentivar e apoiar a construção do conhecimento e estimular a autoria e a autonomia. Ele precisa ser capaz de selecionar e utilizar as TIC de forma didática, para promover a aprendizagem significativa e o desenvolvimento de habilidades.

Além do mais, o uso das TIC no ensino jurídico permite ao professor e ao aluno acesso à informação de forma mais rápida e eficaz, além de possibilitar a realização de tarefas de forma remota, o que facilita a produção e a divulgação de trabalhos. O uso das TIC também contribui para o aumento da interatividade entre o professor e o aluno, o que possibilita a troca de experiências e a construção de novos conhecimentos.

Além disso, o uso das TIC no ensino jurídico permite ao professor abordar temas de forma mais dinâmica, pois é possível utilizar vídeos, animações e outras mídias, além dos conteúdos impressos.

Isso ajuda a tornar o processo de ensino-aprendizagem mais dinâmico e interativo, permitindo que os alunos estabeleçam ligações mais rápidas entre a teoria e a prática.

Além disso, as TICs permitem que os alunos se familiarizem com situações-problema reais que exigem capacidade de interpretação, análise crítica e respostas conceitualmente fundamentadas. Ao permitir que os alunos vivenciem situações do mundo real, eles aprendem a colocar-se no lugar do outro no momento da tomada de decisão ou na condução do caso. Por fim, as TICs também promovem a interdisciplinaridade, ao estabelecer relações entre conceitos abordados em diferentes disciplinas (MERCADO,1998)

Gráfico 4: uso das plataformas online, os diversos recursos utilizados pelos docentes contribuíram para o seu aprendizado



FONTE: aplicação de questionário, 2023

Do universo de trinta e três (33) entrevistados observamos que 6 acadêmicos concordam fortemente que o uso das plataformas online e os diversos recursos utilizados pelos docentes contribuíram para o aprendizado, nesta mesma perspectiva quinze (15) alunos

concordam com a mesma ideia, em um número de três (3) alunos são indiferentes a essas práticas pedagógicas no contexto da aprendizagem, em uma posição contrária oito (8) alunos discordam do uso das plataformas online para o processo de ensino e aprendizagem e apenas um (1) aluno discorda fortemente.

Os dados do questionário inferem afirmar que grande parte dos cursos jurídicos está presa ao modelo que privilegia o objeto e ao modelo discursivo centrado no professor, nos quais se tem a ideia de que bastam professores, alunos, códigos, manuais, salas de aula e um repertório de modelos práticos de processos juridicamente exemplares para a realização da formação jurídica do aluno.

Neste modelo, o aluno aprende a aplicar o direito existente e a realizar tarefas jurídicas com pouca ou nenhuma reflexão sobre as questões de fundo que estão por trás do direito. No entanto, para que os alunos se tornem bons profissionais, é necessário que eles adquiram não somente conhecimentos técnicos, mas também habilidades sociais, políticas e morais. Ao invés de se limitar ao modelo tradicional, os cursos jurídicos devem se esforçar para criar programas que desenvolvam habilidades de pensamento crítico sobre questões jurídicas e desafios éticos. Além disso, é essencial que os alunos tenham a oportunidade de se envolver em atividades práticas que os ajudem.

Cabe ao professor desenvolver a capacidade de adaptação dessas técnicas, criando novas técnicas como o objetivo de tornar o curso mais dinâmico, desafiador, criativo e renovado. As práticas jurídicas preconizadas nas Diretrizes Curriculares do Curso de Direito: atividade jurídica simulada; atividade jurídica oral; visita orientada; análise de autos concluídos; contato com sentenças, peças práticas jurídicas logo no primeiro ano; elaboração de textos e peças jurídico-legais; aula com exposição didática; atividade de arbitragem; atividade de negociação, conciliação e mediação; estudos de casos; discussões e debates.

Além disso, a didática ainda é extremamente tecnicista, de modo que a preparação dos professores é limitada ao domínio asséptico do direito, enfatizando a memorização e a aplicação mecânica de conceitos e princípios jurídicos, em detrimento do estudo e da interpretação das normas jurídicas.

Desta forma, ao invés de estimular a reflexão crítica, a interpretação dos textos legais e a análise de sua aplicação à realidade concreta, a metodologia adotada favorece a aplicação literal das normas, desencorajando o aluno a buscar soluções alternativas. Assim, para reverter tal quadro, é necessário que sejam adotados métodos de ensino mais modernos e inovadores, que valorize o aluno e a norma de aprender.

3.5.1 Estratégias Didáticas Inovadoras no Ensino Jurídico

Estratégias didáticas, segundo Haydt (2006) e Martins (2009), são formas de intervenção na sala de aula, que contribuem para que o aluno mobilize seus esquemas operatórios de pensamento e participe ativamente das experiências de aprendizagem, observando, lendo escrevendo, experimentando, propondo hipóteses, solucionando problemas, comparando, classificando, ordenando, analisando, sintetizando a estratégia de ensino, designa os procedimentos e recursos didáticos a serem utilizados para atingir os objetivos desejados e previstos.

As principais estratégias didáticas para ensinar são: - Estudo de caso: consiste na apresentação de um problema para que os alunos possam desenvolver as habilidades necessárias para solucioná-lo. - Estudos de grupo: permitem que os alunos trabalhem em conjunto para desenvolver habilidades de colaboração e contribuir com ideias. - Aprendizagem baseada em projetos: um projeto é desenvolvido pelo grupo de alunos com o objetivo de desenvolver um produto ou serviço. - Aprendizagem por descoberta: os alunos são incentivados a descobrir as respostas por si mesmos, de forma autônoma. - Aprendizagem baseada em jogos: os jogos são utilizados para motivar os alunos, desenvolver habilidades e estímulo (MERCADO,1998)

Ao escolher uma estratégia didática, o professor considera, como critérios de seleção, os aspectos: adequação aos objetivos estabelecidos para o ensino e aprendizagem; a natureza do conteúdo a ser ensinado e o tipo de aprendizagem a efetivar-se; as características dos alunos, como, por exemplo, sua faixa etária, o nível de desenvolvimento mental, o grau de interesse, suas expectativas de aprendizagem; as condições físicas e o tempo disponível. Também são levados em consideração fatores como a experiência do professor com o ensino da matéria em questão, os recursos materiais de que dispõe e a percepção de que a estratégia pode ser objeto de avaliação.

Para Martins (2009), Lucarelli (2007) e Vanzella (2007), para serem eficientes, estratégias didáticas deverão ser planejada com antecedência e constar de: conteúdo de interesse dos alunos, ou um reforço necessário como objeto do estudo a ser explorado por eles; objetivos a serem formulados com base naquilo que os alunos devem saber, produzir ou descobrir no final do trabalho; metodologia a ser utilizada deverá constadas atividades a cumprir dos problemas a solucionar; processo avaliativo que pode ser individual ou grupal para constatar e acompanhar a aprendizagem que leve em conta o que os alunos aprenderam em relação aos objetivos propostos para o trabalho. A avaliação deve considerar as

competências, as habilidades e o desempenho dos alunos diante das atividades.

Dessa forma, a avaliação deve considerar as competências, as habilidades e o desempenho dos alunos diante das atividades. Neste contexto, as estratégias são selecionadas de forma a permitir a participação dos alunos e permitem a inserção do aluno em contato com a realidade profissional desde o primeiro ano do curso.

A didática ativa é um método de ensino que tem como objetivo tornar o ambiente de aprendizagem mais dinâmico e interativo para os alunos. Ela tem como base o princípio da construção do conhecimento, na qual a interação entre professor e alunos é imprescindível. O professor assume o papel de mediador entre conhecimentos já adquiridos e a construção de novos saberes, propiciando aos alunos a aquisição de novos conhecimentos e habilidades. Além disso, a didática ativa incentiva o aluno a construir seu conhecimento a partir da sua experiência e dos problemas propostos pelo professor. Por meio de atividades lúdicas e interativas, o professor estimula a reflexão, a discussão e a mediação do processo de aprendizagem.

Para Correa (2011), valoriza métodos e técnicas, como o trabalho de grupo, atividades cooperadas, estudo individual, métodos de reflexão, métodos de pesquisa (descoberta de conhecimentos), tanto na organização de experiências de aprendizagem como na seleção de métodos. Para Maia e Ramos (2011), o professor atua como incentivador e orientador da aprendizagem, favorecendo a participação dos alunos. O aluno é estimulado a trabalhar de modo autônomo e independente.

O professor atua como incentivador da aprendizagem, pois é responsável por ajudar os alunos a desenvolverem suas habilidades e conhecimentos. O professor deve ajudar os alunos a compreender melhor a matéria, fornecendo informações relevantes, criando atividades interessantes e se aproximando dos alunos para entender melhor suas dificuldades e necessidades. Além disso, o professor deve motivar os alunos, encorajando-os a persistir em seus esforços e se esforçar para alcançar seus objetivos.

O estudo do meio é considerado um dos principais pilares para a formação acadêmica, especialmente no ensino jurídico. O conceito refere-se à compreensão das relações entre o meio ambiente e as atividades humanas, como a produção econômica, a distribuição de recursos, a estrutura política, a legislação, as normas sociais e outras variáveis.

Os profissionais do Direito estão cada vez mais conscientes da necessidade de se estudar o meio ambiente para melhor entender as questões jurídicas e os desafios relacionados à sustentabilidade. Por isso, o ensino jurídico se tornou mais multidisciplinar e incluiu, em seus programas, disciplinas como ciência do meio ambiente, ecologia e direito ambiental.

Essas disciplinas permitem que os alunos.

O estudo do meio é considerado um dos principais pilares para a formação acadêmica, especialmente no ensino jurídico. O conceito refere-se à compreensão das relações entre o meio ambiente e as atividades humanas, como a produção econômica, a distribuição de recursos, a estrutura política, a legislação, as normas sociais e outras variáveis.

Por isso, o ensino jurídico se tornou mais multidisciplinar e incluiu, em seus programas, disciplinas como ciência do meio ambiente, ecologia e direito ambiental. Federal, Ministérios, empresas públicas, autarquias, sindicatos, consulados, Centros de Apoio às vítimas de Crimes, CAPS, Conselhos Federais e regionais das profissões.

A aprendizagem com casos jurídicos é uma abordagem de ensino que se concentra na análise de casos jurídicos para ajudar os alunos a entender o direito e sua aplicação prática. A abordagem de ensino com casos ajuda os alunos a desenvolver habilidades de pensamento crítico e capacidades de problema ao analisar e discutir os fatos de um caso particular e as leis aplicáveis.

Essas habilidades são cruciais para a prática do direito, pois ensinam aos alunos a examinar detalhadamente um conjunto de fatos e a aplicar as leis relevantes para chegar a uma conclusão legal. Além disso, a abordagem de ensino com casos ajuda os alunos a desenvolver habilidades de advocacia, pois eles aprendem a argumentar e a analisar o caso na prática.

Segundo Gomez (2009), Haydt (2006), Machado e Machado (2009), Ramos e Schorscher (2009) e Wassermann (2006), é um método de aprendizagem e ensino que permite aos alunos a oportunidade de direcionar sua própria aprendizagem enquanto exploram a ciência envolvida em situações realisticamente complexas. Os alunos trabalham colaborativamente e desenvolvem estratégias investigativas razoáveis e relevantes as suas perguntas, coletam dados e informações para fornecer sustentação para suas conclusões e trabalham para persuadir outros de seus achados.

O professor deve orientar os alunos para analisarem o caso e identificarem as questões relevantes a serem discutidas, estimulando o pensamento crítico e a resolução de problemas. Por fim, o professor deve avaliar o processo de aprendizado dos alunos e aprofundar o tema quando necessário. Segundo Coll, Mauri (2009) e Onrubia(2009), acontecimento ou problema com a finalidade de confrontar os alunos com experiências complexas.

O objetivo é que os alunos cheguem a soluções possíveis, válidas ou alternativas. Os alunos experimentem a complexidade, a incerteza, a ambiguidade ou as contradições que

quase sempre acompanham a análise e a tomada de decisões nas situações reais. Casos apresentam situações reais que exigem a tomada de decisões sobre um determinado dilema.

A condução do método envolve um processo de discussão, no qual alunos devem se colocar no lugar do tomador de decisão, gerar e avaliar alternativas para o problema, e propor um curso de ação. Promove empatia e aceitação de ideias diferentes, como muitos dos casos apresentam resoluções que podem ser analisados a partir de critérios subjetivos, esta metodologia permite disponibilizar o processo de aprendizagem promover a autonomia do aluno, pois ele pode e deve tomar decisões, defender ideias e argumentá-las, respeitar outras opções e aplicar conhecimentos em uma realidade concreta.

Segundo Mizukami (2013) ao analisar um caso, “passamos a entender a multiplicidade de perspectivas e problemas envolvidos em situações jurídicas específicas e tentar esboçar soluções para o enfrentamento das mesmas”. Ainda para a autora "ao construí-los, aprendemos a descrever processos, a planejar soluções, a estabelecer relações entre conhecimentos críticos.

O desafio para os professores universitários é criar ambientes que permitam a criação de conteúdo, a interação entre os membros da comunidade educacional, a mediação pedagógica para que os alunos possam desenvolver habilidades e competências e a avaliação dos processos de ensino e aprendizagem. Esses ambientes devem ser dinâmicos e interativos, permitindo aos alunos acesso a conteúdo e informações relevantes, e incentivando a discussão e o debate, aplicando ferramentas de avaliação que possam medir o progresso dos alunos. Além disso, é importante que esses ambientes permitam aos professores monitorar o desempenho dos alunos, bem como oferecer feedbacks adequados para otimizar o processo de ensino.

A produção de conhecimento colaborativo e o desenvolvimento de competências na utilização de Tecnologias da informação e comunicação (TIC). Esta abordagem enfatiza a importância da colaboração entre os participantes e do pensamento crítico na produção de conhecimento. Por meio de um processo de produção colaborativo, os participantes trabalham juntos para compartilhar informações, discutir questões, produzir conteúdo e solucionar problemas. Essa abordagem incentiva as habilidades sociais na comunicação, na tomada de decisões, na resolução de problemas, na criatividade e na produção de conhecimento. Além disso, as TIC também são usadas para criar novas formas de comunicação, como a troca de informações e a colaboração de diferentes grupos de pessoas. Isso permite o compartilhamento de conhecimento entre os participantes.

Para Ponte Junior (2003), estratégias didáticas com TIC, como instrumentos à

disposição do professor e do aluno, podem se constituir em agente de mudanças para a melhoria da qualidade do ensino jurídico, o que requer professores com sólida formação, com conhecimentos da didática e dos conteúdos, com desenvolvimento de práticas pedagógicas que utilizem as TIC como interfaces que atendam às necessidades individuais e coletivas, que estimulem a construção criativa e a capacidade de reflexão e que favoreçam o desenvolvimento da capacidade intelectual e afetiva, levando à autonomia e à democracia participativa e responsável.

Para atender a realidade educacional atual, envolvendo uso de TIC, é necessário que os professores envolvidos estejam em permanente processo de formação, tanto de conhecimentos quanto de novas metodologias e tecnologias de ensino, com o objetivo de promover uma maior aprendizagem por parte dos alunos do curso. Além disso, o professor deve se esforçar para criar ambientes interativos, incentivando os alunos a participarem efetivamente das atividades e auxiliando-os na assimilação de conteúdo. É importante também que o professor incentive a exploração de novas tecnologias e práticas educacionais, para que os alunos consigam aproveitar ao máximo as ferramentas TIC disponíveis. Além disso, é importante que os professores criem ambientes seguros para que os alunos possam experimentar e desenvolver suas habilidades de comunicação, colaboração e criatividade.

Outra metodologia interessante para o ensino jurídico com o uso de TIC é o uso de simulações de caso, que permitem aos alunos vivenciarem situações práticas e desenvolverem habilidades necessárias para a resolução de problemas jurídicos, possibilitando ainda a interação entre alunos e professores, o que contribui para o enriquecimento do processo ensino-aprendizagem.

É importante ainda que os professores sejam motivados a incorporar as TIC nas suas práticas pedagógicas, sejam elas presenciais ou à distância. Outro desafio é a formação de professores para a preparação de aulas à distância, que exigem também conhecimento de ferramentas tecnológicas para o desenvolvimento de projetos, atividades e plataformas educacionais. A utilização de recursos audiovisuais, a possibilidade de interação com o aluno e o uso de diversos recursos também exigem a capacitação dos professores. Em resumo, o uso de TIC no ensino jurídico envolve ainda o desafio de adaptação das disciplinas às novas tecnologias, de forma a permitir que os alunos possam acessar.

O professor, para trabalhar com aulas inovadoras usando TIC, precisa desenvolver uma mentalidade flexível para explorar as possibilidades que as TIC oferecem de forma crítica. Ele precisa estar aberto ao diálogo com seus alunos, incentivar e apoiar a construção do conhecimento e estimular a autoria e a autonomia. Ele precisa ser capaz de selecionar e

utilizar as TIC de forma didática, para promover a aprendizagem significativa e o desenvolvimento de habilidades.

Além disso, o uso das TIC no ensino jurídico permite ao professor e ao aluno acesso à informação de forma mais rápida e eficaz, além de possibilitar a realização de tarefas de forma remota, o que facilita a produção e a divulgação de trabalhos. O uso das TIC também contribui para o aumento da interatividade entre o professor e o aluno, o que possibilita a troca de experiências e a construção de novos conhecimentos. Além disso, o uso das TIC no ensino jurídico permite ao professor abordar temas de forma mais dinâmica, pois é possível utilizar vídeos, animações e outras mídias, além dos conteúdos impressos.

Isso ajuda a tornar o processo de ensino-aprendizagem mais dinâmico e interativo, permitindo que os alunos estabeleçam ligações mais rápidas entre a teoria e a prática. Além disso, as TICs permitem que os alunos se familiarizem com situações-problema reais que exigem capacidade de interpretação, análise crítica e respostas conceitualmente fundamentadas. Ao permitir que os alunos vivenciem situações do mundo real, eles aprendem a colocar-se no lugar do outro no momento da tomada de decisão ou na condução do caso. Por fim, as TICs também promovem a interdisciplinaridade, ao estabelecer relações entre conceitos abordados em diferentes disciplinas.

Grande parte dos cursos jurídicos está presa ao modelo que privilegia o objeto e ao modelo discursivo centrado no professor, nos quais se tem a ideia de que bastam professores, alunos, códigos, manuais, salas de aula e um repertório de modelos práticos de processos juridicamente exemplares para a realização da formação jurídica do aluno. Neste modelo, o aluno aprende a aplicar o direito existente e a realizar tarefas jurídicas com pouca ou nenhuma reflexão sobre as questões de fundo que estão por trás do direito. No entanto, para que os alunos se tornem bons profissionais, é necessário que eles adquiram não somente conhecimentos técnicos, mas também habilidades sociais, políticas e morais. Ao invés de se limitar ao modelo tradicional, os cursos jurídicos devem se esforçar para criar programas que desenvolvam habilidades de pensamento crítico sobre questões jurídicas e desafios éticos. Além disso, é essencial que os alunos tenham a oportunidade de se envolver em atividades práticas que os ajudem.

Cabe ao professor desenvolver a capacidade de adaptação dessas técnicas, criando novas técnicas como o objetivo de tornar o curso mais dinâmico, desafiador, criativo e renovado. As práticas jurídicas preconizadas nas Diretrizes Curriculares do Curso de Direito, atividade jurídica simulada; atividade jurídica oral; visita orientada; análise de autos concluídos; contato com sentenças, peças práticas jurídicas logo no primeiro ano; elaboração

de textos e peças jurídico-legais; aula com exposição didática; atividade de arbitragem; atividade de negociação, conciliação e mediação; estudos de casos; discussões e debates.

Além disso, a didática ainda é extremamente tecnicista, de modo que a preparação dos professores é limitada ao domínio asséptico do direito, enfatizando a memorização e a aplicação mecânica de conceitos e princípios jurídicos, em detrimento do estudo e da interpretação das normas jurídicas. Desta forma, ao invés de estimular a reflexão crítica, a interpretação dos textos legais e a análise de sua aplicação à realidade concreta, a metodologia adotada favorece a aplicação literal das normas, desencorajando o aluno a buscar soluções alternativas. Assim, para reverter tal quadro, é necessário que sejam adotados métodos de ensino mais modernos e inovadores, que valorize o aluno e a norma de aprender.

3.5.2 Políticas Públicas Educacionais no Tocante ao Ensino Superior

Ao longo dos anos o governo criou algumas políticas públicas educacionais que visam expandir as vagas no Ensino Superior. As políticas públicas estão ligadas aos direitos sociais, que são aqueles que têm por objetivo garantir aos indivíduos condições materiais tidas como imprescindíveis para o pleno gozo dos seus direitos, por isso tendem a exigir do Estado uma intervenção na ordem social que assegure os critérios de justiça distributiva, assim diferentemente dos direitos a liberdade, se realizam por meio de atuação estatal com a finalidade de diminuir as desigualdades sociais, por isso tendem a possuir um custo excessivamente alto e a se realizar em longo prazo.

As políticas públicas, particularmente as de caráter social, são mediatizadas pelas lutas, pressões e conflitos entre elas. Assim, não são estáticas ou fruto de iniciativas abstratas, mas estrategicamente empregadas no discurso dos conflitos sociais, expressando, em grande medida, a capacidade administrativa e gerencial para implementar decisões de governo.

A Constituição Federal de 1988 artigo 6º afirma que “São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição”. No artigo 206, IV estabeleceu a gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais financiados com recursos públicos, qualquer que seja o nível escolar, inclusive o ensino superior, não podendo as instituições públicas cobrar qualquer pagamento dos alunos pelo estudo oferecido (BRASIL, 1988). Como se vê, a Constituição Federal enuncia que a educação é um direito de todos cabendo ao Estado o dever de torná-la efetiva mediante a implementação de políticas educativas e de garantias previstas em seu artigo 208 (BRASIL, 1988). O direito à educação vem sofrendo modificações no cenário

brasileiro com o objetivo de dar uma maior efetividade ao processo educacional.

Com o advento da Emenda Constitucional nº 59/2009 se estabeleceu como uma tentativa de avançar na busca pela exigibilidade do direito constitucional à educação. Ainda sobre a Emenda Constitucional nº 59/2009, ela traz a novidade da desvinculação de receita da União para o cumprimento da política educacional e do plano nacional decenal de educação. Essa novidade constitucional impôs a exigência legal de elaboração decenal de um Plano Nacional de Educação, constituído por metas a serem alcançadas nos diversos níveis e modalidades de ensino, desde a educação básica até o nível superior de ensino. Além da CF/88, a política de financiamento da Educação Superior está baseada também na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, além das Constituições Estaduais e também nas Leis Orgânicas dos Municípios.

As políticas públicas de acesso ao ensino superior público são iniciativas de inclusão de grupos considerados excluídos, ou seja, a inclusão de afro-descendentes, de pessoas sem condições econômicas de arcar com a educação superior, de deficientes, indígenas e etc, nas instituições de ensino superior.

Neste ano de 2006, no Brasil, o governo federal manteve diversas políticas e programas de acesso ao ensino superior, as principais estão relacionadas abaixo: (INEP, 2006).

Apesar de ter sido iniciado em meados de 1999, o Programa de Financiamento Estudantil – FIES, foi estruturado em 12 de julho de 2001 com a entrada em vigor da Lei nº 10.260 e das Portarias nº 1.725 e nº 2.184, de 02/08/2001 e 22/07/2004, respectivamente. Este programa é destinado a acadêmicos regularmente matriculados em cursos superiores (avaliados positivamente pelo Ministério da Educação) não gratuitos, podendo ter financiado até 50% (cinquenta por cento) a partir de setembro de 2005 (antes era 70%) do valor da mensalidade escolar. É necessário que o aluno apresente um fiador que tenha uma renda no mínimo o dobro do valor da mensalidade do curso, em caso do primeiro fiador não conseguir provar o valor, o aluno pode apresentar mais um fiador para poder atingir a importância pedida. E enquanto cursa a faculdade o acadêmico se compromete a pagar R\$ 50,00 (cinquenta reais) a cada 03 (três) meses.

Políticas de Ação Afirmativa, isto é, programa de inclusão racial e social nas instituições de ensino superior públicas, ou seja, as cotas para afro-descendentes, indígenas e estudantes egressos do ensino médio cursado em escola pública. Está em tramitação no Congresso Nacional o projeto de lei federal nº 3.627/2004, que implanta a reserva de vagas, de 50% (cinquenta por cento) para as pessoas mencionadas acima, nas universidades federais

brasileiras. A medida faz parte de uma política de combate às desigualdades sociais, que visa garantir a inclusão de grupos desfavorecidos da sociedade. É um tema complexo, uma vez que envolve outros assuntos como o desequilíbrio social e econômico enfrentado por toda a população.

A Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005, instituiu o Programa Universidade para Todos – PROUNI, que possui o intuito de destinar bolsas de estudos integral ou parcial de 50% (cinquenta por cento) ou 25% (vinte e cinco por cento) para estudantes de cursos de graduação ou sequenciais em instituições de ensino superior particulares, que não sejam portadores de diploma de curso superior. Uma das exigências é que só pode se candidatar ao PROUNI o estudante que tiver participado do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, e obtido a nota mínima divulgada pelo Ministério da Educação – (MEC), além disso, é preciso que o estudante tenha renda familiar por pessoa até três salários-mínimos e satisfaça uma das condições abaixo: ter cursado o ensino médio completo em escola pública; ter cursado o ensino médio completo em escola privada com bolsa integral; ser portador de deficiência, ou ser professor da rede pública de ensino básico, em efetivo exercício, integrando o quadro permanente da instituição e concorrendo a vagas em cursos de licenciatura, normal superior ou pedagogia (neste caso, a renda familiar por pessoa não é considerada).

O programa INCLUIR oferece igualdade de oportunidade e direito à educação superior às pessoas com algum tipo de deficiência. Esse programa procura fazer as Instituições Federais de Ensino Superior - IFES cumprirem a adequação da estrutura física, conforme dispõe o Decreto Presidencial nº 5.296/2004. Os cidadãos que convivem com algum tipo de deficiência, podendo ser congênita ou adquirida, permanente ou transitória, somam 14,4% da população brasileira, enquanto dados do Censo da Educação Superior de 2003 demonstram a baixa inserção desse extrato populacional nos ambientes acadêmicos. Faz-se necessária a promoção de ações que promovam a inclusão das pessoas com deficiência nos ambientes acadêmicos, em condições de igualdade.

3.6 Delineamento Metodológico da Pesquisa:

O método se constitui como o caminho do conhecimento a ser aplicado e percorrido, dessa forma se aplicará o método de pensamento lógico dedutivo, que é definido como um “procedimento lógico, raciocínio, pelo qual se pode tirar de uma ou várias proposições (premissas) uma conclusão que delas decorre por força puramente lógica

(SEVERINO, 2007, p.105) ” Dessa forma, este método possibilita obter o conhecimento que parte do geral para o específico como meio para se chegar as conclusões de maneira coerente.

O método, de acordo com o autor citado, desempenha um papel fundamental no processo de conhecimento. Ele é visto como o caminho a ser percorrido para alcançar o entendimento e a compreensão de determinado objeto ou fenômeno. Nesse sentido, ao abordar o método, é importante considerar o uso do pensamento lógico dedutivo como um procedimento confiável e eficaz.

O pensamento lógico dedutivo é definido como um procedimento lógico e raciocínio que permite deduzir uma conclusão a partir de uma ou várias proposições (premissas) por meio de uma análise puramente lógica. Esse método é amplamente utilizado em diversas áreas do conhecimento, pois se baseia em um rigoroso encadeamento de argumentos e regras formais.

Ao aplicar o método de pensamento lógico dedutivo, busca-se estabelecer uma relação de causa e efeito entre as premissas apresentadas e a conclusão que delas decorre. Esse processo é guiado por princípios lógicos, como a validade das inferências e a coerência das proposições.

O uso do método de pensamento lógico dedutivo proporciona uma abordagem sistemática e estruturada para a aquisição de conhecimento. Ele permite que sejam estabelecidas conexões lógicas entre as informações disponíveis, possibilitando uma análise mais precisa e uma conclusão fundamentada.

No entanto, é importante ressaltar que o método de pensamento lógico dedutivo possui limitações. Ele se baseia em premissas iniciais que devem ser verdadeiras para que a conclusão seja válida. Caso as premissas sejam falsas, a conclusão também será. Além disso, o método dedutivo não é capaz de gerar conhecimento novo, pois a conclusão já está contida nas premissas fornecidas.

Dessa forma, o método de pensamento lógico dedutivo se apresenta como uma abordagem valiosa para o processo de conhecimento, oferecendo uma estrutura lógica e coerente para a análise e a compreensão de diferentes situações. Ao utilizá-lo de maneira adequada, é possível obter conclusões válidas e fundamentadas, contribuindo para o avanço do conhecimento em diversas áreas do saber. Assim,

O método é um meio de obtenção de determinados resultados no conhecimento e na prática. [...] O método é heurístico, reflete as leis do mundo objetivo sob a ótica do procedimento que o homem deve adotar para obter novos resultados no conhecimento e na prática. Às vezes se absolutiza esse lado subjetivo do método então ele é interpretado como um conjunto de procedimentos desvinculados do mundo objetivo (KOPNIN, 1978, p.91).

O método é uma ferramenta essencial para obter resultados específicos tanto no conhecimento quanto na prática. Ele pode ser entendido como um caminho ou abordagem que o indivíduo deve seguir para alcançar novos resultados. No entanto, é importante compreender que o método não é apenas um conjunto de procedimentos técnicos, mas também possui uma dimensão heurística, ou seja, é capaz de estimular a descoberta e a criação de novos conhecimentos.

Ao considerar o método como heurístico, reconhecemos que ele reflete as leis do mundo objetivo, mas a partir de uma perspectiva que destaca os procedimentos que devem ser adotados pelo ser humano. O método, nesse sentido, não é uma entidade isolada, mas sim uma abordagem que leva em consideração a interação entre o sujeito que busca conhecimento e a realidade que está sendo investigada.

No entanto, há casos em que o lado subjetivo do método é absolutizado, levando a uma interpretação equivocada. Nesses casos, o método é compreendido apenas como um conjunto de procedimentos mecânicos, desconectados do mundo objetivo. Essa visão limitada do método negligencia sua natureza heurística e a importância de considerar a interação entre sujeito e objeto na busca por novos resultados.

Portanto, é fundamental reconhecer que o método não é apenas um conjunto de passos técnicos a serem seguidos, mas também uma abordagem que busca compreender as leis do mundo objetivo por meio do procedimento adotado pelo indivíduo. Ao abordar o método dessa forma, podemos explorar sua capacidade de estimular a descoberta e a criação de novos conhecimentos, levando em consideração tanto a objetividade quanto a subjetividade envolvida no processo.

Sabe-se que a realidade é dinâmica e conflitante, assim é preciso analisar o que está por trás e o que intervém nas relações humanas visíveis aos olhos, possibilitando ao pesquisador desvendar o que está subjacente à manifestação do fenômeno, permitindo, assim, uma análise profunda da estrutura histórica, social e política das contradições e das complexidades que permeiam as relações em que o sujeito está inserido, haja vista que este não é alheio ao processo histórico, mas faz parte e se constrói na história.

É próprio da ciência caracterizar, identificar, diagnosticar e avaliar fenômenos a partir de critérios prévios, assim como descrever sistematicamente os fatos, agrupando-os e organizando-os segundo critérios quantitativos e qualitativos. Também, é próprio da ciência a análise desses fenômenos ou fatos, tendo em vista o desvelamento de aspectos internos e a procura de relações entre estes; de igual maneira, descobrir as causas dos fenômenos estudados (situações, opções, decisões, fatos etc.) (SÁNCHEZ, 1998, p.28)

Neste sentido, A ciência tem como característica fundamental a capacidade de

caracterizar, identificar, diagnosticar e avaliar fenômenos com base em critérios pré-estabelecidos. Além disso, ela se dedica a descrever sistematicamente os fatos, organizando-os de acordo com critérios quantitativos e qualitativos. Outro aspecto importante da ciência é a análise desses fenômenos, visando revelar aspectos internos e buscar relações entre eles. Além disso, a ciência busca descobrir as causas dos fenômenos estudados, seja em situações, opções, decisões ou fatos em geral. O significado dos resultados é dado pelo pesquisador em função de seu esforço teórico” (GATTI, 2004, p.13).

Por meio dessas práticas científicas, os pesquisadores são capazes de avançar no conhecimento e compreensão dos fenômenos que investigam. Ao estabelecer critérios e realizar análises, eles são capazes de fornecer explicações mais precisas e fundamentadas sobre os eventos observados.

A descrição sistemática dos fatos, com a utilização de critérios quantitativos e qualitativos, permite que os pesquisadores organizem as informações de forma coerente e estruturada. Isso facilita a compreensão dos fenômenos e auxilia na identificação de padrões e tendências.

Além disso, ao buscar o desvelamento de aspectos internos e a relação entre os fenômenos, a ciência contribui para a construção de teorias e modelos explicativos. Essas teorias podem ajudar a prever comportamentos futuros e fornecer bases sólidas para a tomada de decisões em diversas áreas do conhecimento.

Em última análise, a ciência utiliza critérios prévios, análises sistemáticas e busca por relações causais para caracterizar, descrever e compreender os fenômenos estudados. Essa abordagem rigorosa e metódica permite que os pesquisadores avancem no conhecimento e contribuam para o desenvolvimento da sociedade em diferentes aspectos.

Investir em pesquisas de caráter quantitativas (ou mistas, ou quali-quantitativas) contribui para a compreensão de relações mais amplas (GATTI, 2004)

3.6.1 Técnicas de Pesquisa:

Ainda considerando as técnicas e levando em consideração a classificação de (MARCONI, LAKATOS, 2010). Deve-se registrar que a dissertação se orientou por uma pesquisa de campo do tipo quantitativa que consistiu na aplicação de questionário através do google forms. Dessa forma, fez-se uma pesquisa descritiva, o período de investigação se deu do dia 31/05/2023 a 04/06/2023, coletados através do google forms com os alunos de Direito da cidade de Macapá/Ap. Para o autor (BABBIE, 1999), questionários de pesquisa precisam

estar apoiados em referências teóricas, decorrente de um acurado exame da literatura específica. Ortigão (2009) sugere que tal exame seja o resultado de um processo interativo entre pesquisas de cunho qualitativo e quantitativo e a análise de diferentes tipos de questões encontradas nos diversos questionários de levantamento educacional aos quais tive acesso.

Uma distinção mais acentuada entre a pesquisa qualitativa e a pesquisa quantitativa diz respeito à interação dinâmica entre o pesquisador e o objeto de estudo. No caso da pesquisa quantitativa, dificilmente se escuta o participante após a coleta de dados. Uma inclusão de acontecimentos e conhecimentos cotidianos na interpretação de dados depende, no caso da pesquisa quantitativa, da audiência e do meio de divulgação. Ao mesmo tempo em que um nível maior de abstração pode impedir a inclusão do cotidiano, qualquer passo na direção de uma aplicação de resultados necessariamente inclui o dia a dia. O mesmo se aplica para a questão do contexto. A reflexão continua, obviamente, não é específica da pesquisa qualitativa; deve acontecer em qualquer pesquisa científica. (GÜNTHER, 2006, p. 203)

A pesquisa quantitativa escolhida para a dissertação foi a pesquisa quantitativa que se caracteriza por ser objetiva, lidando com tudo que é possível quantificar, isso permitiu traduzir as opiniões dos alunos do curso de Direito das Faculdades de Direito da cidade de Macapá, dessa forma os números nos forneceram informações que foram analisadas e classificadas. Os dados são quantificados estatisticamente e analisados pelas teorias e categorias de análise a saber: ensino jurídico, andragogia, aulas online, curso de direito.

Dessa forma, cabe destacar que a elaboração dos questionários destinados aos alunos das faculdades de Direito da cidade de Macapá, em interface com a andragogia, foi embasada em um pensamento particular e seguiu critérios específicos. Ao produzirmos os instrumentos de coleta de dados para as pesquisas que envolvem diversas questões, foi fundamental considerar aspectos operacionais para garantirem a eficácia e a qualidade dos resultados.

Inicialmente pensamos na formatação dos questionários, pois este desempenha um papel crucial. Foi necessário criar um layout claro e organizado, que facilite a leitura e compreensão das questões pelos alunos. Uma estrutura bem definida, com seções distintas e tópicos relacionados, auxiliou na navegabilidade evitando assim, confusões durante o preenchimento.

Associado aos critérios mencionados acima, buscamos a clareza da linguagem que é um aspecto essencial. As perguntas foram formuladas de maneira objetiva e concisa,

evitando ambiguidades ou termos técnicos excessivamente complexos, uma vez que muitos alunos desconhecem a categoria analítica da andragogia.

A utilização de uma linguagem acessível e compreensível para o público-alvo, no caso os alunos das faculdades de Direito, foi fundamental para garantir a precisão e a fidelidade das respostas obtidas. O ordenamento das questões também foi um critério importante a ser considerado. Organizamos as perguntas de forma lógica e sequencial, levando em conta a progressão natural dos tópicos abordados. Isso facilitou o fluxo de pensamento dos respondentes e contribuiu para a coleta de dados coerentes e consistentes.

Por fim, é fundamental favorecer a entrada das respostas por parte dos alunos. Isso pode ser feito por meio da utilização de formatos adequados, como opções de escolha múltipla. A escolha dos formatos adequados permitiu que os alunos expressassem suas opiniões de forma clara e precisa, aumentando a qualidade das informações coletadas.

Em síntese, a elaboração dos questionários para os alunos das faculdades de Direito de Macapá, em consonância com a andragogia, seguiu critérios específicos para garantir a efetividade na coleta de dados. A atenção aos aspectos operacionais, como formatação, clareza da linguagem, ordenamento das questões e favorecimento da entrada das respostas, contribuiu para a obtenção de informações relevantes e confiáveis, possibilitando uma análise adequada e embasada dos resultados da pesquisa.

3.6.2 Resultados e Discussões

As perguntas foram orientadas, a partir dos objetivos específicos propostos na pesquisa, assim o questionário estruturou as perguntas sobre o perfil dos respondentes, sua experiência com o ensino virtual durante a pandemia e sua opinião sobre o uso de plataformas online no processo de ensino-aprendizagem.

O questionário abordou questões como sexo, idade, semestre matriculado e instituição de ensino dos participantes. Também questiona se a faixa etária acima de 45 anos dificultou o aprendizado na modalidade virtual e se a instituição de ensino preparou adequadamente para o uso de plataformas online durante a pandemia.

Além disso, o questionário buscou avaliar a experiência dos respondentes com o ambiente virtual de ensino superior, a contribuição das aulas online para o processo de ensino-aprendizagem, a utilização prévia de aulas online na faculdade de direito, a autonomia proporcionada pelo uso de plataformas online e o impacto dos formatos das aulas online na

motivação para aprender.

Outros tópicos abordados incluem a participação nas aulas online, a incorporação das aulas online ao cronograma das instituições de ensino superior, o uso de recursos pelos docentes, a satisfação em relação às aulas em ensino remoto emergencial e a importância do acesso à internet de boa qualidade.

O questionário também explorou a influência da situação socioeconômica na aprendizagem durante a pandemia, a relação entre o conteúdo do curso e a futura vida profissional, e a visão dos respondentes em relação ao papel dos terceiros (professores, tutores) na definição do que e como eles irão aprender.

Quando se trabalhou com a variável atitude proativa no processo de ensino-aprendizagem no decorrer do curso, obtivemos o seguinte resultado, de acordo com o gráfico:

A autonomia do aluno é um aspecto fundamental no processo de ensino-aprendizagem, especialmente no curso de Direito na cidade de Macapá, quando consideramos a interface com a andragogia. A atitude proativa dos estudantes em relação ao seu próprio desenvolvimento acadêmico pode influenciar diretamente nos resultados obtidos.

Ao analisar os resultados da pesquisa realizada com 33 alunos, é possível constatar que a maioria concorda fortemente (15 alunos) e outros também concordam (15 alunos) com a ideia de que são responsáveis pela sua própria aprendizagem. Essa tendência reforça a importância da autonomia como um fator determinante no sucesso acadêmico.

A autonomia do aluno implica na capacidade de tomar decisões e agir de forma independente, assumindo a responsabilidade pelo próprio aprendizado. Nesse sentido, é encorajador observar que a maioria dos alunos reconhece essa necessidade e se posiciona de forma favorável em relação a essa postura ativa.

A atitude proativa dos alunos é essencial para aproveitar ao máximo os recursos disponíveis, como bibliotecas, plataformas online, grupos de estudo, entre outros. Além disso, a busca por informações complementares, a participação ativa nas aulas e a busca por oportunidades de aplicar o conhecimento na prática são características que refletem uma postura autônoma e engajada.

É importante ressaltar que a autonomia do aluno não exclui a importância do papel do professor. Pelo contrário, o docente possui um papel fundamental como facilitador e orientador do processo de aprendizagem. A andragogia reconhece essa parceria e promove uma relação de troca e diálogo entre professor e aluno, buscando a construção conjunta do

conhecimento.

A discordância de um aluno em relação à sua autonomia no processo de ensino-aprendizagem é uma exceção, mas não deve ser ignorada. Esse posicionamento pode ser uma oportunidade para uma reflexão mais aprofundada, visando entender e atender às necessidades específicas desse estudante, além de investigar possíveis fatores que possam estar limitando sua autonomia.

Aprendizagem autodirigida (heutagogia) em comunidade requer a reformulação do pensamento e a transgressão da norma e dos discursos pedagógicos tradicionais sem ignorá-los. Por exemplo, é preciso (re)educar os educadores, a começar por [...] uma minoria de educadores, animados pela fé na necessidade de reformar o pensamento e de regenerar o ensino. São os educadores que já têm, no íntimo, o sentido de sua missão” (MORIN, 2012, p. 101).

A aprendizagem autodirigida, também conhecida como heutagogia, em uma comunidade requer uma reformulação do pensamento e a transgressão das normas e discursos pedagógicos tradicionais, sem ignorá-los. É necessário reconhecer a importância de (re)educar os educadores, começando por uma minoria que já possui a convicção da necessidade de reformar o pensamento e regenerar o ensino. Esses educadores são aqueles que possuem, no âmago de seu ser, um profundo sentido de missão.

A heutagogia representa uma abordagem inovadora que coloca o aluno no centro do processo de aprendizagem, incentivando-o a se tornar um aprendiz autônomo, capaz de direcionar seu próprio percurso educacional. Nesse contexto, os educadores desempenham um papel crucial ao criar um ambiente propício que favoreça a autodireção e o desenvolvimento dos alunos.

No entanto, a implementação da aprendizagem autodirigida exige uma mudança de mentalidade e a quebra de paradigmas arraigados na educação tradicional. Os educadores devem estar dispostos a desafiar as normas estabelecidas e os discursos pedagógicos convencionais, buscando novas abordagens e estratégias que promovam a autonomia do aluno.

Ao mesmo tempo, é essencial reconhecer a importância de não ignorar completamente os métodos e práticas pedagógicas tradicionais. Em vez disso, é necessário integrar elementos significativos dessas abordagens, (re) contextualizando-os de forma a apoiar os princípios da aprendizagem autodirigida.

Portanto, a (re)educação dos educadores desempenha um papel fundamental nesse processo de transformação educacional. Essa minoria de educadores, impulsionados pela convicção da necessidade de reforma e regeneração, são agentes de mudança que têm a missão de inspirar seus colegas e promover uma nova mentalidade na educação.

Assim, os resultados da pesquisa indicam que a maioria dos alunos do curso de Direito em Macapá reconhece a importância da autonomia e adota uma postura proativa em relação ao seu próprio processo de aprendizagem. Essa atitude pode ser um fator determinante para o alcance de resultados satisfatórios e para o desenvolvimento de habilidades essenciais para a vida profissional. Cabe aos professores e à instituição de ensino promover e incentivar cada vez mais essa autonomia, criando um ambiente propício para o crescimento intelectual e profissional dos estudantes.

Uma questão contraditória na análise dos dados foi quanto a questão se é correto que terceiros (professores, tutores) determinem o que e como irá aprender, o gráfico demonstrou que:

Gráfico 5: se é correto que terceiros (professores, tutores) determinem o que e como irá aprender



FONTE: Aplicação de questionário, 2023

Do universo de 33 entrevistados, apenas 4 responderam que concordam fortemente com a interferência de terceiros no modo como se aprende. Isso representa uma minoria significativa em relação ao total.

Além disso, 15 alunos concordam com a interferência de professores e tutores na forma como aprendem. Embora seja uma proporção maior do que aqueles que concordam fortemente, ainda é uma minoria considerável. Por outro lado, 9 alunos se mostraram desanimados ou descontentes com a interferência de terceiros em seu processo de aprendizagem. Essa é uma parcela considerável dos entrevistados, sugerindo que eles preferem ter mais autonomia na maneira como aprendem. Neste contexto, podemos citar a andragogia dialogando com esse gráfico e refutando a hipótese levantada no estudo, pois inicialmente não se acreditava que a andragogia fosse possível de ser aplicada no curso de Direito, devido a forte influência do positivismo no ensino jurídico no Brasil, assim podemos observar segundo a citação abaixo que a:

educação de adultos e propôs a criação de uma ciência da educação voltada ao estudo da formação do homem ao longo da vida, integrando à aprendizagem as possibilidades de autodidatismo ao considerar que as pessoas têm potencial de aprender continuamente, o tempo todo e em qualquer lugar, sem que existam intervenções explícitas com intenção de ensinar. (FORMIGA; LITTO, 2009, p. 106)

Nesta perspectiva a andragogia é definida como a filosofia, ciência e técnica da educação de adultos. Ele propôs a criação de uma ciência da educação que se concentrasse no estudo da formação do ser humano ao longo da vida, integrando a aprendizagem com as possibilidades de autodidatismo.

Essa abordagem reconhece que as pessoas têm o potencial de aprender continuamente, em qualquer momento e em qualquer lugar, sem que haja intervenções explícitas com a intenção de ensinar. Isso implica que os adultos são capazes de assumir a responsabilidade por sua própria aprendizagem e que o papel dos educadores deve ser o de facilitadores, fornecendo as condições e recursos adequados para promover o aprendizado autônomo.

Essa perspectiva andragógica valoriza a autonomia do aluno adulto e incentiva a autorreflexão, a busca pelo conhecimento e a aplicação prática dos conceitos aprendidos. Ela reconhece que os adultos têm experiências de vida e conhecimentos prévios que podem enriquecer o processo de aprendizagem, tornando-o mais relevante e significativo.

Destacamos a importância da andragogia como uma abordagem educacional voltada para adultos, que valoriza a aprendizagem autodirigida e contínua ao longo da vida. Ela destaca a responsabilidade do educador em criar um ambiente de aprendizagem que promova a autonomia e o desenvolvimento pessoal dos alunos adultos, reconhecendo suas experiências e conhecimentos prévios como recursos para o processo educacional.

Por fim, 5 alunos discordam completamente da interferência de professores e tutores no modo como eles aprendem. Embora seja uma minoria em relação ao total, ainda é uma opinião relevante que merece ser considerada.

Esses resultados indicam uma diversidade de opiniões entre os alunos do curso de direito das Faculdades da cidade de Macapá em relação à interferência de terceiros em seu processo de aprendizagem. Enquanto alguns estão abertos a essa influência e valorizam a orientação dos professores, outros preferem uma abordagem mais autônoma. Essa análise sugere a importância de considerar a individualidade dos alunos ao criar estratégias de ensino, buscando um equilíbrio entre orientação e autonomia.

4 CONCLUSÃO

A hipótese que me orientou nesta pesquisa é quanto a (im)possibilidade de existir a andragogia, ou seja, uma educação para adultos no curso de Direito pelo fato do ensino jurídico brasileiro ser marcado pelo positivismo jurídico. Por isso, traçamos o caminho investigativo e seus limites escolhendo as Faculdades de Direito da cidade de Macapá e a Andragogia como objetos de estudo e análise. No entanto, essa hipótese foi refutada

Com base nas análises realizadas ao longo desta pesquisa, conclui-se que a hipótese inicial que questionava a possibilidade de existência da andragogia no curso de Direito, devido à predominância do positivismo jurídico no ensino jurídico brasileiro, foi refutada. Ao traçar o caminho investigativo e delimitar os limites da pesquisa nas Faculdades de Direito da cidade de Macapá, foi possível constatar que a andragogia pode sim ser aplicada no contexto do ensino jurídico, promovendo uma formação autônoma e alinhada às necessidades dos alunos adultos.

Os resultados obtidos revelaram que, apesar das características marcantes do positivismo jurídico no ensino jurídico brasileiro, as novas tecnologias têm desempenhado um papel significativo na incorporação de princípios andragógicos. Os princípios andragógicos, como autonomia, experiência prévia e relevância da aprendizagem, foram identificados e percebidos pelos estudantes de Direito de Macapá como elementos importantes em sua experiência de aprendizado.

Assim, a pesquisa demonstrou que é possível superar as limitações impostas pelo positivismo jurídico, adaptando estratégias pedagógicas e integrando as novas tecnologias de forma a promover uma formação jurídica mais eficaz e adequada às demandas dos alunos adultos. A andragogia, nesse contexto, surge como uma abordagem educacional viável, capaz de valorizar a autonomia dos estudantes, estimular a participação ativa e proporcionar uma formação jurídica mais alinhada com as necessidades e expectativas dos alunos adultos.

Dessa forma, esta pesquisa contribui para o avanço do conhecimento na área do ensino jurídico, destacando a importância de considerar os princípios andragógicos no desenvolvimento de estratégias educacionais mais eficazes. Além disso, oferece perspectivas promissoras para aprimorar a formação jurídica, possibilitando uma educação mais dinâmica, participativa e voltada para as especificidades dos alunos adultos, em consonância com as demandas contemporâneas do ensino jurídico.

Com base na estrutura metodológica utilizada, conclui-se que a pesquisa empreendida buscou compreender a possibilidade de existência da andragogia como uma abordagem

educacional no ensino jurídico, considerando o contexto do positivismo jurídico que marca o ensino jurídico brasileiro. Ao explorar a evolução histórica do ensino jurídico no Brasil, identificar os princípios andragógicos e investigar a percepção dos alunos do curso de Direito de Macapá, a pesquisa revelou importantes insights. Foi possível observar as transformações, marcos regulatórios e tendências que moldaram a formação dos profissionais do Direito ao longo do tempo, bem como descrever a educação na perspectiva da andragogia e sua aplicação no contexto jurídico.

Além disso, a pesquisa permitiu compreender como os princípios andragógicos são percebidos e vivenciados pelos estudantes de Direito, e os impactos desses princípios na experiência de aprendizado. Os resultados obtidos contribuem para o avanço do conhecimento na área, fornecendo subsídios para o desenvolvimento de estratégias educacionais mais autônomas e alinhadas às necessidades dos alunos adultos no ensino jurídico. Portanto, esta pesquisa amplia a compreensão sobre a viabilidade da andragogia no contexto do ensino jurídico brasileiro, oferecendo insights relevantes para aprimorar a formação jurídica e promover uma educação mais eficaz e adequada às demandas dos estudantes adultos.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Sérgio. **Os Aprendizes do Poder. O Bacharelismo Liberal na Política Brasileira**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988, p. 96
- BABBIE, Earl. Métodos de pesquisas de survey. Belo Horizonte: UFMG, 1999
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70 LDA, 1977.
- BAUER, M.W; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- BOGDAN, R; BIKLEN, K. S. **Investigação Qualitativa em Educação**. Porto: Porto Editora 1999.
- BOURDIEU, Pierre. **Escritos de Educação** / Maria Alice e Afrânio Catani (organizadores). Petrópolis,RJ: Vozes, 1999, 2º edição. 1989, p. 212.
- BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas. Brasília, DF: Ministério da Educação; Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007. Disponível em:<<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 21 set. 2022.
- BRITO, Rosa Mendonça de. **O NEOKANTISMO NO BRASIL**. Ed. Universidade do Amazonas, Manaus: 1997, p. 122
- CARVALHO, J. M. de. **Pontos e bordados**: escritos de história e política. Belo Horizonte: UFMG, 1998.p. 90
- CARVALHO, José Maurício de. **Contribuição contemporânea à história da filosofia brasileira**, p. 82.
- CAVALCANTI, R.A., **Andragogia: A aprendizagem nos adultos**. Rev. De Clínica Cirúrgica da Paraíba, n.6, Ano 4, Jul. 1999.
- CATANI, Afrânio Mendes e Oliveira João Ferreira. As políticas de educação superior no Plano Nacional de Educação (PNE) -2001 Artigo –**revista Pro-Posições** - vol. 14, N. 1 (40) - jan. /abr. 2003 Acesso em: 19 de fevereiro de 2023.
- CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino superior no octênio FHC**. Educação e Sociedade. Campinas, vol. 24, n. 82. Campinas, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v24n82/a03v24n82.pdf>>. Acesso em: 19 de dez. 2018.
- DEMO, P. **Avaliação qualitativa**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo)
- DELORS, J. (Coord.). **Educação: um tesouro a descobrir. [Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI]**. Brasília: Unesco, 2010.
- DIAS Reinaldo e MATOS Fernanda. **Políticas públicas: Princípios, propósitos e processos**. Editora atlas-edição 1- ano 2012.

DIAS SOBRINHO, J., 2010. **Democratização, qualidade e crise da educação superior: faces da exclusão e limites da inclusão.** *Educação & Sociedade*, 31(113), pp.1223 1245. DOI: 10.1590/s0101 73302010000400010

DURHAM. Eunice Ribeiro. **A política educacional do governo Fernando Henrique Cardoso: uma visão comparada.** Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-33002010000300009>. Acesso em: 19 de dez. 2018

FACHIN, Odília. **Fundamentos de Metodologia.** Revista e Atualizada pela norma ABNT 14724, de 30/12/2005. 5ª edição. São Paulo: Saraiva, 2006

FIORENTINI, Dario. **A Pesquisa e as Práticas de Formação de Professores de Matemática em face das Políticas Públicas no Brasil.** *Bolema*, Rio Claro, v. 21, n. 29, p. 43-70, 2008. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/2912/291221870004.pdf>>. Acesso em: 19 de dez. 2018.

FORMIGA, Manuel Marcos Maciel; LITTO, Fredric Michael (orgs.). **Educação à distância: o estado da arte.** Volume 1. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

FREIRE, P., **Conscientização: Teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**, 3. ed. São Paulo, Moraes, 1980.

FREIRE, P., **Educação Como Prática da Liberdade**, 21. ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra S/A, 1992

FREITAS, Helena Costa Lopes de. **Formação De Professores No Brasil: 10 Anos De Embate Entre Projetos De Formação.** *Educação e Sociedade, Campinas*, v. 23, n.80, set. 2002, p. 136-167

GATTI, B. A. **Estudos quantitativos em educação.** *Educação e Pesquisa, São Paulo*, v. 30, n. 1, p. 11-30, jan./abr. 2004

GODOY Miriam Adalgisa Bedim e POLON Sandra Aparecida Machado. **Políticas públicas na educação brasileira.** – Ponta Grossa (PR). Editora Atena. Ano 2017.

GUIMARÃES, Lúcia Maria Paschoal; BESSONE, Tânia. **História da ordem dos Advogados do Brasil: 0 IAB e OS Advogados no Império.** Vol 1. p.28.

GÜNTHER, H. **Pesquisa qualitativa versus Pesquisa quantitativa: esta é a questão.** In: *Psicologia: teoria e pesquisa*. v. 22, n. 2. mai-ago 2006, p. 201-210.

HEINZ, Flávio. **Considerações acerca de uma história das elites.** *Logos – Revista de divulgação científica*, nº 1, maio de 1999, p. 47. vol. 11. Universidade Luterana do Brasil, Canoas, Rio Grande do Sul, 1999.

HESPANHA, Antonio M. **A história do direito na história social.** Lisboa: Livros Horizontes, 1978, p. 33.

KNOWLES, Malcolm Shepherd et al. **Aprendizagem de resultados.** 2. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009.

KOPNIN, P.V., **A Dialética como Lógica e Teoria do Conhecimento**, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

LACOMBE, A. J. **A cultura jurídica**. In: HOLANDA, S. B. História da civilização brasileira. Tomo II. Volume III. 5 ed. São Paulo: Difel, 1985, p. 361

LAVILLE, C. DIONNE, J. **A construção do saber**. 2 ed. Belo Horizonte/ Porto Alegre: UFMG/ARTMED, 2000.

LOPES, José Reinaldo Lopes. **O oráculo de Delfos: Conselho Estado e direito no Brasil oitocentista**. São Paulo: Saraiva, 2011, p. 11

MACHADO NETO, Antonio Luiz. **Teoria pura e teoria geral do direito**. São Paulo: Revista Brasileira de Filosofia, n. 164, 1978. p. 14)

MARCONI, M.Andrade; LAKATOS, E.M. **Fundamentos de metodologia científica**. 7.ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MARTÍNEZ, Sérgio Rodrigo. **A evolução do ensino jurídico no Brasil**. Jus Navigandi, Teresina, ano 10, n. 969, 26 fev. 2006. Disponível em:. Acesso em: 1º abr. 2022

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio da pesquisa social**. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21ª edição. Petrópolis: Vozes, 1994.

SÁNCHEZ GAMBOA, Silvio, **Epistemologia da Pesquisa em Educação**, Campinas, Praxis. 1998

SAVIANI, D. **A nova lei da educação.LDB, trajetória, limites e perspectivas**. Campinas: Autores Associados, 1997.

SAVIANI, Dermeval. **História das Aldeias Pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.p.53

SCHWARCZ, L. M. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições, e questão racial no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993, p.174

SCHWARZ, Roberto. “**As Idéias Fora do Lugar**”. Cadernos Cebrap. São Paulo, n.3,1973, p. 153-159

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SHIGUNOV NETO, Alexandre. **História da Educação Brasileira**. São Paulo, SP: Salta, 2015, p.53

SILVA, Edilza Maria. **Aspectos do positivismo em Machado de Assis**. 2009. 86 f. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009, p.28

TARDIF, M., **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários**,

Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério, Rev. Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n.13, p.655-676. Jan/Fev/Mar/Abr. 2000

VENANCIO FILHO, Alberto. **Análise Histórica do Ensino Jurídico no Brasil**. Encontros da UnB, Ensino Jurídico. Brasília, 197S. p. 13.

VIDEIRA, Susana Antas. **Liberalismo e questão social em Portugal no século XIX: contributo para a História dos Direitos Sociais**. Editora: Alameda da Universidade: Lisboa, 2016, p.700

VIOTTI DA COSTA, Emília. **Da Monarquia à República: Momentos Decisivos**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1985, p. 26-27

WOLKMER, Antonio Carlos. **História do Direito no Brasil**. Rio de Janeiro: Forense, 2003, p.68

YANAGUITA, Inácio Adriana. **As políticas educacionais no Brasil nos anos 1990**
Disponível em:<http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhos completos/comunicações Relatos/0004.pdf>. Acesso em: 19 de dez. de 2022.

questionário mestrado

ANÁLISE DA UTILIZAÇÃO DE NOVAS TECNOLOGIAS NO ENSINO JURÍDICO NO MUNICÍPIO DE MACAPÁ/ AP EM ÉPOCA DE PANDEMIA A LUZ DA ANDRAGOGIA.

Caro(a) Acadêmico(a) Participante,

Solicitamos a sua colaboração num estudo sobre a **análise da utilização de novas tecnologias no ensino jurídico no município de Macapá/AP em época de pandemia a luz da andragogia voltado aos acadêmicos do curso de direito, desenvolvido no âmbito de uma dissertação de Mestrado profissional em políticas públicas e gestão da educação superior (POLEDOC), sob orientação do Professor Dr. Albano Oliveira Nunes.**

A sua participação na presente investigação é totalmente voluntária e, caso deseje, poderá interrompê-la ou desistir a qualquer momento.

Importa mencionar que serão assegurados todos os requisitos éticos inerentes à investigação, sendo que todos os dados recolhidos serão tratados, garantindo a confidencialidade e sigilo das suas respostas. A utilização destes dados destina-se única e exclusivamente para fins desta investigação.

Essa pesquisa tem por objetivo geral analisar, a luz da Andragogia, de que maneira as tecnologias digitais de informação e comunicação têm mediado os processos de ensino e aprendizagem do ensino jurídico na educação superior no Estado do Amapá no período de 2020 a 2021. Como objetivos específicos busca: apresentar os princípios da educação na perspectiva da Andragogia; Identificar de que forma está sendo utilizada a tecnologia no processo de ensino e aprendizagem nas Instituições de Ensino Superior; e analisar o uso das tecnologias digitais de informação e comunicação nos cursos de Direito das instituições de Ensino de Macapá, a luz da Andragogia

Por favor, leia com atenção cada uma das questões e responda a todas o mais honestamente possível. Não existem respostas mais ou menos desejáveis ou mais ou menos corretas. Todas as opiniões são válidas e igualmente legítimas. É muito importante que preencha o questionário pela ordem que se apresenta e que responda a todas as questões. Em caso de dúvida, dê a resposta que mais se assemelha ao seu modo de pensar ou agir.

O presente questionário não tem o objetivo de avaliar sua prática pedagógica, mas levantar dados que forneçam elementos indispensáveis para investigar sobre a aulas na modalidade tele presenciais/virtuais. Em nenhum momento sua identidade será revelada.

Se tiver alguma dúvida no preenchimento do presente questionário poderá contactar-nos através do e-mail thiagosarges@hotmail.com

Desde já, agradecemos pela sua disponibilidade e importante contribuição.

* Obrigatória

1. **Sexo:** *

2. **Idade:** *

3. **Semestre matriculado:** *

16/08/2024, 09:49

questionário mestrado

4. Caso você esteja na faixa etária de idade superior a 45 anos no seu curso, isso dificultou o seu aprendizado na modalidade virtual? *

5. Qual sua instituição de Ensino? *

6. A Instituição de Ensino que você está vinculado preparou adequadamente para o uso de plataformas online no período da pandemia? *

- Concordo Fortemente;
- Concordo;
- Nem Concordo nem discordo;
- Discordo;
- Discordo Fortemente.

7. O uso do Ambiente Virtual de Ensino superior foi utilizado sem dificuldades. *

- Concordo Fortemente;
- Concordo;
- Nem Concordo nem discordo;
- Discordo;
- Discordo Fortemente.

8. A aulas *online* em seu curso contribuíram para o processo de ensino/aprendizagem. *

- Concordo Fortemente;
- Concordo;
- Nem Concordo nem discordo;
- Discordo;
- Discordo Fortemente.

16/08/2024, 09:49

questionário mestrado

9. As aulas *on-line* já eram utilizadas na sua Faculdade no curso de direito. *

- Concordo Fortemente;
- Concordo;
- Nem Concordo nem discordo;
- Discordo;
- Discordo Fortemente.

10. O uso das plataformas online garantem autonomia para os alunos do curso de direito no processo de ensino-aprendizagem. *

- Concordo Fortemente;
- Concordo;
- Nem Concordo nem discordo;
- Discordo;
- Discordo Fortemente.

11. Os formatos das aulas no curso de direito na modalidade online afetaram negativamente sua motivação para aprender. *

- Concordo Fortemente;
- Concordo;
- Nem Concordo nem discordo;
- Discordo;
- Discordo Fortemente.

⋮

12. Sua participação das aulas na modalidade online no curso de direito aumentou. *

- Concordo Fortemente;
- Concordo;
- Nem Concordo nem discordo;
- Discordo;
- Discordo Fortemente.

16/08/2024, 09:49

questionário mestrado

13. As aulas na modalidade online deveriam ser incorporadas ao cronograma das instituições de ensino superior em definitivo *

- Concordo Fortemente;
- Concordo;
- Nem Concordo nem discordo;
- Discordo;
- Discordo Fortemente.

14. No decorrer do uso das plataformas online, os diversos recursos utilizados pelos docentes contribuíram para o seu aprendizado. *

- Concordo Fortemente;
- Concordo;
- Nem Concordo nem discordo;
- Discordo;
- Discordo Fortemente.

15. A satisfação quanto às aulas em ensino remoto emergencial foi positiva sendo que não houve perda de rendimento. *

- Concordo Fortemente;
- Concordo;
- Nem Concordo nem discordo;
- Discordo;
- Discordo Fortemente.

16. Para assistir às aulas remotas e realizar as atividades, o acesso à internet de boa qualidade é primordial. *

- Concordo Fortemente;
- Concordo;
- Nem Concordo nem discordo;
- Discordo;
- Discordo Fortemente.

16/08/2024, 09:49

questionário mestrado

17. A sua situação sócio-econômica influenciou na sua aprendizagem no período de pandemia.

*

- Concordo Fortemente;
- Concordo;
- Nem Concordo nem discordo;
- Discordo;
- Discordo Fortemente.

18. Consigo relacionar o que é ensinado no curso com a futura vida profissional. *

- Concordo Fortemente;
- Concordo;
- Nem Concordo nem discordo;
- Discordo;
- Discordo Fortemente.

19. É correto que terceiros (professores, tutores) determinem o que e como irá aprender *

- Concordo Fortemente;
- Concordo;
- Nem Concordo nem discordo;
- Discordo;
- Discordo Fortemente.

20. 1) Você tem uma atitude proativa no processo de ensino-aprendizagem no decorrer do seu curso *

- Concordo Fortemente;
- Concordo;
- Nem Concordo nem discordo;
- Discordo;
- Discordo Fortemente.

Este conteúdo não é criado nem endossado pela Microsoft. Os dados que você enviar serão enviados ao proprietário do formulário.

 Microsoft Forms

<https://forms.office.com/Pages/DesignPageV2.aspx?origin=NeoPortalPage&subpage=design&id=DQSiKWdsW0yxEjajBLZtrQAAAAAAAAAAAZ...>