

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

Programa de Integração da América Latina – Prolam

LUIZ EDUARDO ALVES DE SIQUEIRA

**ENSINO JURÍDICO A DISTÂNCIA: REFLEXÕES SOBRE SUA
VIABILIDADE NO ÂMBITO DO MERCOSUL**

São Paulo

2015

Versão editada

LUIZ EDUARDO ALVES DE SIQUEIRA

**ENSINO JURÍDICO A DISTÂNCIA: REFLEXÕES SOBRE SUA
VIABILIDADE NO ÂMBITO DO MERCOSUL**

Tese apresentada ao Programa de Integração da América Latina da Universidade de São Paulo, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Integração da América Latina.

Linha de Pesquisa: Práticas políticas e relações internacionais

Orientadores: Prof. Dr. Márcio Bobik Braga e Prof. Titular José Eduardo Campos de Oliveira Faria

São Paulo

2015

Versão editada

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo

S618e Siqueira, Luiz Eduardo Alves de
Ensino jurídico a distância: reflexões sobre sua
viabilidade no âmbito do Mercosul. / Luiz Eduardo
Alves de Siqueira ; orientador Marcio Bobik Braga. -
São Paulo, 2015.
150 f.

Tese (Doutorado)- Programa de Pós-Graduação
Interunidades em Integração da América Latina. Área
de concentração: Integração da América Latina.

1. ensino jurídico. 2. ensino a distância. 3.
Mercosul. 4. Integração. 5. UNILA. I. Braga, Marcio
Bobik, orient. II. Título.

FOLHA DE APROVAÇÃO

Luiz Eduardo Alves de Siqueira

Ensino jurídico a distância: reflexões sobre sua viabilidade no âmbito do Mercosul

Tese apresentada ao Programa de Integração da América Latina da Universidade de São Paulo, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Integração da América Latina.

Aprovado em: _____

Banca Examinadora

Prof. Dr. Márcio Bobik Braga

Instituição: Programa de Integração da América Latina da Universidade de São Paulo

Assinatura:

Prof^a. Dra.

Instituição:

Assinatura:

Prof^a. Dra.

Instituição:

Assinatura:

Prof^a. Dra.

Instituição:

Assinatura:

Prof. Dr.

Instituição:

Assinatura:

*Dedico esta tese à mestra das primeiras letras, minha mãe Jacy,
presente eternamente na memória e no coração.*

*À mestra da consciência política, professora Ignez Rodrigues Gil,
sempre lúcida e corajosa.*

*E aos estudantes que ao meu trabalho e amor foram confiados, os
quais têm sido sempre razão de desafio, estímulo e alegrias através
dos anos de convivência.*

AGRADECIMENTOS

A Deus, que a despeito de tantas vicissitudes, nunca deixou de confirmar e realizar o que sempre me afirmou quando o busquei e busco pela oração: “estou sempre contigo!”.

Aos muito respeitados e queridos professores José Eduardo Campos de Oliveira Faria e Márcio Bobik Braga, cada qual com seus talentos e virtudes próprios, que com lucidez e serenidade orientaram-me enormemente na condução e agora na conclusão deste trabalho.

A Maria Luísa Liesack de Carvalho, ser humano admirável, amiga queridíssima que a convivência acadêmica me proporcionou, com quem, mais do que as discussões acadêmicas, pude discutir a própria vida e a sua razão.

A minha amada esposa Luciana, com a gratidão por acreditar em meu trabalho e por compreender minha prolongada ausência durante a sua elaboração.

Aos meus filhos Pedro Elias e Ana Luísa, pequenos e vívidos gigantes que a Divina Providência me concedeu, por saber que o pai que não “saía do computador e dos livros” estava a construir algo que eles não compreendiam, mas respeitavam e estimulavam sempre.

Ao conselheiro e amigo de todas as horas, Padre Sérgio Lucas Câmara.

À equipe do Prolam, de modo muito especial a Rodrigo Bronze e William Almeida dos Santos, os quais, pelo procedimento sempre cordial, atencioso e tranquilizador, distinguem-se entre as

unidades da USP, cooperando em muito para o bom termo desta pesquisa.

Ao Dr. Carlos Alberto de Campos Mendes Pereira, ilustre magistrado e docente, com quem tenho a honra e a alegria de trabalhar, sempre presente no apoio e na confiança com que me tem distinguido.

Aos instituidores, estudantes e colegas professores de minha atual casa acadêmica, o Centro Universitário UNIFIEO, muitos dos quais me entusiasmaram, de modo entusiástico e fraternal, desde o primeiro momento, ao desafio da etapa ora concluída.

Ao Antônio Sérgio Albergaria Pereira, meu querido Serjão, e à professora Maria Deosdédite Giaretta Chaves pela leitura atenta e criteriosa deste trabalho.

Ao José Henio dos Santos a gratidão pela ajuda certa em questões relativas à pesquisa.

Ao Rodolfo Rodrigues Domingos, pela colaboração sempre constante.

E a Olívia Lucchini...ela sabe o porquê.

“Professor é o que serei; a existência do professor será a minha existência; meus ideais, meus trabalhos, minha vida pública, quero que se conttenham no professorado, e, se possível, que dele irradiem.”

F. C. de SAN TIAGO DANTAS (1911-1964)

In Palavras de um professor.

SIQUEIRA, Luiz Eduardo Alves de. **Ensino jurídico a distância**: reflexões sobre sua viabilidade no âmbito do Mercosul. 2015. 149 f. Tese de doutoramento. Universidade de São Paulo: Programa de Integração da América Latina (Prolam). São Paulo, 2015.

Resumo: A presente tese analisa o ensino jurídico a distância no âmbito do Mercosul, tomando por base a realidade brasileira, pautada por aulas expositivas e fortemente centradas na figura do professor, descrevendo a seguir o histórico da educação a distância no Brasil e no mundo. Já então na aprendizagem não presencial toma-se por base a bibliografia brasileira mais recente acerca do assunto (MILL, SARAIVA, KENSKY) e dados estatísticos, vindo a seguir os aspectos mais relevantes sobre a modalidade não presencial, tais como a ressignificação do papel dos atores envolvidos no processo de aprendizagem (professor, tutor e estudante, principalmente), a questão da tecnologia para um curso secular como é o direito e a adaptação dos profissionais nele envolvidos. Apresentam-se algumas experiências no ensino jurídico a distância dentro de países do bloco, como a Universidade de Buenos Aires (UBA), na Argentina, e a Fundação Getúlio Vargas Online (FGV Online), do Brasil, e, principalmente, a Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), que tem cuidado de alguns aspectos da integração exclusivamente para o curso de Relações Internacionais. O ensino a distância, a despeito das críticas que recebe, inclusive pelos teóricos mencionados, acerca da improvisação, do mero transplante dos recursos pedagógicos do modelo presencial, da evasão de alunos e do barateamento de cursos, pode ser, por sua agilidade e capilaridade, ferramenta importante para se conseguir, ao menos no plano jurídico, a formação dos estudantes no conhecimento necessário à integração entre os Estados componentes do Mercosul, cuja preocupação, nesse aspecto, parece situar-se no plano econômico e, quando muito, cultural.

Palavras-chave: ensino a distância; direito internacional; integração; UNILA; Mercosul.

SIQUEIRA, Luiz Eduardo Alves de. **Distance Legal education**: reflections upon its feasibility within Mercosul. 2015. 149 f. Tese de doutoramento. Universidade de São Paulo: Programa de Integração da América Latina (Prolam). São Paulo, 2015.

Abstract: This thesis analyzes the distance Legal education within Mercosul based on the Brazilian reality, founded on expository lessons and heavily focused on the figure of the teacher, and it subsequently describes the history of distance education in Brazil and worldwide. Then it has been taken as a theoretical reference to a non presential learning environment the latest Brazilian literature on the subject (MILL, SARAIVA, KENSKY) and statistical data, followed by the most relevant aspects of this non presential learning class, such as the redefinition of the role of the actors involved in the learning process (teacher, tutor, and mainly the student), the question of technology for the Law course that is an ancient one, and the adaptation of the professionals involved in it. It has been presented some experiences in the distance Legal education inside some countries of Mercosul, as the University of Buenos Aires (UBA) in Argentina, Getúlio Vargas Foundation (FGV Online) in Brazil, and especially the Federal University of Latin American Integration (UNILA), which has been dealing with some aspects of the integration exclusively for the course of International Relations. The distance education, despite the criticisms that is addressed also from the abovementioned authors, about the improvisation, the simple pedagogical use transfer of traditional on-campus education, the students drop out, and the courses cost-reduction, may be an important tool on account of its quickness and ascent to achieve, at least for the Law course, the formation of the necessary knowledge of the students on the integration among the Member States of Mercosul, which the main concern seems to be in the economic plan and, at most, cultural.

Key-Words: distance education; international right; integration; UNILA; Mercosul.

SIQUEIRA, Luiz Eduardo Alves de. **Enseñanza jurídica a distancia**: reflexiones acerca de su viabilidad en Mercosur. 2015. 149 f. Tese de doutoramento. Universidade de São Paulo: Programa de Integração da América Latina (Prolam). São Paulo, 2015.

Resumen: La tesis analiza la enseñanza jurídica a distancia en Mercosur, basándose, por primero, en la realidad brasileña, esta que se marca por clases expositivas, fuertemente centradas en la figura del profesor; y describiéndose, adelante, la historia de la educación a distancia en Brasil y en el mundo. Para el aprendizaje no presencial se ha tomado la última bibliografía brasileña del tema (MILL, SARAIVA, KENSKY) y datos estadísticos, de acuerdo con los aspectos más relevantes de la modalidad no presencial, como: la resignificación del papel de los actores del proceso de aprendizaje (los profesores, los tutores y los estudiantes, sobre todo); y la cuestión de la tecnología para un curso secular, como el Derecho, además de la adaptación de sus profesionales. Se presentan algunas experiencias de la enseñanza jurídica a distancia en los países del bloque, como la de Universidad de Buenos Aires (UBA), en Argentina; la de Fundación Getúlio Vargas Online (FGV Online), en Brasil; y, principalmente, la de Universidad Federal de la Integración Latinoamericana (UNILA), que se ocupa de unos aspectos de la integración exclusivamente para la carrera de Relaciones Internacionales. La educación a distancia, a pesar de las críticas que recibe, incluso de los teóricos citados, sobre la improvisación; el mero trasplante de recursos educativos del modelo presencial; la evasión de los estudiantes; y la reducción de costos de los cursos; puede ser, por la agilidad y la capilaridad, una herramienta importante para que se logre, por lo menos en el plan jurídico, la formación de estudiantes en el conocimiento necesario a la integración entre los Estados componentes de Mercosur, este que se ocupa de lo económico y, a lo sumo, de lo cultural.

Palabras clave: educación a distancia; derecho internacional; integración; UNILA; Mercosur.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AIM – Articulated Instructional Media Project (University of Wisconsin)
Aladi – Associação Latino-Americana de Integração
Alalc – Associação Latino-Americana de Livre Comércio
art. – artigo
AUGM - Associação de Universidades do Grupo de Montevideú
AVA – ambiente virtual de aprendizagem
BBC – British Broadcasting Corporation
CADE – Conselho Administrativo de Defesa Econômica
Capes – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCR – Comitê Coordenador Regional
CES – Câmara de Educação Superior
CFC-CD – Comissão Regional Coordenadora de Formação Docente
CNE – Conselho Nacional de Educação
CTAA – Comissão Técnica de Acompanhamento da Avaliação
EaD – ensino a distância
Enade – Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
ENCEJA – Exame para Certificação de Competências de Jovens e Adultos
FGV Online – Fundação Getúlio Vargas On Line
Inep - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC – Ministério da Educação e Cultura
OAB – Ordem dos Advogados do Brasil
OU – Open University
PBL – Problem-Based Learning
PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional
ProUni – Programa Universidade para Todos
Rived - Rede Virtual Internacional de Educação
RUEDA – Red Universitaria de Educación a Distancia
SERES – Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior
Sesu – Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação
TIC – Tecnologia da informação e comunicação
UAB – Universidade Aberta do Brasil
UAI – Universidad Abierta Interamericana
UBA – Universidad de Buenos Aires
UCALP – Universidad Católica de La Plata
Unesco – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization -
Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNILA – Universidade Federal da Integração Latino-Americana
URSS – União das Repúblicas Socialistas Soviéticas

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

LISTA DE IMAGENS

1	Página de cursos jurídicos da Open University	60
2	Página eletrônica do Instituto Monitor.	67
3	Interface de curso jurídico a distância pelo FGV OnLine	83
4	Página eletrônica da Faculdade de Direito da UBA, para ensino a distância	86
5	Página da educação a distância da Anhanguera.	100

LISTA DE TABELAS

1	Evolução quantitativa das Faculdades de Direito no Brasil	44
2	Evolução de matrículas na educação superior por modalidade de ensino 2001-2012	62
3	Número de cursos a distância no Brasil, em 2012	62
4	Número de matrículas em cursos superiores ministrados a distância em 2012.	63
5	Evolução do Fluxo de Alunado no Sistema UAB entre 2010 e 2013	78

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	16
1.	BREVE HISTÓRICO DOS CURSOS JURÍDICOS NO BRASIL	22
1.1	O início e o modelo coimbrão.....	24
1.2	As reformas curriculares.....	26
1.3	A Era Vargas.....	29
1.4	O ensino do direito durante a República Populista (1946-1964).....	31
1.5	A ditadura militar e as modificações no ensino jurídico. A Resolução CFE nº 3/1972.....	33
1.6	Democracia e a regulamentação na vigência da Constituição de 1988.....	34
1.6.1	A Portaria nº 1.886/1994, do Ministério da Educação.....	35
1.6.2	Resolução CNE/CES nº 9/2004.....	37
1.6.3	Portaria Normativa nº 20/2014: a participação da OAB.....	38
1.7	Formas de transmissão de conteúdo: o formato das aulas.....	39
1.8	A expansão do ensino jurídico: massificação sem qualidade.....	43
2.	O ENSINO A DISTÂNCIA	46
2.1	Educação ou ensino a distância?.....	47
2.2	Conceito.....	48
2.3	Modalidades e respectivas gerações.....	51
2.4	Iniciativas internacionais.....	57
2.4.1	O pioneirismo da Open University.....	59
2.5	As iniciativas no Brasil.....	61
2.5.1	Histórico.....	66
2.5.2	Marco legal do ensino a distância.....	69
2.5.2.1	As leis de diretrizes e bases.....	69
2.5.2.2	Os decretos regulamentadores e respectivas portarias.....	71
2.5.2.3	A Universidade Aberta do Brasil.....	75
2.5.2.4	Experiências pioneiras.....	79
2.5.2.4.1	Fundação Getúlio Vargas.....	82
2.5.2.4.2	Argentina e alguns exemplos.....	84
2.6	Atuação no Mercosul.....	87
2.6.1	Marco legal.....	89
2.6.2	Iniciativas.....	92
3.	O CONFRONTO ENTRE O TRADICIONAL E O NOVO: COMPOSIÇÃO POSSÍVEL?	94
3.1	Eliminação de distâncias e diminuição do tempo.....	95
3.2	Barateamento de cursos.....	99
3.3	Os atores do ensino a distância.....	101
3.3.1	Professor conteudista.....	102
3.3.2	Professor formador.....	103
3.3.3	Professor tutor.....	103
3.3.4	Apoio técnico.....	106
3.3.5	Estudante.....	106
3.4	Tecnologia nova para um curso secular.....	110
3.5	O limite de 20% da carga horária e sua rediscussão.....	112
3.6	Convivência entre dois sistemas: até quando?.....	112

4.	UNIVERSIDADE FEDERAL DA INTEGRAÇÃO LATINO-AMERICANA-UNILA.....	114
4.1	Histórico e inserção no Mercosul.....	115
4.2	Cursos e metodologia.....	117
4.3	Um novo ensino jurídico como ferramenta de integração.....	117
4.3.1	Distinção entre direito da interação, comunitário e de cooperação.....	118
4.3.2	Viabilidade da difusão pelo ensino a distância.....	120
	CONCLUSÃO.....	121
	BIBLIOGRAFIA.....	124
	GLOSSÁRIO.....	148

INTRODUÇÃO

A presente tese, que surgiu a partir especialmente das inquietações pedagógicas do autor, professor em disciplinas de graduação no curso de Direito, estabelece o confronto entre o ensino a distância e o ensino do direito, tendo como base a realidade do Mercosul. Esse diálogo, só por si, já configura a originalidade determinante de trabalho desta natureza. O propósito, porém, vai muito além, a ponto de se confrontarem os dois temas estudados com base nas diversas variáveis, analisando-se sua viabilidade, como, aliás, consta do título, não apenas no próprio bloco regional, mas no próprio ensino jurídico.

Esclareça-se, desde já, que a expressão correta é “a distância”, sem o acento grave, comumente conhecido como crase. Isso porque só cabe o sinal gráfico quando há especificação, o que não é o caso.

Em um primeiro recorte histórico, expõe a situação pedagógica do ensino jurídico brasileiro, tomando por base a análise histórica que principia da instalação dos cursos, meses após o decreto imperial de 11 de agosto de 1827, passando pelo seu funcionamento através do Império, em que o ensino jurídico era movido, muitas vezes, por grande improvisação e autodidatismo, voltado, também para a formação das classes dirigentes do nascente Estado, além de ser quase cópia do modelo ministrado em Coimbra, até desembocar na República. Nessa, a análise divide-se em quatro fases distintas: o ensino jurídico ao longo das primeiras três décadas após o regime advindo em 1889, seguindo-se pela chamada Era Vargas e os governos posteriormente escolhidos pelo voto popular, e, depois, o Estado autoritário instalado em 1964. Culmina o estudo, no aspecto histórico, com a situação dos cursos jurídicos após a Constituição de 1988, a sua proliferação exacerbada e a perda de qualidade técnica dos profissionais graduados. Nessa última parte, observe-se, há estudo da normatização acerca do assunto, especialmente a Resolução do CFE nº 3/1972, bem como a Portaria nº 1.886/1994, a Resolução CNE/CES nº 9/2004 e Portaria Normativa nº 20/2014, todas elas fontes primárias, cujo estudo é indispensável para se compreender o estado atual do ensino jurídico no Brasil, não apenas para denunciar as mazelas, mas, principalmente, para a compreensão de que se tal situação assim se apresenta, ela se deve muito mais por opção estatal, do que somente pelo simplismo da improvisação e da crônica limitação intelectual de parte da vida acadêmica brasileira, especialmente na graduação das instituições privadas de ensino superior. Nessa parte, também, expõe-se o formato de aulas, o qual, para além

daquelas de natureza expositiva, outras se apresentam, tais como estudo de casos, seminários, *role-play*, entre outras.

Em continuidade, no segundo capítulo, este trabalho aprecia uma das questões que têm merecido ainda pouca atenção dos estudiosos do ensino jurídico: o seu oferecimento a distância, isto é, empregando preponderantemente recursos informáticos, sem a presença física do docente ou do aluno no mesmo ambiente. Em primeiro momento, discorre-se sobre o conceito de ensino a distância, que é o empregado neste trabalho, diferentemente de educação a distância, considerando-se, principalmente, as peculiaridades da pedagogia jurídica e sua formação, quando ocorrente, para a defesa de direitos e liberdades. A seguir, assim, apresentam-se a definição adotada por esta tese e as gerações do ensino a distância, desde o século XVIII, com o oferecimento de aulas por correspondência, confundindo-se seu desenvolvimento, não por acaso, com o avanço dos meios de comunicação: rádio, televisão, computador e, mais proximamente, a rede mundial de computadores, a Internet. São descritas, a seguir, algumas experiências internacionais, especialmente destacando-se o trabalho da Open University, instituição que é tida por muitos como verdadeiro modelo do ensino não presencial.

Nessa mesma parte, é estudada a legislação nacional que se aplica ao ensino a distância, especialmente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Decreto nº 5.622/2005, esse especialmente dedicado ao ensino a distância, além da Portaria nº 4.059/2004, que limita o conteúdo não presencial a 20% das aulas nas carreiras em graduação, e, finalmente, o Plano Nacional de Educação para o decênio 2014-2024. Tanto quanto na parte destinada ao ensino jurídico, são perscrutadas as razões pelas quais as atuais políticas públicas têm favorecido de forma tão significativa o ensino a distância.

Entre as muitas iniciativas adotadas em território brasileiro, apresenta-se a Universidade Aberta do Brasil, criada pelo Decreto nº 5.800/2006, que não é uma nova instituição, mas, sim, um sistema para aglutinar e fiscalizar a modalidade de ensino não presencial, e isso apenas nas universidades públicas.

Especialmente no ensino jurídico, elegeu-se a apresentação dos cursos ministrados pela FGV OnLine, por sua capacidade de organização e experiência exitosa no oferecimento de cursos nessa modalidade, os quais, frise-se, não compreendem a graduação, a qual, no Direito, não pode ser oferecida integralmente a distância no Brasil.

E, dentro da proposta do Mercosul, que figura entre os objetivos do Prolam, apresentou-se, ainda que aligeiramente, algumas iniciativas na Argentina, especialmente na Universidade de Buenos Aires. Lá, observe-se, a legislação permite que o curso seja

ministrado integralmente a distância, e, entre as experiências já consolidadas, consta a da Universidad Católica de Salta.

Postas nos dois capítulos as duas partes que dialogam neste trabalho – de um lado, o ensino jurídico, com o recorte brasileiro, e, do outro, o ensino a distância –, é tempo de se apresentarem as principais questões que surgem entre o confronto, pode-se dizer sem exagero, entre uma carreira secular e tradicional e uma iniciativa moderna e ágil.

Nesse ponto do trabalho, duas realidades apresentam-se: de um lado a formação em um curso de apegamento a aulas expositivas e a acentuado dogmatismo, que, desde a sua criação em terras brasileiras, há mais de 180 anos, pouco ou nada mudou e, de outro, a introdução de ferramenta moderna, ágil, e, por isso mesmo, de assimilação complexa ainda para as áreas de conhecimento humano que atuam com tecnologia, quanto mais para um ramo das ciências sociais aplicadas, ainda tão atrelado a tradições.

Não se pode, ainda mais porque a informatização é realidade inafastável para todas as áreas do conhecimento humano, afirmar que o ensino jurídico e o ensino a distância são realidades inconciliáveis e completamente distintas. Se o ensino jurídico atrela-se ao ordenamento jurídico apresentado, de sistema romano-germânico, e, conseqüentemente, tendo por fontes principais as normas positivadas, não descarta ele, para ser ministrado, o uso de ferramentas novas, próprias da chamada sociedade da informação¹, que não substituem as aulas presenciais e, por outro lado, exigem as necessárias adaptações, tudo como forma a ensinar que a formação jurídica possa alcançar maiores segmentos populacionais. Esse debate sobreleva-se em um momento em que parcela significativa dos estudantes de direito não nasceu sob a égide das relações digitais, mas a ela foi gradativamente se incorporando, sendo necessária, também, a discussão acerca da ambientação de linguagem.

Pois bem, no terceiro capítulo discute-se, em primazia, a questão da eliminação de distâncias e do tempo empregado, o que proporciona, para recordar Bourdieu, uma ressignificação dos papéis do professor e do estudante. Assim, são estudados os vários atores envolvidos no processo educacional, não mais centrado apenas na dualidade docente-discente, mas ampliada, na parte do que ministra, para a existência do conteudista, que elabora os textos empregados, o formador, que acompanha as turmas, ao ministrar as aulas, o professor tutor, que acompanha o formador ou, em alguns casos, conduz ele próprio o andamento dos cursos, especialmente se a modalidade de ensino a distância é assíncrona, isto é, estão, professor e estudante, em tempos distintos. É certo que, por empregar recursos

¹Por sociedade de informação entende-se consequência do processo de globalização e de informatização em relação ao tratamento, acesso, armazenamento e processamento da informação.

computacionais, a existência do pessoal de apoio tecnológico, compreendendo *designers* é muito mais presente, do ponto de vista burocrático e externo ao que atualmente se entende por sala de aula, do que os tradicionais serviços de secretaria do ensino presencial.

Essa adaptação do ensino jurídico à modalidade não presencial já tem ocorrido na graduação, especialmente como ferramenta de consulta, podendo vir a migrar para estágio em que estejam os dois métodos tão umbilicalmente ligados que não se poderá distinguir o ensino presencial daquele ministrado a distância. Isso dependerá, é certo, da adaptação do próprio docente, do aparelhamento das instituições e da mudança de mentalidade do aluno.

Por fim, o quarto capítulo apresenta a experiência da Universidade Federal da Integração Latino-Americana, a UNILA, fundada em 2010. Embora não seja uma instituição do Mercosul, tem como propósito colaborar na política de integração não apenas entre os Estados componentes do bloco, mas de todos os que fazem parte da América Latina. Essa instituição, a despeito das boas intenções institucionais que apresenta, mediante consulta a vários documentos constituintes seus, faz clara opção por empregar o Direito, que é ferramenta interessante de integração, apenas de modo diluído em alguns cursos, especialmente o de Relações Internacionais. E, do mesmo modo, a própria difusão do propósito integratório, que aqui é estudado ao lado dos fenômenos do direito comunitário e do direito de cooperação, que poderia ser articulada com o ensino não presencial mostra-se tímida em tal aspecto, a demonstrar que, ainda que o Direito seja carreira vetusta, a forma de ministrá-lo, especialmente em tempos de tecnologia avançada, e mais ainda no contexto latino-americano, pode sofrer ajustes.

JUSTIFICATIVA DO TEMA

Se é certo que muito já se escreveu e se pesquisou acerca do ensino jurídico brasileiro, criticado em geral como formalista, apegado a seculares tradições e de viés eminentemente forense, também não menos certo é que, por outro lado, são restritas as propostas tendentes a alterar o modelo de aula atualmente ministrado. Prova disso é que, com o advento da Internet, e o estabelecimento da sociedade de informação, as faculdades de direito, em sua expressiva maioria, empregam esse ferramental ainda de forma secundária, quase como uma extensão da pesquisa em biblioteca.

É nesse contexto que surge a educação a distância, a qual, se não é propriamente novidade, foi em muito incrementada pelos meios digitais. De fato, permite vislumbrar a

democratização da informação e do conhecimento, garantindo o acesso a educação permanente para segmentos populacionais ainda maiores, sobretudo aqueles afastados dos grandes centros urbanos.

Por outro lado, tal práxis didática ainda não está consolidada, ainda que, como já registrado, a Portaria nº 4.059/2004, do Ministério da Educação brasileiro, regulamentando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1996, permita que até 20% da carga horária total de todos os cursos tenha natureza semipresencial. Há, em diversos cursos, e mesmo nos jurídicos, emprego desse permissivo legal como forma de barateamento de cursos, sem quaisquer outras preocupações.

Assim é que o emprego de recursos tecnológicos em educação passa a ser temática atual e, em meio a tantas outras, a questão que se sobressai é pensar a educação a distância em direito que se quer e quais seriam os critérios para o seu atingimento com qualidade. Não se pretende, é certo, de pronto excluir o ensino não presencial ou elevá-lo a patamares de panaceia do ensino jurídico. Almeja-se, isto sim, o seu emprego com mínimos padrões de qualidade, respeitando as peculiaridades do ensino jurídico.

Justifica-se a presente tese pela relevância do tema pesquisado, sua originalidade e viabilidade, a qual, ainda, vincula-se à temática do Prolam.

OBJETIVOS

O objetivo geral da presente tese é o estudo do ensino jurídico em realidade latino-americana, com recorte espacial brasileiro, confrontando-o com o ensino a distância. Em decorrência dele, há aqueles de natureza específica, a saber: historiar o ensino jurídico brasileiro, apresentando, sobretudo, suas históricas deficiências; historiar o ensino a distância no Brasil e em algumas partes do mundo, apresentar as principais questões que norteiam a aplicação do ensino a distância, tais como o barateamento de custos, o papel do professor, do aluno e os mecanismos de controle de qualidade; propor o ensino jurídico a distância como ferramenta de integração entre os Estados do Mercosul e contribuir com a linha de pesquisa Práticas Políticas e Relações Internacionais do Prolam, oferecendo tese de caráter multidisciplinar, que compreenderá aspectos correlatos ao direito, à educação, à história e às relações internacionais.

METODOLOGIA

A presente pesquisa conduziu-se em duas fases. A primeira compreendeu a revisão bibliográfica dos textos já existentes acerca do ensino jurídico e do ensino a distância, os quais abrangerão não apenas monografias, como também alcançarão textos normativos acerca de tais temas. Tal momento, que se encerrou com a qualificação, objetivou, sobretudo, o levantamento de subsídios históricos tanto sobre o ensino jurídico no Brasil quanto aqueles concernentes ao ensino a distância. Nesse aspecto, saliente-se, partiu-se de perspectiva dedutiva, considerando, também, que na área jurídica as experiências de aprendizagem não presencial ainda são reduzidas no Brasil. Assim, a coleta de dados, em tal parte, compreendeu a parte histórica do ensino a distância levando-se em conta outros cursos e a de outros países.

Em uma segunda fase, e também com base também nas informações reunidas na primeira parte da pesquisa, seguiu-se pesquisa empírica, na qual foram comparadas ao menos duas instituições de ensino superior que ministram ensino jurídico a distância: uma brasileira, e outra de Estado diverso do Mercosul, como a Universidade de Buenos Aires, na Argentina.

É nesse instante, também, que principalmente pelas investigações levadas a efeito que se apresentaram os principais questionamentos sobre o tema investigado, como o barateamento de custos, a acessibilidade a setores da população alijados do ensino superior pela distância ou pela pobreza, a eficiência do ensino não presencial, entre outros.

1. BREVE HISTÓRICO DOS CURSOS JURÍDICOS NO BRASIL

Com o advento da independência, em 1822, havia necessidade de constituir o arcabouço jurídico brasileiro e a formação dos futuros quadros dirigentes do Estado. Parte da aristocracia governante, quando o caso, tinha formação jurídica em Coimbra, curso que, por si só, já estava defasado em relação aos estudos jurídicos praticados na Europa, sobretudo após o Iluminismo. Então, como constata o historiador Plínio Barreto (1922, p. 9): “O direito era, no Brasil, quando se operou a Independência, uma ciência estudada por um grupo insignificante de homens e não era estudada, mesmo neste grupo, com profundidade e pertinácia”.

Essa situação, contudo, já ocorria de certa forma desde 1808, com a transferência da metrópole para o Brasil. Diz Luiz Antônio Cunha (2007, p. 63), que desde então “foram criados cursos e academias destinados a formar burocratas para o Estado e especialistas na produção de bens simbólicos; como subproduto, formar profissionais liberais”.

Sergio Adorno (1988, p. 77), ao analisar a gênese dos cursos jurídicos, indica que:

A criação e fundação dos cursos jurídicos no Brasil, na primeira 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 o liberalismo econômico. A constituição do Estado Nacional reclamou tanto a autonomização cultural quanto – e sobretudo – a burocratização do aparelho estatal.

Essa realidade fez surgir duas iniciativas praticamente imediatas: a criação de cursos jurídicos nacionais e a tentativa de substituição das normas lusitanas por um corpo legislativo próprio.

Os legisladores de então precisaram adaptar praticamente todas as instituições da antiga metrópole, tais como o Judiciário, o Executivo e a administração fazendária. Logo foi convocada a primeira Constituinte brasileira, abortada pelos inúmeros conflitos entre o imperador Pedro I e suas tendências absolutistas e os vários parlamentares e as inclinações liberais de então, que reuniam as tendências progressistas do período.

Alberto Venâncio Filho, em sua clássica obra sobre o bacharelismo jurídico (2004, pp. 15-17), assinala que, se o ensino jurídico despertava interesse nos constituintes, o debate era superficial, mais preocupado com a situação das cidades onde os cursos seriam instalados do

que sobre o modelo pedagógico a ser adotado. Nesse aspecto, era nítido o apego aos cânones, em vista da influência da Igreja Católica², e mesmo dos estudos em direito romano.

Dissolvida violentamente a Constituinte em fins de 1823, por ato do imperador Pedro I, foi outorgada por ele a primeira Constituição, em 1824, sendo nela patente a preocupação com a produção de normas e o incipiente Poder Judiciário, além da criação de universidades. Ficou consignado no art. 179, XVII e XXXIII, o seguinte:

Art. 179. A inviolabilidade dos Direitos Cívicos, e Políticos dos Cidadãos Brasileiros, que tem por base a liberdade, a segurança individual, e a propriedade, é garantida pela Constituição do Imperio, pela maneira seguinte:

(...)

XVII. Organizar-se-ha quanto antes um Código Civil, e Criminal, fundado nas solidas bases da Justiça, e Equidade.

(...)

XXXIII. Collegios, e Universidades, aonde serão ensinados os elementos das Sciencias, Bellas Letras, e Artes.

Reaberto o Parlamento apenas em 1826, o debate foi retomado para, afinal, em 11 de agosto de 1827, por projeto do visconde de São Leopoldo, serem criados por lei dois cursos jurídicos nas cidades de São Paulo e Olinda, frustrada tentativa similar no Rio de Janeiro, em 1825. Essa medida tinha em vista que, com a independência, perdeu-se o amplo acesso à Universidade de Coimbra, não mais tão disponível aos brasileiros como durante a colonização e, sobretudo, porque o intuito era a criação de um direito próprio para o Estado independente, que não poderia, por isso mesmo, atrelar-se em exclusivo ao ensino ministrado em terras portuguesas. O texto normativo estabelecia, além das localidades, as disciplinas a serem ministradas - então denominadas “cátedras” -, o salário dos docentes, que eram designados lentes, a duração do curso e a possibilidade de uso de compêndios a serem aprovados pela Assembleia Geral. Havia, ainda, a possibilidade de constituição de regulamentos próprios pela “Congregação dos Lentes”.

Importante salientar que o advento desses cursos pretendia, na verdade, corresponder às necessidades para o funcionamento da burocracia do nascente Estado. Contudo, se o perfil do ensino foi mais ou menos similar nas duas localidades eleitas, a contribuição de cada uma mostrou-se diversa, como adiante se verá.

²Basta dizer que, de um parlamento de 100 membros, havia sete formados em cânones, 19 padres, dos quais um bispo e todos os constituintes, ainda que nominalmente, eram católicos (LEAL, 1915, p. 55).

1.1 O início e o modelo coimbrão³

O modelo eleito no âmbito parlamentar surgiu no início dos trabalhos, como dito, em 1826, após acaloradas discussões, as quais tinham por ponto de partida duas premissas: repelir o velho modelo eclesiástico e ajustar o iluminismo liberal às necessidades da classe dirigente, a aristocracia rural. Contudo, isso não impediu que o formato de aulas expositivas então vivido em Coimbra e de natureza retórica fosse o adotado, como, aliás, assinalam José Reinaldo de Lima Lopes (2002, *passim*) e Alberto Venâncio Filho (2004, *passim*)⁴. De se destacar, também, que o magistério era carreira de Estado, e, em razão dos poucos quadros dirigentes, nada impedia que um então professor – ao tempo denominado lente – fosse amanhã ministro, e depois deputado, e, posteriormente, magistrado⁵. Ou seja, não havia continuidade na carreira, e, entre outros prejuízos advindos de tal escolha, havia a consequente deficiência na formação dos futuros bacharéis, os quais, para aprender algo, dependiam quase que praticamente do autodidatismo. A postura desinteressada de quase todos indica que, se o ensino jurídico estava instalado recentemente em terras brasileiras, o marasmo que o caracterizava parecia ser tão secular quanto o formato de Coimbra⁶.

É o mesmo Alberto Venâncio Filho (2004, pp. 28-69) quem, no capítulo intitulado “Os primeiros anos – 1827-1865”, quem descreve que, em São Paulo e Olinda, apesar de o curso ser frequentado pela aristocracia de então, havia grande absenteísmo dos professores, ênfase em monótonas aulas expositivas e a origem eclesiástica da maioria dos docentes.

Ainda sobre o modelo pedagógico, observa Sergio Rodrigo Martinez (2009, p. 28) que “esse novo discurso científico jus-racional requeria uma nova base retórica, cujo alcance seria imbricado na própria sustentação da sociedade moderna em construção. Uma nova forma de regulação liberal da época: o normativismo positivista”.

Na mesma trilha, destaca Franz Wieacker (2010, p. 628) que

³Em acréscimo a tal seção, veja-se, ainda neste capítulo, o item 1.7, acerca das espécies de transmissão de conteúdo em direito praticadas na atualidade.

⁴Acrescente-se que, para além das aulas meramente expositivas e dogmáticas, outra característica do modelo coimbrão é a centralização curricular estatal, sem possibilidade de ajustes regionais.

⁵De se observar que a escolha de deputados (provinciais e gerais) baseava-se no voto exclusivamente censitário, abolido com o advento da República e as eleições não eram resguardadas pelo voto secreto, o qual só foi introduzido na década de 1930. Na fase em questão inexistiam concursos públicos para os cargos mencionados.

⁶Esse modelo, segundo anota José Reinaldo de Lima Lopes (2002, pp. 337-338), já estava de muito superado em seu tempo. Citado autor recorda que a reforma pombalina de 1772, “que se pretendia ilustrada, capaz de trazer uma racionalidade moderna, dedutivista e sistemática o quanto possível, mas não era nem democrática nem liberal, o que vinha bem a calhar no Brasil escravocrata”. O método pedagógico, então, encaixava-se no “liberalismo ultramoderado do *statu quo*”. Já havia, nesse modelo defasado, inevitável contraste com outros paradigmas europeus, sobretudo as universidades francesa e alemã.

o positivismo da ciência jurídica do séc. XIX tinha, com a formação de um sistema fechado de direito privado e de uma teoria geral do direito civil, não apenas imposto pela primeira vez no direito positivo as exigências metodológicas do jusracionalismo, mas tinha ao mesmo tempo exprimido do ponto de vista científico e justificado do ponto de vista espiritual a imagem jurídica da sociedade civil do seu tempo.

O curso jurídico adotado em São Paulo levou em conta, de um lado, a formação de políticos e burocratas, os quais terminaram por se tornar os quadros mais importantes do Império, mais preocupados com a política nacional e a preservação de seus interesses econômicos do que com o aperfeiçoamento do sistema jurídico⁷. Por outro lado, a faculdade de Olinda, posteriormente radicada em Recife, funcionou como incipiente centro intelectual, que preparava doutrinadores e formulava novas teorias, permitindo o surgimento de um filósofo do nível de Tobias Barreto⁸, por exemplo. As duas instituições, contudo, adotavam a mesma estrutura curricular, em um curso de cinco anos, com valorização das disciplinas dogmáticas.

Observe-se, ainda, que os cursos eram mais instrumentais que teóricos (VILHENA, 2012, p. 380), portanto, distanciavam-se da realidade, sendo autorreferentes, como afirma Joaquim Falcão (1974, *passim*). Isso significava dizer que, a despeito das normas postas, muito mais contava a experiência forense do que a interpretação e a discussão acerca do alcance e do valor da norma.

Não obstante tamanha improvisação, os quadros dirigentes do Império, segundo José Murilo de Carvalho (1996, p. 91), compuseram-se, na maior parte do tempo, por mais de 60% de oriundos dos cursos jurídicos, percentual que aumentou entre os componentes do Conselho de Estado, órgão administrativo que objetivava assessorar o Imperador em questões que dissessem respeito diretamente ao Poder Moderador no âmbito dos negócios imperiais, da justiça, estrangeiros, fazenda, guerra e marinha (RODRIGUES, 1978, p. 26).

A par disso, deve-se esclarecer, por outro lado, que embora fossem poucos a ingressar no curso superior em direito, as oportunidades de emprego não ocorriam para todos. De fato, Edmundo Campos Coelho (1999, pp. 90-91), anota que para a advocacia só era necessário o diploma, caso os recursos fossem dirigidos aos tribunais superiores⁹. Nos graus inferiores

⁷Sergio Adorno (1988, p. 79) observa que “se a história da Academia de São Paulo faz sobressair a ausência de um efetivo ensino jurídico no Império, que apenas esporadicamente produziu juristas de notoriedade nacional e doutrinadores do Direito, faz também destacar seu lado reverso: foi celeiro de um verdadeiro ‘mandarinato imperial’ de bacharéis”.

⁸Jurista e filósofo (1839-1889), de inspiração germanista, foi formado na faculdade de Direito do Recife, e, naquela localidade, difundiu sobremaneira a filosofia alemã, sobretudo influenciado por Haeckel.

⁹Essa distinção, *mutatis mutandis*, é semelhante àquela entre os *attorneys* e os *lawyers* nos países de *Common Law*.

bastava mera provisão, que era concedida com duração a cada dois anos para os “práticos”, comumente conhecidos como rúbulas ou leguleios. Em outra parte de seu interessante trabalho sobre as profissões imperiais, esse mesmo autor destaca que, ainda que fosse atividade liberal, a advocacia sofria cada vez mais regulamentação estatal. Era o paradoxo da “proteção do Estado que os advogados brasileiros desejavam obter para se tornarem autônomos quando organizados numa Ordem independente do próprio Estado” (1999, p. 188).

Apesar, ainda, de tamanha apatia, foi possível o surgimento de juristas do porte de Teixeira de Freitas, no direito civil, além de Pimenta Bueno, no direito constitucional e do Visconde de Uruguai, no direito administrativo.

Esse quadro permaneceu praticamente intocado até o advento da República, sendo possível destacar, se tanto, a frustrada tentativa de elaboração do primeiro Código Civil por Teixeira de Freitas, que só viria a se concretizar em fins do século XIX, com o projeto de Clóvis Beviláqua. Nesse período, também, surgiu o Código Comercial de 1850, e, como consequência dessa legislação, o Regulamento 737, tido como a primeira norma processual civil do Brasil após a independência. A situação que perpassou o ensino do direito durante o Império, assim, pode ser sintetizada em carência de instrumentos materiais, professores improvisados para as respectivas funções e, acima de tudo, estudantes desinteressados.

1.2 As reformas curriculares

A despeito da morosidade e da obsolescência dos cursos jurídicos, reformas pontuais houve, geralmente para a inserção de algumas poucas disciplinas. A primeira daquelas ocorreu em 1854, a qual incluiu, em caráter permanente, as disciplinas de direito romano e direito administrativo (VENANCIO FILHO, 2004, p. 65).

Já no período seguinte, a partir de 1870, denominado por Roque Spencer Maciel de Barros como o da “Ilustração Brasileira”, citado por Venâncio Filho (2004, p. 75), houve tentativa de renovação da mentalidade brasileira, no geral, e, no particular, no ensino jurídico, de superar o jusnaturalismo e o romanismo então reinantes¹⁰. Clara influência do

¹⁰É bem por isso que José Reinaldo de Lima Lopes (2002, p. 343) consigna que “até 1870, aproximadamente, as faculdades de direito não foram centros de debates. A vida cultural jurídica dava-se no foro ou na Corte. Quando o debate se acende, trata-se já de uma geração que virá, finalmente, fazer a República”.

cientificismo¹¹ praticado na Europa, não admira que um de seus maiores defensores fosse Tobias Barreto, um dos expoentes da Escola de Recife.

Uma das consequências de tal movimento foi o Decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879, a chamada Reforma Leôncio de Carvalho, que instituiu o chamado “ensino livre”, o qual, em linhas gerais, dispensava os estudantes da frequência às aulas, determinando, contudo, que para cada disciplina, realizassem uma prova escrita e outra oral. Era a admissão, como fato consumado, do autodidatismo. A mesma norma permitia a constituição, por particulares, de estabelecimentos livres, em contraposição aos existentes, de natureza pública, desde que, minimamente, seguissem o currículo das matérias oficiais. Por fim, houve tentativa, em breve frustrada, de se dividir o curso em duas seções, de ciências jurídicas e de ciências sociais.

O final do Império, em 1889, traz consigo algumas inevitáveis reformas, consolidadas na Constituição de 1891. O novo texto constitucional confirma a possibilidade de serem criados novos cursos jurídicos, com a continuidade da chamada reforma do “ensino livre”, ou, no dizer de Aurélio Wander Bastos, o período de certa concretização da já mencionada “Ilustração Brasileira” (2000, *passim*), cujo escopo era que a educação era a força da sociedade, a ser melhorada por meio do Positivismo, escola de pensamento tão cara aos novos detentores do poder, os militares¹². A despeito desse “otimismo”, o fato é que, naquele momento histórico, movido pelo liberalismo então marcante sobre a sociedade, havia a ideia de que a regulação das instituições de ensino viria por “seleção natural” do próprio mercado. Essa época, ao contrário do que hoje se supõe, gerou um primeiro “boom” na criação de faculdades de Direito, algo que se repetiria no final do século XX, por razões que mais adiante serão expostas.

De se assinalar, ainda, que a laicização do Estado, também por influência comtiana, culminou com a eliminação da cadeira de direito eclesiástico, logo em 1890.

O que ocorreu, então, foi a criação de novas instituições de ensino jurídico, preservando-se, ainda, o método de aulas expositivas e reprodutoras das experiências corporativas dos docentes, que, embora não mais exercessem no magistério carreira de

¹¹Sob tal denominação incluem-se o darwinismo, o positivismo e o materialismo, apenas para que se cite as mais expressivas correntes de pensamento de então.

¹²Nesse ponto, observa Antonio Carlos Bergo (1983, p. 56), que: “Se a pretensão do positivismo é regenerar a humanidade, a educação aparece como o ponto de unidade do sistema. A primeira característica é o autoritarismo educacional, subordinando a inteligência individual à sociabilidade herdada do primeiro elemento educativo: a mulher. A educação intelectual define-se como apropriação individual dos valores do conhecimento, mas submetida à marcha do espírito humano”.

Estado, como nos moldes do tempo do Império, ainda assim, faziam da docência uma atividade secundária à advocacia, à magistratura e ao Ministério Público.

Essa massificação, incipiente para os padrões da época¹³, faz com que, no primeiro centenário da criação dos cursos, em 1927, houvesse 14 instituições em funcionamento, com 3.200 estudantes matriculados¹⁴, segundo Márcia Dalledone Siqueira. É o período que foi denominado, segundo essa autora, de “fábricas de bacharéis” (2000, p. 35).

Se, ao tempo do Império, a preocupação principal, como já consignado, era a de formar quadros dirigentes, no início da República o que se almeja é a afirmação do estado liberal, o que ficou bastante patente nas reformas Rivadávia Correia, de 1911, e Carlos Maximiliano, de 1915, que valorizaram sobremaneira o predomínio das disciplinas de direito privado na grade curricular, levando-se em conta a iminência do Código Civil, que enfim seria sancionado em 1916. Acrescenta Aurélio Wander Bastos (2000, p. 176) que o curso de direito:

Não foi estruturado para formar servidores públicos, mas assumiu suplementarmente esse papel, na formação e na definição de escola para a administração pública. Neste sentido, os quadros administrativos que atenderiam à administração interna, ao serviço cartorário e à diplomacia deixaram de ser formados em uma estrutura curricular própria – curso de Ciências Sociais, fugindo dos antigos ideais das elites políticas brasileiras. O curso de Direito, com estrutura curricular única, assumiu, na República, as funções formativas dos advogados e juizes, dos servidores da administração e da diplomacia.

Ainda que o móvel da educação tenha se alterado, o modelo pedagógico prosseguiu o mesmo, isto é, com aulas meramente expositivas e retóricas, reproduzindo o conteúdo da legislação. Nesse aspecto, como anota Sérgio Martinez (2009, p. 32), “a pedagogia tradicional contribuiu com o modelo liberal, ao permitir a manutenção da estrutura social em concomitância com a estrutura operacional do Direito, na formação direcionada dos bacharéis”.

Essa opção veio bem ao oposto do assinalado por José Eduardo Faria, citando Fábio Comparato, ao dizer que “a função do jurista não se esgota no exímio manejo da técnica normativa, a serviço de quaisquer finalidades, mas que ela só se realiza, de um lado, pela crítica permanente dos valores predominantes na sociedade em que atua, e, de outro, pelo trabalho de contínua adaptação da técnica jurídica a esses valores” (1978-1979, p. 111). E prossegue: “Enquanto a cultura jurídica for manipulada pelos juristas ‘tradicionais’, o ensino

¹³Assim se diz por que, naquele contexto, mulheres, afrodescendentes e pobres tinham acesso inviabilizado ao ensino superior.

¹⁴Para que se estabeleça alguma comparação, a população brasileira, ao tempo, girava em torno de 30 milhões de habitantes, equivalente a cerca de 0,01% do número de habitantes (IBGE, 2010).

não será um fator importante para que a dogmática jurídica preencha suas funções sociais, limitando-se, quando muito, a formar técnicos e a repassar valores intrínsecos aos grupos dominantes” (1978-1979, p. 112).

Esse mesmo autor anota que a docência jurídica então – e até hoje, na maioria dos estabelecimentos – não requer exigências qualitativas para seu exercício. O resultado prático, naquela época e até em tempos atuais, é que os professores de direito, em sua maioria, reproduzem em aula, se tanto, para além do dogmatismo normativo, suas experiências e preconceitos das corporações de origem, tais como a advocacia, a magistratura e o Ministério Público.

Mesmo os docentes mais atualizados, muitas vezes, não deixam de ceder ao encantamento retórico, como observa Eduardo Val (2006, p. 24):

Muitos docentes se conformam com deslumbrar a sua plateia reproduzindo a informação doutrinária e jurisprudencial “up to date” das escolas americana e alemã conforme publicadas em revistas jurídicas internacionais ou nacionais sem se dar ao trabalho prévio de avaliar sua compatibilidade e adequações necessárias para não cair na simples cópia. Muitos docentes praticam uma certa forma de enciclopedismo doutrinário que não contribui para a formação de conhecimento autônomo. Como consequência, os discentes vão se contentar em repetir *ad nauseam* “as novas ideias” sem construir um conhecimento próprio.

Vale dizer que mesmo o discurso mais sedutor, da parte dos estudantes, não pode ser adotado de pronto, o que, se é reconfortante, por outro lado pode ser bastante acomodativo.

1.3 A Era Vargas

Com o esgotamento do poder dos cafeicultores, e o advento da Revolução de 1930 houve, entre outras modificações, o término da hegemonia das oligarquias agrícolas e o início da industrialização brasileira, com a ascensão de Getúlio Vargas ao poder. Essa chegada ocorreu pouco tempo após a crise econômica de 1929, que abandonou o liberalismo econômico para assinalar a maior intervenção estatal sobre a sociedade, no que se conheceu por estado de bem-estar social.

A nova ordem, então, incidiu sobre todos os setores da vida nacional. E, no ensino jurídico, não foi diferente. A reforma Francisco Campos¹⁵, de 1931, implementada por meio dos Decretos nºs 19.851 e 19.852, segundo Aurélio Wander Bastos, institucionalizou a figura

¹⁵Conhecido como “Chico Ciência” e autor da Constituição de 1937, a “Polaca”, Francisco Campos (1891-1968) foi, ao lado de Alberto Torres e Oliveira Vianna, um dos maiores ideólogos do pensamento autoritário brasileiro. Antiliberal, batia-se pela ditadura como o regime ideal para a sociedade de massas que se formava com a chegada de Vargas ao poder.

da universidade no Brasil, isto é, a de uma só instituição reunindo vários cursos (2000, p. 196). Contudo, no ensino jurídico, sobretudo em sua pedagogia, manteve o padrão liberal da República Velha, ainda que tenha começado a existir certa ênfase em disciplinas técnicas ou práticas, em detrimento daquelas que o próprio Francisco Campos chamava de meras “abstrações filosóficas” (2000, p. 200).

Nesse ponto, reflete José Eduardo Faria (1987, pp. 28-29):

Ao reduzir o direito a um simples sistema de normas, o qual se limita a dar sentido jurídico aos fatos sociais à medida que estes são enquadrados no esquema normativo vigente, esta concepção torna desnecessário o questionamento dos dogmas. Ou seja, despreza a discussão relativa à função social das leis e dos códigos, valorizando exclusivamente seus aspectos técnicos e procedimentais.

Nem mesmo o advento do movimento da “Escola Nova”, capitaneado por Anísio Teixeira e outros, conseguiu chegar à academia jurídica, que se manteve refratária às tentativas de inovação pedagógica, inexistindo, também, regulação estatal a respeito¹⁶.

A despeito das modificações apresentadas, ao menos no plano positivado, Aurélio Wander Bastos (2000, pp. 207-208) pontua que:

Na verdade, a Reforma Francisco Campos do ensino jurídico foi uma ruptura com o velho ensino jurídico imperial e oligárquico e com a predominância da teoria da propriedade agrária, significativamente influenciada pelo Direito Romano, e com o jusnaturalismo filosófico, na tentativa de adaptar os currículos jurídicos às novas exigências contratuais e científicas, semelhantemente ao Código Eleitoral de 1932, que rompeu com os padrões eleitorais viciados da Primeira República e viabilizou um sistema moderno de representação política no Brasil.

De se observar que a Era Vargas, principalmente após o advento do Estado Novo, em 1937, quando a produção legislativa passou a se concentrar exclusivamente em mãos do Executivo, criou várias normas relevantes, muitas das quais ainda vigem, tais como a Consolidação das Leis do Trabalho, o Código de Processo Civil, o Código Penal, a então chamada Lei de Introdução ao Código Civil¹⁷, entre outras. Para essas normas foi indispensável a adaptação de conteúdos das grades curriculares. Tal período é caracterizado, também, pelo início do processo de industrialização e expansão populacional das grandes cidades.

¹⁶Chama a atenção que no ensino jurídico não se exija, ainda hoje, dos portadores dos títulos de mestre, doutor e livre-docente, a comprovação de que obtiveram formação pedagógica. Mesmo muitas das especializações oferecidas, embora se afirmem que proporcionam habilitação docente, sequer exigem dos alunos mínimo estágio que seja para comprovação de sua capacidade como professores, restringindo-se a ministrar visão pedagógica rudimentar.

¹⁷Atualmente, Lei de Introdução às Normas do Direito Brasileiro.

Essa produção legal acentuada, de caráter marcadamente centralizador e intervencionista, desperta, sem exagero, a importância do direito positivo na vida brasileira, o qual foi necessidade da fase de industrialização tardia e da introdução do modelo de substituição de importações, o que não havia, sob a égide da República Velha.

Consequentemente, a academia jurídica tentava formar profissionais, nesse período, ainda que atados à forma antiga de ensino, sintonizados com essas transformações, tendo o papel de racionalizar o aparato estatal. Nesse sentido, Pedro Dutra (2014, p. 434), ao biografar San Tiago Dantas, advogado cujo êxito é bem característico desse período de transformação, assinala:

A análise e a discussão das normas legais expedidas singularmente pelo presidente da República, seus efeitos sobre os negócios privados; as relações entre empresas privadas e órgãos públicos e com as empresas estatais que começava a ser criadas; os atos expedidos pelas comissões, conselhos, enfim a ação dos órgãos de intervenção do governo na economia criara um campo novo e complexo, a requerer novas interpretações e formulações jurídicas.¹⁸

1.4 O ensino do direito durante a República Populista (1946-1964)

Encerrado o período ditatorial varguista, seguiu-se a Constituição de 1946, de índole democrática. Nessa fase, de manifesta continuidade da ordem anterior, no que tange à forma de ser ministrado o curso de direito, deve-se destacar, contudo, uma voz dissonante. San Tiago Dantas¹⁹, que já em 1941 reclamara um curso de direito em que fosse substituído o “museu de princípios e praxes” (1978-1979, p. 44) para se converter em um centro de estudos, em 1955 volta a se manifestar, quando da aula inaugural da Faculdade Nacional de Direito. Claramente pede a adoção de uma “nova didática”, que valorizaria os estudos de caso. Aponta, ainda, que o Brasil passava por crise semelhante à das academias europeia e norte-americana. A primeira, porque se distanciou da realidade social, atendo-se à produção de textos doutrinários, o que era amenizado pela existência dos estágios compulsórios regulados pelo Estado. Já no caso estadunidense, baseado na *common law*, o que se teve é que as escolas

¹⁸O mesmo autor, em outra passagem de sua obra, consigna que a vontade de Vargas e de seus auxiliares próximos podia ser temperada com a aproximação dos empresários para expor e defender suas pretensões, o que podia se dar também por meio dos “conselhos e dos órgãos reguladores criados por Getúlio” (2014, p. 460).

¹⁹Francisco Clementino de San Tiago Dantas (1911-1964) foi jurista, professor universitário e político. Embora sua atividade docente tenha sido significativa, é mais conhecido, contudo, por sua atuação como ministro das Relações Exteriores no governo João Goulart, quando então propôs, ao lado de Afonso Arinos de Mello Franco (1905-1990), a “política externa independente”, que não assinalava alinhamento automático do Brasil nem com os Estados Unidos ou com a União Soviética, perante os quais estava o mundo de então polarizado, durante a chamada Guerra Fria.

atinham-se à produção dos tribunais. Era preciso, também, como afirma Oscar Vilhena Vieira (2012, p. 382), procurar “novos métodos de ensino que buscavam favorecer que os estudantes não apenas aprendessem a ‘pensar como juízes’, mas também a ‘agir como advogados’”.

A nova didática, segundo Dantas, inverteria as proporções. O estudo assumiria a forma predominante do “case system”, que não é, ao contrário do que se possa supor, estritamente dependente da praxe anglo-americana dos precedentes judiciais²⁰. O objetivo primordial do professor, a que ele passa a dedicar o melhor de seu esforço, não é a conferência elegante de cinquenta minutos sobre um tópico do programa, mas a análise de uma controvérsia selecionada, para evidenciação das questões nela contidas e sua boa ordenação para o encontro de solução satisfatória; o estudo do raciocínio em cada uma e suas peripécias; o preparo da solução, com a consulta não só das fontes positivas, como das fontes literárias e repertórios de julgados; e, afinal, a crítica da solução dada, com o cotejo das alternativas.

O estudo das normas e instituições viria em segundo plano, reclamado pela elaboração dos casos, e suprido em grande parte pela leitura de livros, que dispensariam a concorrência das preleções do professor.

Essa mudança, segundo entendia San Tiago, reteria o estudante por mais tempo na faculdade para a realização de trabalhos, bem como alteraria os programas de ensino para deixar de lado a análise extensiva da disciplina, a ser explorada em estudos particulares, pelos próprios discentes, tornando flexível o conteúdo.

Chama a atenção que, embora haja proposto um novo modelo, a descrição que se recolhe da atuação docente de Dantas revela um professor ainda atrelado ao antigo formato²¹. Suas aulas, de natureza expositiva e dogmática, taquigrafadas por estudantes, transformaram-se no Programa de Direito Civil, obra tão clássica quanto rara. De qualquer modo, teve a virtude de trazer para o debate problema que se prolongava ao longo de mais de século, propondo modificação tendente a melhorá-lo.

²⁰A despeito desse otimismo de San Tiago com o método de caso, observa Oscar Vilhena (2012, p. 380) que “O método do caso, que equivocadamente é tomado, por muitos, como expressão máxima do ensino prático de direito, tinha uma finalidade completamente distinta. Não dispondo de um *corpus* de leis positivas, como os franceses ou alemães, Langdell entendeu ser necessário debruçar-se sobre decisões judiciais para encontrar os princípios de sua ciência do direito”. A propósito, saliente-se que o recentemente sancionado Código de Processo Civil valoriza sobremaneira o papel dos precedentes, fazendo questionar, por isso, se o sistema jurídico brasileiro não estaria se tornando, de certo modo, similar aos dos países da *Common Law*, como é o caso dos Estados Unidos. É o caso do Capítulo VIII do citado Código, que cuida do Incidente de Resolução de Demandas Repetitivas, no qual o art. 985 dispõe que “julgado o incidente, a tese jurídica será aplicada: I – a todos os processos individuais ou coletivos que versem sobre idêntica questão de direito e que tramite na área de jurisdição do respectivo tribunal, inclusive àqueles que tramitem nos juizados especiais do respectivo Estado ou região; II – aos casos futuros que versem idêntica questão de direito e que venha a tramitar no território de competência do tribunal, salvo revisão na forma do art. 986”.

²¹Especialmente a descrita por Pedro Dutra (2014, *passim*).

O arremedo de reforma que se seguiu, em tal fase, veio em 1961, com o advento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 4.024), por obra da qual foi criado o Conselho Federal da Educação, que adotou o chamado “currículo mínimo” - no lugar do então vigente “currículo único” – o qual, lamentavelmente, terminou por ser o máximo para muitas instituições, conforme salienta Alberto Venâncio Filho (1982, p. 318). As modificações, para o curso de direito, entraram em vigor a partir de 1963, e, revelando as opções inclusive sociais e econômicas da época, passou a aprofundar o aspecto profissionalizante e dogmático dos cursos jurídicos, frágil, a não ser em certas instituições de excelência, para provocar reflexões mais profundas acerca da inserção do direito na vida social.

1.5 A ditadura militar e as modificações no ensino jurídico. A Resolução CFE nº 3/1972

Com o advento do golpe de 1964, qualquer perspectiva reformista desaparece, valorizando-se o tecnicismo e o atendimento às necessidades da fase da economia denominada “milagre econômico”²². Como destaca Alberto Venâncio (1982, p. 320), “o número de vagas estava à frente de metas educacionais qualitativas”. Esse momento agudiza o tecnicismo, abrindo certas oportunidades de acesso para a classe média. Aquele autor aponta que, em apenas uma década, dobra o número de faculdades, passando de 61 a 122.

Nas duas décadas de autoritarismo, os ajustes havidos foram a modificação da grade curricular, por meio da Resolução nº 3/1972, do Conselho Federal da Educação, a qual, segundo destaca Vicente Barreto (1978-1979, p. 76), “deu condições de criatividade às faculdades de direito, que, no entanto, com raras exceções, continuaram seguindo seus programas tradicionais”. Essa norma estabeleceu, ainda, a carga horária mínima de 2.700 horas.

Esse currículo permaneceu por duas décadas, só sendo alterado em 1994, quando já terminado há quase uma década o período autoritário.

Percebe-se, assim, que em quase dois séculos de ensino do Direito, o modelo pedagógico adotado é o principal gerador do descrédito por soluções jurídicas. Os estudantes, já no início das aulas, querem tomar conhecimento da “prática”, do “saber fazer”, restringindo o conhecimento jurídico à atividade forense, o que explica, de certo modo, o êxito de

²²Esse período, especialmente entre 1969 e 1974 (governo Médici), teve, entre outras características, o aumento do PIB, a diminuição dos índices de desemprego e o forte endividamento externo do Brasil.

disciplinas como direito penal e o lamentável desprestígio de certas matérias propedêuticas, como introdução ao ensino do direito, economia, ciência política e sociologia jurídica. Esse modelo do “saber fazer”, em detrimento, muitas vezes, do “saber pensar” é bem o que Paulo Freire (2012, p. 63) denominava a “educação bancária”, em que os educandos são meros receptáculos da informação que lhes será depositada – daí o termo “bancária” – pelo educador.

A narração, da qual o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em “vasilhas”, em recipientes a serem “enchidos” pelo educador. Quanto mais vai “enchendo” os recipientes com seus “depósitos”, tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente “encher”, tanto melhores educandos serão.

Dessa maneira, a evocar a lição de Paulo Freire, a educação torna-se um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador, o depositante, senhor da verdade e receptáculo de todo o conhecimento.

Percebe-se, assim, que, de modo geral, para a vida acadêmica, e, no particular, para o ensino jurídico, os períodos autoritários tolheram qualquer possibilidade de modificação, de ajuste pedagógico, do debate que é tão necessário nas faculdades de direito. Em seu lugar, há uma fábrica de técnicos acríticos e burocratas que, salvo raras exceções, nada refletem, dissociando seu aprendizado com qualquer empirismo das ruas²³.

1.6 Democracia e a regulamentação na vigência da Constituição de 1988

Encerrado o ciclo militar, em 1985, foi promulgada a Constituição em 1988, após intensa participação popular, reestabelecendo liberdades antes retiradas, e criando outras, além de instituir mecanismos que culminaram com a necessária inovação dos cursos jurídicos.

Sobre o período, observa Sergio Martinez (2009, p. 42):

Tais aspectos da crise “crônica” do ensino jurídico agora floresciam com toda a sua intensidade. Não havia mais o crescimento econômico do “milagre brasileiro” a absorver a vasta gama de profissionais “fabricados”, com a formação minimamente técnica requerida. As exigências do momento demandavam profissionais do Direito, com qualificação superior àquela fornecida pelo ensino jurídico tradicional, aptos ao enfrentamento da complexidade dos conflitos, até então contidos pelo autoritarismo, cujo reconhecimento vinha no embalo da Constituição Federal de 1988.

²³Prova inegável dessa estratégica educacional pragmática e não reflexiva são o acordo MEC-USAID e a proliferação de cursos profissionalizantes para atender ao mercado das multinacionais que se consolidaram no país durante o período do “milagre econômico”.

Enfim, a liberdade de expressão abriu possibilidades ao amplo e livre debate sobre os problemas do ensino jurídico brasileiro, sobre a formação profissional tradicional do bacharel e sobre o Direito e a Justiça.

1.6.1 A Portaria nº 1.886/1994, do Ministério da Educação

O retorno ao estado de direito, como seria suposto, propiciou intenso debate em diversas áreas da vida nacional, e, entre elas, no ensino jurídico. De tais discussões surgiu a Portaria nº 1.886/1994, do Ministério da Educação e Cultura, que passou, pioneiramente, a prever sistema público de avaliação dos cursos, além de reiterar o “currículo mínimo” e a carga de 3.300 horas de atividades, a elaboração de monografia de conclusão de curso, além de prever a prática de atividades complementares e o estágio, com a criação dos núcleos de prática jurídica. Determinou também a existência de acervo jurídico de dez mil volumes de obras jurídicas, além de periódicos de jurisprudência, doutrina e legislação.

A portaria mencionada, de indiscutível importância, ainda privilegia a sala de aula como o maior espaço de aprendizagem, porque, segundo Sérgio Rodrigo Martinez (2009, p. 43) é nela “que a herança liberal continua a reproduzir seu modelo pedagógico”. Ainda sobre a aludida norma administrativa, anota Horácio Wanderlei Rodrigues (1995, p. 122) que ela apresentou os seguintes pressupostos:

- a) rompimento com o positivismo normativista;
- b) superação da concepção de que só é profissional de Direito aquele que exerce atividade forense;
- c) negação de autossuficiência ao Direito;
- d) superação da concepção de educação como sala de aula; e
- e) necessidade de um profissional com formação integral (interdisciplinar, teórica, crítica, dogmática e prática).

Ao tomar a sala de aula como ponto de partida e não como de chegada, as reformas empreendidas, por outro lado, só fazem reforçar a ideia de que o remédio curricular nunca se demonstrou ideal para a patologia em questão, pois o arquétipo liberal vem sendo mantido e, agora, revigorado pela tendência do estado neoliberal (MARTINEZ, 2009, p. 44).

De se destacar que, em 1994, também entra em vigor novo Estatuto da Ordem dos Advogados do Brasil, pela Lei nº 8.906. Essa norma, no inciso XV do art. 54, prevê expressamente que era - e assim prossegue - dever institucional da corporação “colaborar com

o aperfeiçoamento dos cursos jurídicos e opinar, previamente, nos pedidos apresentados aos órgãos competentes para a criação, o reconhecimento ou o credenciamento desses cursos”.

Essa inserção, ao contrário de propiciar melhor controle e qualidade nos cursos, pareceu causar o resultado inverso, isto é: a despeito de terem a fiscalização das autoridades educacionais e dos advogados, nem por isso os cursos jurídicos mantiveram qualidade²⁴. Ao contrário, perderam-na drasticamente, à medida que o número de faculdades crescia e certas facilidades para o ingresso de futuros estudantes aumentava²⁵. Além disso, apesar de os bacharéis terem primeiro contato com a vida jurídica pela advocacia, que é, para os concursos de magistratura e Ministério Público, ao menos desde 2004²⁶, condição *sine qua non* para ingresso, ela não é, contudo, requisito indispensável para a atuação de um graduado em direito.

Na esteira da Portaria nº 1.886 veio o Parecer nº 146/2002, que, embora já revogado, estabeleceu - e nesse particular permanece em vigor - as Diretrizes Curriculares Nacionais, do qual se colhe que o perfil do formando deve ser de:

Sólida formação geral e humanística, com a capacidade de análise e articulação de conceitos e argumentos, de interpretação e valorização dos fenômenos jurídicos e sociais, aliada a uma postura reflexiva e visão crítica que fomente a capacidade de trabalho em equipe, favoreça a aptidão para a aprendizagem autônoma e dinâmica, além da qualificação para a vida, o trabalho e o desenvolvimento da cidadania.

Conquanto sejam importantes tais características, mal escondem se tratarem de expressão de mero otimismo normativo, tencionando reparar falhas seculares daquele ato por diante, o que foi inviabilizado, em grande parte, não mais pelas tendências do mercado de trabalho, mas acima de tudo pela postura adotada por muitas instituições de ensino superior privado, que, seja pela formação dos docentes, seja, principalmente, pelo nível dos estudantes,

²⁴ Prova disso é o estudo organizado pela Fundação Getúlio Vargas, que organiza pelo menos os últimos quinze exames, segundo o qual a média de aprovados nessas provas foi de 17,5% ao longo dos últimos anos (GONZAGA, 2015).

²⁵ Esclareça-se que não se defende que o curso de direito é privilégio dos estratos sociais mais elevados. Contudo, no afã de supostamente apresentar dados, sobretudo no estrangeiro, demonstrando inserção de todas as classes sociais, essa mudança propiciou e propicia o ingresso de alunos praticamente analfabetos funcionais, o que, dentro de um modelo de ensino já ultrapassado, inviabiliza qualquer aprendizado proveitoso. Some-se a isso que a docência também se proletarizou, apequenando-se à desqualificação ante a baixa exigência de preparo dos alunos em razão da exigência do mercado educacional por mais vagas nas instituições de ensino superior privado.

²⁶ Desde o advento da Emenda Constitucional nº 45, que dispôs sobre a reforma do Poder Judiciário.

não têm condições de manter essa “postura reflexiva e visão crítica”²⁷, preferindo apenas a comodidade do tecnicismo.

1.6.2 *Resolução CNE/CES n° 9/2004*

Na vigência da Portaria n° 1.886/1994 surgiu a Lei n° 9.394/1996, que traçou as diretrizes e bases da educação nacional, havendo, na última, modificações que em breve tornaram necessária a revisão da portaria de 1994. É que a norma de 1996 passou a prever a possibilidade de a União baixar regras gerais para os cursos de graduação e de pós-graduação. Passou a falar em diretrizes curriculares nacionais²⁸, e não mais em currículos mínimos²⁹.

Em sequência à Portaria n° 1.886, veio a Resolução CNE/CES n° 9/2004, que ampliou a carga horária entre 3.600 e 4.000 horas, além de prever a exigência do projeto pedagógico do curso. As disciplinas propedêuticas ganharam alguma força com o retorno de História do Direito, além de Antropologia e Psicologia.

Por outro lado, houve considerável aumento da carga horária de formação prática: além das 360 horas de atividade jurídica real e simulada (processos civil, penal, do trabalho, administrativo e tributário), instituiu-se o Estágio Curricular Supervisionado, do 7º ao 10º semestres, a ser ministrado no Núcleo de Prática Jurídica³⁰, mediante elaboração de peças processuais.

Essa Resolução passou a prever três eixos de formação interligados: formação fundamental, profissional e prática. Os dois primeiros parecem ter maior preocupação com a base teórica, e, mais uma vez, permaneceram no terreno das boas intenções normativas, ante a

²⁷Há tempos, por manifesta falta de lucidez, a denominação das disciplinas propedêuticas, que por excelência podem conduzir a essa formação crítica, tais como a filosofia, a sociologia, a história e a economia, eram rotuladas vulgarmente como “perfumaria jurídica”.

²⁸Concorda-se, em tal aspecto, com a opinião apresentada por Mônica Linhares (2010, p. 347), para a qual “as novas ‘diretrizes’ constituem-se, em verdade, em ‘em conteúdos e atividades obrigatórios’, equiparando-se, portanto, novamente à antiga configuração de um ‘currículo mínimo’, cujo paradigma curricular tanto se criticou no passado”. Tal autora, por seu turno, nisso corrobora o entendimento de Horácio Wanderlei Rodrigues (2005, p. 201).

²⁹Sobre a distinção entre os dois conceitos, Mônica Linhares (2010, p. 338) traça interessante distinção, assinalando que enquanto os currículos mínimos são paradigma curricular de conteúdo, as diretrizes abrangem habilidades e competência. Prossegue ela: os currículos enfatizam o exercício profissional, ao passo que as diretrizes levam em conta as competências teoria e prática, consoante as novas demandas. As diretrizes proporcionam maior autonomia na discussão dos projetos pedagógicos pelas instituições, que têm avaliação, também, durante o curso, ensejando, ainda, vários tipos de formação e habilitação em um mesmo programa.

³⁰Parte do espaço da instituição de ensino superior que deve funcionar como espécie de laboratório prático, com atendimento, inclusive, à população carente.

falta de fiscalização suficiente, sobretudo no ensino privado, que só geralmente se mobiliza quando da realização de visitas oficiais pelas autoridades educacionais.

Para que o estudante acompanhe os conteúdos a serem ministrados em sala de aula, bem como a metodologia de ensino e de avaliação do professor, tornou-se obrigatório o fornecimento do plano de ensino de cada disciplina, que deve indicar ainda a bibliografia básica e a complementar, devendo as instituições apresentar número mínimo de exemplares dessas obras em sua respectiva biblioteca. É instrumento de orientação para os estudos, bem como meio para se exigir o cumprimento do programa e da aprendizagem.

1.6.3 Portaria Normativa nº 20/2014: a participação da OAB

Crítica frequentemente dirigida acerca dos pedidos de autorização de cursos jurídicos era acerca da não vinculação do parecer expedido pelo Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil como impedimento para a existência do curso, nos termos da Portaria MEC nº 40/2007, com a redação de 2010³¹. Recentemente, contudo, em mais uma tentativa de valorizar o parecer do órgão de classe de uma das carreiras oriundas do direito, a advocacia, veio a Portaria Normativa nº 20, de 19 de dezembro de 2014.

A norma mais contemporânea consigna que são necessários a existência de Núcleo Docente Estruturante e Plano de Estágio Curricular Supervisionado, que poderão resultar de convênio com o Poder Judiciário ou de escritórios de advocacia, bem como a comprovação de necessidade social, a existência de ato autorizativo institucional válido, Índice Geral de Cursos ou Conceito Institucional igual ou maior que três, bem como inexistência de supervisão ou penalidade institucional. Ademais, passou a determinar que o parecer do Conselho Federal da OAB é imprescindível, podendo ou não a SERES autorizar a existência do curso, nos seguintes termos:

Art. 5º Os pedidos que preencham os requisitos previstos nos arts. 2º, 3º e 4º, e que obtiveram parecer favorável do Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil - OAB, poderão ser deferidos pela SERES, conforme os termos e condições estabelecidos na legislação educacional.

³¹Assim consignado, no art. 29, § 7º: “Nos pedidos de autorização de curso de Direito sem parecer favorável da OAB ou de Medicina, Odontologia e os demais referidos no art. 28, § 2º, do Decreto nº 5.773, de 2006, sem parecer favorável do CNS [Conselho Nacional de Saúde], quando o conceito da avaliação do INEP [Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira] for satisfatório, a SESu [Secretaria de Educação Superior] impugnará, de ofício, à CTAA [Comissão Técnica de Acompanhamento da Avaliação]” (BRASIL, 2010).

Parágrafo único. A regra prevista no *caput* será aplicável também aos casos em que o Conselho Federal da OAB foi provocado, e não apresentou manifestação no prazo estabelecido no § 1º do art. 29 da Portaria Normativa MEC nº 40, de 2007, republicada em 2010.

(...)

Art. 9º No caso de parecer desfavorável do Conselho Federal da OAB, com manifestação que envolva questões de fato, a SERES poderá abrir diligência, em sede de parecer final, para a IES se manifestar, pelo prazo de trinta dias.

Como é possível perceber pela leitura dos dispositivos da portaria, não se trata de se atrelar a existência ou a continuidade do curso ao parecer da entidade de classe. A última palavra caberá, sempre e exclusivamente, às autoridades do Ministério da Educação.

1.7 Formas de transmissão de conteúdo: o formato das aulas

Ao lado da necessária abordagem histórica acerca do ensino jurídico no Brasil, é imprescindível investigar-se como o conteúdo é ministrado. Já se abordou, é certo, que o modelo adotado desde 1827 e que vem sendo praticado até o presente, é o de conteúdo expositivo, em sua grande maioria, o qual, descontadas as habilidades oratórias do professor e seu conhecimento maior ou menor do conteúdo ministrado, restringe-se, no mais das vezes, a comentários sobre textos legais, julgados e a própria experiência profissional³². O ensino legalista e muito voltado apenas para a inserção no mercado de trabalho termina por evidenciar um “emaranhado de costumes intelectuais que são aceitos como verdade de princípios para ocultar o componente político da investigação de verdades”. Assim, “se

³²Eduardo Val (2006, pp. 32-33), indica que um vício muito comum as aulas meramente expositivas nas disciplinas dogmáticas jurídicas é o da leitura de códigos, indicando que, se por um lado propiciam “conhecimento da lei”, por outro retiram, para usar expressão tão cara aos dogmatistas, o conhecimento da *mens legis*. Veja: “a) o aluno aprende a lei vigente, mas não seus pressupostos, a concepção de Direito e o significado das instituições e institutos jurídicos atinentes à disciplinas, que são o que dá sentido ao texto legal. Trata-se de uma ferramenta que promove o legalismo como sinônimo de direito; b) o estudante, regra geral, aprende apenas uma leitura da legislação, uma versão que por muito consagrada e respeitada que seja, sempre será parcial, deixando de conhecer outras interpretações que lhe podem ser dadas. O Direito é dinâmico e possui pluralidade significativa, devendo essa dimensão holística ser considerada na sua apreciação e estudo; c) o aluno não aprende a raciocinar, a interpretar a lei, pois recebe um paradigma dogmático pronto, legitimado pelo prestígio da autoridade intelectual do autor e reforçado pela escolha e adesão do discente, sendo que, em muitas situações, sequer pode ser questionado. Ou, quando pode, o discente renuncia ao questionamento, porque prefere a segurança que a opinião jurídica consagrada do autor lhe proporciona; e d) o estudante corre o risco de, no momento em que houver a alteração ou substituição de uma lei, ver seu conhecimento sumir e dado por inexistente. Quando muda o texto legal, ele não possui instrumentos teóricos de análise e interpretação que lhe possibilitem entender a nova legislação. O Código termina operando como um atrofiador das habilidades interpretativas do discente que não consegue se adaptar a nova lei. As reformas dos Códigos cada vez mais frequentes se transformam em verdadeiras torturas para discentes e até egressos no ensino profissional que não conseguem acompanhar as mudanças com seu próprio esforço racional. Isto explica em parte a demanda por seminários e congressos que tratam dos novos códigos comentados por ilustres palestrantes, de preferência magistrados, porque é mais prático saber como pensam os que julgam”.

canonizam certas imagens e crenças para preservar o segredo que escondem as verdades. O senso comum teórico dos juristas é o lugar do secreto” (WARAT, 1994, p. 15).

Do mesmo modo, conclui Daniela Mossini (2010, pp. 53-54), com percuciente poder de síntese, que:

Se fosse possível resumir os 183 anos de ensino jurídico no Brasil em uma só palavra, esta seria *unilateralidade*. Algumas imagens podem ressaltar a marca dessa orientação: a transferência unilateral de informações e de concepções de mundo (a qual Paulo Freire sintetizou no chamado *ensino bancário*), a desigualdade da relação instituição-aluno, a composição escolástica em sala de aula, o centramento na figura do professor, a aceitação passiva do argumento de autoridade, a memorização de textos normativos e a mimetização de comentários de antigos jurisconsultos.

As possibilidades de transmissão do conteúdo e da formação, contudo, vão muito além desse modelo tradicional, que mal oculta, de um lado, a dissociação com a realidade, e, de outro, por isso mesmo, a “internalização dos padrões culturais e políticos da elite burguesa econômica” (PRANDO, 2001, p. 36). Nem mesmo o rearranjo da grade curricular, com a introdução de disciplinas mais inovadoras, tais como direito eletrônico, ambiental, entre outras, representa expediente que contorne o problema da modificação da metodologia de ensino. O mesmo se diga a respeito das técnicas de aprendizagem, tais como o emprego de transparências, audiovisuais e a Internet em sala de aula. Quase sempre vêm a reboque da sedimentada aula expositiva.

Ora, a perspectiva predominantemente tradicional expositiva, “em linhas gerais, trata o estudante como alguém que nada sabe a respeito de um tópico e que, por isso, deve apenas receber as informações transmitidas pelo professor e armazená-las” (SICA; PALMA; RAMOS, 2012, p. 59). Por outro lado, as mesmas autoras (2012, p. 59) assinalam que a proposta participativa leva em conta que o “aluno não é só capaz de aprender por si, como pode ser elevado à posição de protagonista do processo de aprendizagem. A centralização do aluno promove a mutação do papel do professor”.

Pois bem, narram-se, ainda que sob a perspectiva do ensino presencial, algumas experiências participativas que se apresentam úteis não apenas para o aprendizado, mas, sobretudo, para a construção de um novo modo de se conceber o ensino jurídico. De saída, porém, observa-se que a aula dialogada ou participativa falhará em seu propósito inovador se restringir-se em sua proposta ao desenvolvimento exclusivo de um raciocínio técnico excludente do raciocínio crítico (VAL, 2006, p. 26).

A primeira delas, que é muitas vezes aplicada paralelamente ao método tradicional, é a experiência do *seminário*. O que muitas vezes se vê, infelizmente, é tal iniciativa servir para

docentes que, não desejando assumir a responsabilidade pelo ensino integral do programa, deixam-na ao cuidado dos discentes, que, por autodidatismo, acabam estudando os temas e, entre a apreensão e a inexperiência, transmitem seu conteúdo para os demais colegas. Assim, o professor ouve a exposição passivamente, ou intervém, e mais nada.

Nessa situação, o que é salutar é o emprego do seminário para fins de aprofundamento de tópico já estudado, ou mesmo para a leitura de escritos de maior complexidade, exigindo maior preparação dos estudantes. O professor precisa acompanhar todo o processo de elaboração, e não simplesmente indicar o tema e aguardar pelo dia da apresentação, durante o qual os estudantes expõem, podendo se valer de recursos de informática (Internet e apresentação por Power Point³³), provocando o surgimento de questões entre os demais estudantes, e não o “modelo jogral” que muitas vezes é encontrável em sala de aula, o qual se dá, sobretudo, por não haver disposição do professor em conduzir um processo que seja realmente participativo.

Nesse aspecto, é digno de nota que o seminário deve “reforçar a ideia de que todos os participantes estão amparados em uma mesma experiência comum”, bem como “provocar o surgimento de questões ou discordâncias de interpretação, e, assim, dar início à discussão” e, nessa, “os posicionamentos diversos denunciarão se o texto foi bem compreendido pelos participantes; estes, novamente, gerarão concordâncias e discordâncias ao exporem oralmente seus argumentos” (SICA; PALMA; RAMOS, 2012, p. 65). Do contrário, o que se terá é um monólogo uníssono e, por vezes, insípido.

Porém, como bem adverte Eduardo Val (2006, p. 31):

A aula dialogada, o seminário, ou qualquer outra forma de aula participada pode ser sempre tão autoritária e dogmática quanto a preleção. Se esquecem, na defesa dessa metodologia, pelo menos três fatores básicos: a) o aluno não tem conhecimento suficiente dos temas para conseguir superar a visão colocada pelo professor; b) a praxe argumentativa do docente, seu domínio da retórica, do “tempo da aula” e a sofisticação da linguagem acadêmica se impõem ao discente que fica inibido ou impotente para se contrapor argumentativamente; c) este continua sendo o coordenador do processo, é ele quem dirige e coordena os debates e indica os textos (e mesmo que não o faça, o aluno, na maioria das situações, não sabe onde buscar outros subsídios além dos tradicionais) para os seminários.

³³De se destacar que o emprego de técnicas de aprendizagem, por si só, não substitui o protagonismo daqueles que deles se valem para expor. Dizendo melhor: em uma apresentação dessa natureza, o expositor não pode se converter em refém da técnica, mas deve usá-la para expor com mais proveito o conteúdo.

Em sequência, outra forma que pode promover a participação dos estudantes é o chamado *estudo de caso*³⁴.

Nesse método de ensino, o professor apresenta determinado caso jurídico em complementação ao quadro teórico já apresentado, considerando-se, sobretudo, que as chamadas disciplinas dogmáticas, no mais das vezes, trabalham com a exposição de princípios e enunciados legais.

Assim, além do caso em si, o docente deve problematizá-lo, estimulando os estudantes a encontrarem não apenas a solução do caso, mas transitarem pelos princípios e dispositivos legais para então chegar a uma conclusão. Evidente, por outro lado, que ao eleger método de tal natureza e, sobretudo, basear-se nele uma de suas formas de avaliação, o professor deve ter o controle das participações, a fim de que não descambem para outros assuntos de somenos importância.

Eduardo Val (2006, p. 75), contudo, aponta os equívocos em que tal técnica, que pode ser inovadora, tem o risco de incorrer:

Curioso é observar que uma ferramenta dita de modernização e inserção do aluno na realidade do exercício profissional do direito como o afamado estudo de caso, trazido da experiência educacional dos Estados Unidos, tem sofrido uma apropriação pelo ensino tradicional e sua tão elogiada utilidade de abandono do conhecimento abstrato tem se transformado na imposição, através de uma constante reiteração, de reminiscências quase pavlovianas, de um conjunto limitado de roteiros ou modelos de interpretação das manifestações mais comuns da realidade jurídica.

De valioso instrumento de contextualização e indução a análise crítica da realidade, o estudo de caso tem se transformado em instrumento de cristalização dogmática de certos padrões de interpretação de caráter processual que, em nome de sua conexão direta com o exercício profissional e sua aparentemente facilitação do tratamento quantitativo da demanda de serviços de justiça, legitimam uma série de receitas dogmáticas que se aplicam à complexa massa das relações sociais reguladas pelo direito.

(...)

O abuso dessa técnica leva a um perigoso reducionismo da pedagogia jurídica e a um reforço revigorado da dogmática disfarçada de falso revolucionarismo transformador de uma técnica didática que por si só é insuficiente para uma mudança de paradigma no ensino jurídico.

Especialmente em tempos que têm valorizado sobretudo o estudo da jurisprudência³⁵, a análise de julgados pode enriquecer sobremaneira a apreensão do conteúdo teórico.

Forma mais sofisticada de ensino participativo é o chamado *role-play*. Por meio dele, quando determinada discussão está polarizada, o professor pode aprofundar tal ambiente, vinculando os grupos em conflito às respectivas teses (daí o “role”, termo em inglês que

³⁴Classifica-se, sob tal título, conjuntamente, o denominado Problem-Based Learning (PBL), que, contudo, já traz consigo de forma inequívoca o caso a ser resolvido, o que não é tão evidente no estudo de caso, considerando-se que muitas vezes já alicerçado em decisão judicial que já transitou em julgado.

³⁵Tal afirmação leva em conta, especialmente, a tentativa de inserção e valorização dos precedentes judiciais, conforme o Código de Processo Civil recentemente sancionado (Lei nº 13.105, de 17 de março de 2015).

significa representação, como a significar o desempenho de um papel, de uma atuação). Naturalmente que tal não se pode dar exclusivamente com base nas habilidades oratórias dos que apresentam, mas sim em conhecimento do sistema jurídico envolvido no caso em análise. O docente, é certo, não pode colocar-se como mero expectador do debate, devendo atuar como seu mediador, e, querendo, pode expor seu ponto de vista para concluir as discussões.

Há, ainda, se bem que em contexto eminentemente prático, as *aulas de prática jurídica*. Essas, que poderiam ser valiosos momentos de discussão de casos judiciais, tornam-se, em muitas instituições, em desinteressantes encontros de reprodução de arrazoados forenses, os quais, não raras vezes, são meras menções de textos extraídos da Internet e cumprimento burocrático das normas das autoridades educacionais e da própria instituição de ensino.

Essa parte da formação, que bem vai ao encontro da ideia tão criticada de que o ensino jurídico brasileiro volta-se muito mais à profissionalização do que a extensão, e, muito menos, à pesquisa, paradoxalmente se perde no propósito de “formar operários qualificados do direito, que não sabem o que fazem” (COELHO, 1983, p. 43). Dizendo melhor: se a ênfase é justamente o saber fazer, quando esse momento chega, de certo modo, com as aulas de prática jurídica, perde-se pela improvisação e pelo uso de esquemas prontos de especialidade duvidosa (FERRAZ JÚNIOR, 1978-1979, p. 70)³⁶.

1.8 A expansão do ensino jurídico: massificação sem qualidade

A normatização, descrita neste capítulo, não conseguiu contudo restringir a criação expressiva de faculdades de direito e, muito menos, manter sua qualidade. Com a facilitação do acesso ao ensino superior por vários programas governamentais, tais como o ProUni³⁷,

³⁶Eduardo Val (2006, p. 83) critica com veemência o perfil geral do docente em direito, o qual não tem visão sistemática do Direito, não dispõe de tempo para pesquisa, reproduzindo a visão que lhe foi ensinada ao tempo de estudante, acrescida de sua experiência profissional, sendo mero reprodutor da cultura jurídica tradicional, sem condições de oferecer alternativas ao sistema vigente.

³⁷O Programa Universidade para Todos - ProUni tem como finalidade a concessão de bolsas de estudo integrais e parciais em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições de ensino superior privadas. Criado pelo Governo Federal em 2004 e institucionalizado pela Lei nº 11.096, em 13 de janeiro de 2005 oferece, em contrapartida, isenção de tributos àquelas instituições que aderem ao Programa. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2014). Contudo, crê-se que o ProUni provoca o desmonte do ensino superior público pela “compra” de vagas em instituições de ensino superior pelo governo federal, sob a justificativa de que as universidades públicas são muito onerosas e elitistas e, por consequência, melhor alocar recursos públicos para adquirir vagas no mercado, considerando que as instituições privadas de ensino superior, conforme as autoridades federais, são notoriamente mais eficientes do que as públicas. O ProUni atende às ambições das instituições filantrópicas, comunitárias, confessionais e empresariais de educação superior porque troca poucas

entre outros, um contingente antes excluído da vida universitária passou nela a ingressar, sem que existisse, ao menos, algo similar ao antigo vestibular para permitir o acesso exclusivamente aos mais preparados. Massificou-se o ensino jurídico, sob o rótulo aparente da democratização do ensino superior, com o aumento de 165 faculdades, em 1991, para 1.153 instituições, pouco mais de vinte anos depois, segundo dados do Ministério da Educação, o qual, a despeito dos meios de fiscalização de que dispõe, como parte do aparelho estatal, por muitas vezes, para ter dados a apresentar perante os organismos internacionais – e deles obter financiamento, ou, ao menos reconhecimento – apresenta números irreais, que mal escondem que o ingresso no curso superior é apenas quantitativo, mas bem poucas vezes qualitativo.

EVOLUÇÃO QUANTITATIVA DAS FACULDADES DE DIREITO NO BRASIL (Tabela 1)

ANO	NÚMERO DE ESTABELECIMENTOS
1850	2
1927	14
1962	60
1974	122
1982	130
1997	260
2003	1.003
2013	1.153

Fonte: Ministério da Educação e elaboração pelo autor.

O resultado prático disso, entre outros³⁸, é o recrutamento de docentes muitas vezes improvisados, que não têm a menor condição de ministrar aulas, e quanto mais de elaborar

vagas (e são poucas mesmo porque as condições educacionais são precárias) das instituições privadas pela isenção fiscal e pela dispensa da contribuição patronal para a Previdência Social. Além disso, são vagas excedentes, ociosas mesmo, em decorrência da expansão desenfreada do ensino privado durante os anos de governos neoliberais, para as quais não houve demanda. Com isso, garantiu-se a manutenção dos lucros das instituições privadas de ensino. Para boa parte dos setores políticos, intelectuais e entidades associativas, bem como aqueles que se dizem comprometidos com a educação pública e de qualidade, o ProUni funciona como política educacional nociva.

³⁸Alto percentual de reprovação nos exames para o exercício da advocacia, proliferação de verdadeiros analfabetos funcionais e instituições que só buscam o lucro.

inovações pedagógicas para além da secular aula coimbrã. Uma alternativa para, ao menos, inovar esse estado de coisas é o ensino a distância, considerando, ainda, a grande extensão territorial brasileira e a impossibilidade – *rectius*: a prescindibilidade – de existirem faculdades de direito em todo o território nacional. É do que se cuidará com maior desenvolvimento ao longo deste trabalho.

Nessa linha de análise, como falar em formação interdisciplinar se nem mesmo está criada a base intelectual dos que ingressam no curso? Ainda que o direito, por natureza, tenda a proporcionar soluções para após do surgimento dos fenômenos sociais, a lentidão existente nas faculdades mal esconde o comodismo com que estão imbuídas.

Há, então, um intrincado dilema que não se restringe à superficialidade do ensino arcaico e puramente positivista. É que, além disso, praticamente inexistente a pesquisa na área jurídica. Quando ocorrente, tem lugar apenas em instituições públicas, e, lamentavelmente, com enfoque muitas vezes dogmático e atado à revisão bibliográfica ou, se tanto, à análise de julgados.

Se é certo que as instituições privadas almejam o lucro, o que é normal, por sua natureza, não podem, por outro lado, fazer desse o único objetivo de sua ação, tentando escamotear, por meio de burlas à fiscalização e a luta pelo fim do exame da Ordem dos Advogados do Brasil³⁹, que ocultaria a defasagem do ensino oferecido.

É dentro dessa discussão que certamente atinja o próprio paradigma do direito brasileiro que se insere o ensino a distância como ferramenta que possibilite nova forma de se ministrar aulas que se apresenta, ainda em linhas gerais, nos aspectos históricos e técnicos.

³⁹Entre os projetos tendentes a abolir tal prova está de nº 2.154/2011, de autoria do deputado Eduardo Cunha.

2. O ENSINO A DISTÂNCIA

Ao lado das modificações de ordem econômica havidas nas duas últimas décadas, denominadas, de forma genérica, como globalização, o incremento dos meios informáticos fez surgir novas formas de acesso à informação. Mesmo em carreira tão tradicional como é o direito, essas mudanças, ainda que paulatinas, já ocorrem ao menos há quinze anos⁴⁰. Há oito, observe-se, foi sancionada a Lei nº 11.419, de 2006, que passou a disciplinar o processo eletrônico. Essa norma aboliu as publicações em meio físico, pelo diário oficial, e, mais recentemente, por meio de disposições administrativas dos próprios Tribunais, estimulados pelo Conselho Nacional de Justiça, converteu os autos processuais apenas para o formato virtual.

Se a Internet, que é a rede mundial de computadores, tornou-se realidade irreversível, a ponto de causar a rendição de instâncias de poder a sua onipresença e se beneficiado em parte de suas vantagens, resta, então, analisar, no geral, a sua viabilidade para a vida jurídica, e, no particular, para o ensino não presencial ou a distância.

Esse período é de notória transição de uma sociedade pós-industrial para outra de informação⁴¹, a qual, para Edgar Morin, não é propriamente de conhecimento, pois esse é o resultado da organização da informação (2003, p. 22). Ao lado desse debate conceitual, o que se tem é que, com a informação ao alcance de todas as pessoas que usufruam da chamada inserção digital, pode ela, por um lado, ser mais compartilhada, e, por outro, apresentar-se mais fragmentada, do que resulta, no mais das vezes, a inexistência da reflexão.

A situação dos cursos jurídicos, que já padecia da crítica do obscurantismo e da apatia pedagógica, atinge, em tempos de informatização acentuada e cotidiana, níveis alarmantes. Mesmo que hoje se tenha notícia de instituições que disponibilizam disciplinas de “informática jurídica” ou similares, reside a questão em que, por estarem os docentes mais antigos ainda aferrados à metodologia passada, não terão condições, exceto em um ou outro caso, de assimilar as modificações a ponto de poder transmiti-las aos discentes, que, já

⁴⁰É o período em que os tribunais superiores, especialmente o Superior Tribunal de Justiça, passou a ter página eletrônica pela qual os advogados poderiam cadastrar processos para deles receberem as publicações. Trata-se do sistema Push, que paulatinamente passou a ser adotado por outros tribunais também.

⁴¹Manuel Castells (1999a, *passim*), sociólogo espanhol que estuda os efeitos dos meios virtuais no comportamento das pessoas, investigando especialmente sobre as redes sociais, diz que a informação é a matéria-prima nessa nova fase, e as tecnologias se desenvolvem para permitir ao homem atuar sobre a informação propriamente dita, ao contrário do que outrora se fazia, quando a informação era meio para o domínio da tecnologia. Há, também, o predomínio de redes, favorecendo-se processos reversíveis, permitindo reorganização de componentes, com alta capacidade de reconfiguração.

nascidos em meio ao cotidiano informático, precisam passar a receber práticas pedagógicas condizentes com tal realidade.

E já se consigna desde logo: o mero transplante do modelo expositivo presencial para o meio informático, seja ele a distância ou em sala de aula, não representa mudança, mas, se tanto, improvisação, acompanhada de imensas possibilidades de haver deficiências a curtíssimo prazo⁴². Especialmente no direito, ele nada mudaria no papel do docente, que continuaria a desempenhar a função de sede do saber e os estudantes, de meros “bancários”, como já afirmava Paulo Freire (2012, p. 63).

2.1 Educação ou ensino a distância?⁴³

Daniel Mill aponta que, ao lado da palavra educação, nessa modalidade pedagógica, têm sido agregados alguns adjetivos (distância, semipresencial, virtual, *online*, móvel), que, na verdade, desnaturam a finalidade primeira dessa forma de aprendizagem, que é a educação (2012, p. 21). Para esse autor, devem ser levados em conta os quatro elementos da educação, quais sejam: “ensino (docência), aprendizagem (estudantes), tecnologias (materiais didáticos e mídias) e gestão (concepção, implementação e gerenciamento)” (*idem, ibidem*).

Por seu turno, Mônica Linhares indica distinções entre os dois conceitos, informando que a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação os emprega indistintamente (2010, pp. 74 e seguintes). Para essa autora, a educação

designa o processo global da sociedade pelo qual a pessoa, o indivíduo e a coletividade social aprendem a assegurar, conscientemente, no interior da comunidade nacional e internacional, e em seu benefício, o desenvolvimento integral da sua personalidade (...) Esse processo não se limita, contudo, a ações específicas de ensino e de aprendizagem.

Em escala menor, o ensino destina-se, ainda segundo Mônica Linhares, a desenvolver as competências de “leitura, escrita e do cálculo”. Crê-se, contudo, que pelos estudos jurídicos, se houver apreensão de tudo o que significam, estar-se-á formando alguém para a vida em sociedade. É dizer: alguém cuja formação voltou-se não apenas para a estrita

⁴²A mera utilização de aulas expositivas no meio eletrônico, por si só, nada significará se não houver maior possibilidade de interação dos estudantes, que não mais poderão ficar acomodados como receptáculos de informações.

⁴³ Esclareça-se que a expressão correta é “a distância”, sem o acento grave, comumente conhecido como crase. Isso porque só cabe o sinal gráfico quando há especificação, o que não é o caso. Assim, correto é educação à distância de 200 metros (há delimitação do espaço), como o certo é educação a distância (não se especifica o espaço). Essa regra, por exemplo, é aquela também empregada antes das palavras casa e terra.

dogmática e não perdeu de vista as implicações sociais da ciência jurídica, pode atingir mesmo a chamada formação social condizente com a atividade jurídica. Partindo do ensino, chega-se à educação para a vida em sociedade, mas aquele conceito, nos estudos jurídicos, é bastante para a formação da pessoa.

Contudo, revendo as limitações atuais do ensino jurídico brasileiro, em particular, entre o que dele se espera e o que ele atualmente oferece, bem anota Eduardo Val (2006, pp. 40 e 45):

A superação da crise não depende apenas da construção de uma nova teoria do direito. Depende também de uma nova prática profissional. O engajamento orgânico com as reivindicações da sociedade, com a busca da democracia não pode se esgotar em nível acadêmico. Além disso, uma verdadeira práxis não é possível apenas através da posse de conceitos ou renovados. Ela pressupõe uma outra forma de agir e a utilização dos novos instrumentos que a modernidade e a tecnologia oferecem.

(...)

Para que possa ter um ensino transformador é necessário que ele deixe de ser um aparelho ideológico do Estado – mera instância reprodutora – e se transforme em uma instância orgânica de construção de um novo imaginário social e criativo, comprometido com os valores da maioria da população. Sua vinculação deve ser à sociedade civil e não à política.

Esta tese, então, por esses motivos, trabalha com o conceito de ensino a distância, sendo secundário que a formação jurídica esteja calcada, ainda hoje, em formação puramente expositiva e dogmática, na maior parte das instituições de ensino. Não há, ao contrário do que à primeira vista possa parecer, excessivo otimismo com o que as faculdades de direito têm proporcionado. Ao contrário. Sabe-se exatamente da má qualidade do ensino, não se ignora em que bases de improvisação muitas vezes ele é oferecido, mas, no plano ideal, tem-se que o ensino jurídico forma o profissional do direito e é por isso mesmo que, na preparação à atividade jurídica, a palavra educação é, por assim dizer, espécie de segunda fase.

2.2 Conceito

Atualmente, são diversos os conceitos atribuídos ao ensino a distância. A maioria das definições é de caráter descritivo e tem como ponto de partida o ensino presencial,

destacando, para diferenciá-las, a distância entre professor e estudante e o uso de mídias (GUAREZI; MATOS, 2009, p. 53).⁴⁴

Particularmente, a expressão ensino a distância, pelas razões expostas no item anterior, é peculiar para a área jurídica, respeitado o entendimento da maioria dos doutrinadores, que trabalham com educação a distância porque não a relacionaram, crê-se, ainda, com as particularidades da área jurídica.

De modo sucinto, Miramar Vargas (2003, p. 12) definiu o ensino a distância como modalidade que rompe as barreiras do tempo e do espaço, promovendo diferentes formas de interação entre estudantes e educadores. Essa autora considera a pluralidade de definições existentes na literatura e aponta o problema da confusão dos conceitos. Os termos “educação a distância”, “ensino a distância”, “aprendizagem a distância” e outros correlatos têm sido usados, aparentemente de forma indistinta, tanto na linguagem cotidiana como na técnica, para apresentar um mesmo fenômeno: o ensino-aprendizagem que ocorre fora dos padrões tradicionais, ou, mais precisamente, em ambiente externo ao da sala de aula convencional.

O conceito ora estudado, então, apresenta particularidades para sua definição em razão da diversidade de características dos sistemas referentes a denominações, estruturas, metodologias, organização, resultando em diferentes definições e realidades educativas que correspondem às visões do mundo por elas empregadas (LUZZI, 2007, *passim*).

À medida que os recursos tecnológicos evoluem, concomitantemente os conceitos de ensino a distância sofrem alterações, assim como eles mantêm em comum a separação entre professor e estudante, com emprego da tecnologia, a qual possibilita a comunicação e o processo de ensino e aprendizagem (SHITARA, 2012, p. 23). A evolução tecnológica, observe-se, nem sempre está atrelada àquela de natureza pedagógica.

O ensino a distância, para a UNESCO (2004), consiste no emprego de técnicas somadas a recursos e meios instrutivos específicos que facilitem a aprendizagem e o ensino de estudantes e professores distantes por tempo ou espaço. Tais técnicas, seus recursos e meios dependem de fatores como conteúdo, necessidades e contexto do estudante, habilidades e experiência do professor, objetivos, tecnologias disponíveis e capacidade institucional.

Nessas variáveis, a distância é destacada quando se refere ao espaço, propondo que seja superada pelo uso da tecnologia de telecomunicação e de transmissão de dados, voz e

⁴⁴Muito embora diversos autores conceituem ensino a distância, deve-se destacar que as definições, todas mais ou menos similares, segundo funcional compilação apresentada por Torrecillas (2007), trabalham com as seguintes polaridades: distância/presença, espaço/tempo e tecnologia/meios de comunicação.

imagem (incluindo dinâmicas, isto é, televisão ou vídeo). É preciso ressaltar que todas essas tecnologias, hoje, convergem para o computador (GUAREZI; MATOS, 2009, p. 55).

Na hora presente, há a educação nas modalidades presencial e semipresencial, essa compreendendo uma parte presencial agregada a virtual ou a distância e finalmente aquela somente a distância ou virtual⁴⁵. Na educação presencial ou convencional, praticada há séculos, professores e estudantes estão sempre em um mesmo local físico, ou seja, em sala de aula. A educação semipresencial, como registrado, acontece em parte na sala de aula e outro tanto a distância, valendo-se do emprego de tecnologias. Já o ensino a distância pode ter ou não momentos presenciais, ocorrendo fundamentalmente com professores e estudantes separados fisicamente no espaço e ou no tempo, mas juntos por meio de tecnologias de comunicação (MORAN, 2011, p. 22).

Porém, quando se investigam modelos do objeto desta tese, percebe-se que a fronteira entre as modalidades a distância e presencial é cada vez mais tênue. A expressão educação mista ou semipresencial tem sido utilizada na tentativa de caracterizar os sistemas educacionais em que se fundem aulas presenciais e a distância. Pode-se afirmar que a distinção entre educação "presencial" e educação "a distância" será cada vez menos pertinente, já que os usos das redes de telecomunicação e dos suportes multimídia interativos vêm sendo progressivamente integrados às formas mais clássicas de ensino (TORRI; FERREIRA, 1999).

À medida que se populariza a Internet, o interesse pela educação a distância avoluma-se, pois surgem novas concepções de material didático, e até mesmo relações humanas diferentes por meio do conhecimento. Por isso mesmo, observam-se ainda poucos mecanismos formais para análise de metodologia, expansão e resultados obtidos ao longo de sua existência, havendo mesmo, cada vez mais, uma espécie de sincretismo entre as duas formas de ensino.

Assim, à medida que avançam as chamadas Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), que aproximam pessoas distantes fisicamente, o conceito de “presencialidade” também se modifica⁴⁶. A Internet, associada a melhores sistemas de

⁴⁵Essa distinção é conhecida como modalidade síncrona (professor e estudantes atuando simultaneamente) ou assíncrona (professor e estudantes atuando em tempos diversos, como no caso de aulas registradas audiovisualmente e depois consultadas) e será revista no item 3.1.

⁴⁶ Karla Saraiva (2010, pp. 65-127) dedica longo e pertinente desenvolvimento à questão dos significados espaço-temporais nas narrativas sobre a educação a distância, chegando a intitular como “empíreo educacional” a ideia de que “no ciberespaço seria possível a formação de um grande ambiente de aprendizagem, com cursos abertos e de grande alcance, onde cada um poderia construir sua formação escolhendo aquilo que mais lhe conviesse” (2010, p. 126).

telecomunicações, possibilita que professores e estudantes compartilhem aulas e estruturarem conhecimentos, promovendo maior intercâmbio de saberes, modificando, assim, comportamentos, crenças e valores. Isso ocorre dentro de uma flexibilidade de tempo e espaço.

2.3 Modalidades e respectivas gerações

Ao contrário do que possa parecer, não é nova a ideia de professores e estudantes não estarem em um mesmo espaço para o exercício do aprendizado. De fato, Ivônio Barros Nunes (2009, p. 2) afirma que:

Provavelmente, a primeira notícia que se registrou da introdução desse novo método de ensinar a distância foi o anúncio das aulas por correspondência ministradas por Caleb Philips (20 de março de 1728, na *Gazette* de Boston, EUA), que enviava suas lições todas as semanas para os alunos inscritos. Depois, em 1840, na Grã-Bretanha, Isaac Pitman ofereceu um curso de taquigrafia por correspondência. Em 1880, o Skerry's College ofereceu cursos preparatórios para concursos públicos. Em 1884, o Foulkes Correspondence Tuition Service ministrou cursos de contabilidade. Novamente, nos Estados Unidos, em 1891, apareceu a oferta de curso sobre segurança de minas, organizado por Thomas J. Foster.

Essas iniciativas são tidas como a primeira geração do ensino a distância. Seguiram-se a elas o uso de multimeios⁴⁷, tais como o rádio, já no século XX, e, a seguir, a televisão, vindo depois o emprego de arquivos por meio de videocassete. Já a terceira fase compreende o uso da Internet, na década de 1990, em “correio eletrônico, *chats*, computadores, videoconferência, fax, ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) e o *blended learning*. A década seguinte passou a otimizar tal tecnologia, por meio do uso de *tablets*, *blogs*, redes sociais, aprendizagem móvel e compartilhamento de conteúdos (RICARDO, 2013, p. 28)⁴⁸.

O ensino a distância, é certo, principiou em lugares de maior alfabetização e desenvolvimento econômico. Isso, porém, não impediu que mesmo países mais empobrecidos também adotassem, com as limitações naturais, o ensino a distância. Exemplos, no último caso, são Cuba (onde recebe o nome de *enseñanza dirigida* – NUNES, 2009, p. 3), Bangladesh, Indonésia, Portugal, Venezuela, Costa Rica, entre outros⁴⁹.

⁴⁷Por multimeios pode-se entender a multiplicidade de ferramentas postas à disposição no aprendizado.

⁴⁸Tais termos estão conceituados no glossário deste trabalho.

⁴⁹A lista de países que adotaram o ensino a distância, bem como razoável abordagem histórica figura em *La educación a distancia*, de Lorenzo García Aretio (2011, pp. 55-72).

Tal classificação, contudo, não é pacífica, e, mais recentemente, Moore e Kearsley (2013, pp. 33 e seguintes), também dividiram a história do ensino a distância em cinco gerações, compreendendo estudo por correspondência, transmissão por rádio e televisão, universidades abertas, teleconferência e uso da Internet.

A *primeira delas* contempla os cursos por correspondência, que se iniciaram na Europa. Em 1850, Charles Toussaint e o alemão Gustav Langenscheit implantaram um curso de línguas que resultou em uma escola de idiomas por correspondência. Também naquele momento, na Inglaterra, professores da Universidade de Cambridge instituíram espécie de diploma acadêmico por correspondência como maneira de permitir o acesso de trabalhadores à educação superior (MOORE; KEARSLEY, 2013, p. 35).

As novas tecnologias dos serviços postais e a expansão das redes ferroviárias tornaram os estudos por correspondência mais baratos e confiáveis, ampliando sua capilaridade. Assim, essa primeira geração, por volta de 1880, permaneceu centrada na elaboração de textos e em sua postagem. Tal forma de ensino era denominada de “estudo por correspondência” ou “em casa”. Já o termo “estudo independente” era empregado quando a iniciativa se dava por meio das universidades. Em 1892, foi implantado na University of Chicago o primeiro programa formal de educação a distância (MOORE; KEARSLEY, 2013, p. 36).

Já nessa época, os educadores por correspondência existentes almejavam utilizar a tecnologia para proporcionar o conhecimento a indivíduos excluídos - que pudessem dar retorno lucrativo, obviamente - e fazê-los beneficiar-se dos sistemas educacionais convencionais.

No século XX, observa-se rápida expansão do ensino a distância, sobretudo no ensino superior, como alternativa ou mesmo opção frente às exigências sociais e pedagógicas. Tal incremento estava ligado aos avanços tecnológicos havidos na informação e na comunicação. Assim, gradativamente, tal modalidade de ensino veio a ocupar posição estratégica para atender as amplas e diversificadas necessidades de qualificação das pessoas adultas (PRETI, 1996, p. 55). Na década de 1920, o “fordismo”, sendo o modelo dominante do capitalismo, propunha a produção industrial de massa para atender as exigências do mercado. Logo, também, as iniciativas educacionais eram voltadas para satisfazer esse modelo industrial, abordando uma lógica marcadamente liberal (GUAREZI; MATOS, 2009, p. 133).

Em continuação, nas duas primeiras décadas do século passado, registros históricos citam experiências de ensino a distância em diversos países. Foi o caso do atendimento a crianças e adolescentes no ensino fundamental convencional na Nova Zelândia, e a capacitação de professores na Austrália. Também são evidenciadas outras iniciativas na

Noruega e na então existente União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS). A França implanta o Centro Nacional de Ensino a Distância para atender e qualificar refugiados de guerra. Em 1946, a África do Sul iniciou suas atividades por correspondência, transformando-se, em 1951, na única universidade da África até hoje a atender exclusivamente a modalidade pedagógica não presencial (GUAREZI; MATOS, 2009, p. 153).

O ensino por correspondência prosseguiu ao longo das décadas posteriores, mesmo com o surgimento de novas tecnologias de informação dentro do ensino a distância.

Essas experiências postais resultaram em ações de sucesso a partir do início do século XX, as quais objetivavam qualificar e especializar mão de obra, buscando suprir as novas demandas de nascente industrialização, mecanização e divisão dos processos de trabalho. Nessa época, o professor, ao empregar a escrita como meio de expressão dos conteúdos formadores, mantém o padrão tradicional de interação com o estudante, pois, no ensino presencial, também há situações discursivas promovidas pela escrita (SHITARA, 2012, p. 22)

A segunda geração do ensino a distância aborda a transmissão de conhecimentos por rádio e televisão. No início no século XX, surge o rádio como novo recurso tecnológico e vários educadores nos departamentos de extensão das universidades passaram a empregar tal mídia. Nos Estados Unidos da América, a primeira autorização para uma emissora de rádio educacional ocorreu em 1921 e foi concedida pelo governo federal à universidade mórmon de Salt Lake City (MOORE; KEARSLEY, 2013, p. 41).

O rádio como ferramenta tecnológica para educação não atingiu positivamente as expectativas então acumuladas. A ausência de interesse da maioria do corpo docente norte-americano, assim como o da direção das universidades, somada ao amadorismo daqueles poucos professores que assim formaram com a ideia de ensino a distância, colaborou para que tal recurso educativo viesse a se tornar então pouco significativo frente ao compromisso da mídia de radiotransmissão, na qual emissoras comerciais utilizavam esses cursos como meio para conseguir anúncios (MOORE; KEARSLEY, 2013, p. 42). Contudo, ocorreu durante a II Guerra Mundial experiência satisfatória do rádio como veículo de educação, quando F. Keller cria o curso técnico visando ao ensino da recepção do Código Morse. Esse método também foi posteriormente utilizado em tempos de paz para a integração social dos indivíduos atingidos pela guerra e para o desenvolvimento de capacidades laborais novas nas populações que migravam do campo para as cidades, durante período de reconstrução da Europa (NUNES, 1994).

Em relação a televisão educativa, em meados de 1939, a State University of Iowa, a qual já havia produzido mais de 400 programas educacionais, realizou transmissões de

imagens abordando temas de higiene oral e astronomia. Mas, foi a partir de 1943 que se evidenciaram avanços nas ações relacionadas à educação pela televisão. Nos Estados Unidos da América, após a II Guerra Mundial, cerca de 240 dos 2.053 canais existentes foram concedidos para o uso não comercial. Embora as estações transmissoras comerciais tenham desistido dessa espécie de oferta de serviços públicos, a televisão educativa teve maior sucesso que o rádio educativo em razão das contribuições da Fundação Ford. Em 1952, surge a televisão a cabo e, posteriormente, em 1972, a “Federal Communications Commission” exigiu que as operadoras existentes tivessem um canal educativo denominado de “telecursos” (MOORE; KEARSLEY, 2013, p. 44).

Evidenciam-se também outras experiências com ensino a distância, na década de 1960, utilizando meios de comunicação audiovisuais, como é o caso da Beijing Television College, na China; o Bacharelado Radiofônico, na Espanha e a Open University, na Inglaterra, cujo caso específico será mais adiante analisado (GUAREZI; MATOS, 2009).

De forma similar à primeira geração, o ensino a distância na fase seguinte também visava a qualificar e a especializar mão de obra buscando suprir o mercado. Por outro lado, verifica-se também maior propagação de informação, atingindo um elevado número de indivíduos, ou seja, a difusão em massa, como decorrência natural da ampliação dos meios de comunicação. Também o uso de tecnologia correlata, como o rádio e a televisão, proporcionou certa aproximação entre professor e estudante, pois, além da escrita, agregava-se a imagem e a voz. As ações, contudo, não possuíam objetivos educacionais programáticos, isto é, não partiam de concepção de política governamental, ficando muito mais ao sabor de demandas de mercado - e do correspondente lucro advindo - do que de atingimento de finalidades estratégicas.

Abrangendo o final dos anos 1960 e início da década de 1970 surge a *terceira geração* do ensino a distância, na qual as experiências diversificadas com as novas modalidades de organização tecnológica e de recursos humanos promoveram mudanças importantes, favorecendo o aparecimento de técnicas inéditas de instrução, assim como inovações na teorização da educação. Foi um período, assim, que a mídia escrita fundiu-se aos meios comunicacionais disponíveis, como o rádio e a televisão.

As duas experiências mais importantes do período foram: o AIM – Articulated Instructional Media Project da University of Wisconsin; OU - Open University da Grã-Bretanha (MOORE; KEARSLEY, 2013, p. 45). A Open University, por sinal, é tida como iniciativa pioneira no ensino a distância.

O Projeto AIM objetivava agregar várias tecnologias de comunicação visando a oferecer ensino de alta qualidade com custo reduzido a estudantes não universitários. Por ele eram oferecidos guias de estudo impressos e orientação por correspondência, transmissão por rádio e televisão, “audiotapes” gravados, conferências por telefone, *kits* para experiências em casa e recursos de uma biblioteca local, suporte e orientação para o estudante, discussões em grupo de estudo local e o uso de laboratórios das universidades durante o período de férias. Apesar de esse programa ter representado um marco histórico e um ponto de inflexão na história do ensino a distância, tendo em vista ser o primeiro modelo de integração de mídias comunicacionais na produção dos conteúdos, objetivando desenvolver a autonomia do estudante, bem como por haver oferecido assistência e mobilizado a interação com o grupo de auxílio pedagógico, ainda assim seu criador, Charles Wedmeyer, listava no AIM três pontos falhos: a falta de controle sobre corpo docente e seu currículo, a não fiscalização dos recursos financeiros e o não domínio sobre os resultados acadêmicos (créditos e diplomas) de seus estudantes (MOORE; KEARSLEY, 2013, pp. 45-46).

Segundo Nunes (1994), acerca dessa terceira fase, o crescimento do ensino a distância no final dos anos 1960 foi facilitado pela institucionalização de várias ações nos campos da educação secundária, e o ensino superior foi significativo. Inicia-se pela Europa – especialmente França e Inglaterra - e se expande gradativamente aos demais continentes. As experiências que mais se destacaram em nível do ensino secundário: Hermods Kolen (Suécia), Radio ECCA (Ilhas Canárias), Air Correspondence High School (Coreia do Sul), Schools of the Air (Austrália), Telesecundária (México) e National Extension College (Reino Unido).

Outras experiências no patamar universitário podem ser nominadas: Fernuniversität (Alemanha), Indira Gandhi National Open University (Índia) e Universidade Estatal a Distância (Costa Rica). Acrescentam-se, ainda, entre muitas outras, a Universidade Nacional Aberta da Venezuela; a Universidade Nacional de Educação a Distância da Espanha; o Sistema de Educação a distância da Colômbia, a Universidade de Athabasca, no Canadá, a Universidade para Todos os Homens e as 28 universidades locais por televisão na China Popular (NUNES, 1994).

A *quarta geração* é a da fase da teleconferência. Em 1980, surge tal possibilidade comunicacional nos Estados Unidos, voltando-se para o uso em grupos. Essa tecnologia atraiu maior número de educadores e formuladores de políticas educacionais por aproximar-se mais proveitosamente da visão tradicional da educação que ocorre presencialmente, ao contrário dos modelos por correspondência ou da universidade aberta, direcionados a pessoas que aprendiam sozinhas, geralmente pelo estudo em casa, e, conseqüentemente, mais

limitadamente. A primeira ferramenta utilizada foi a audioconferência, com interações bidirecionadas entre o estudante e o professor, permitindo ao primeiro dar respostas, e aos instrutores interagir com aquele em tempo real, mas em locais diferentes (MOORE; KEARSLEY, 2013, p. 51).

Posteriormente, os satélites fortaleceram esse sistema, promovendo teleconferências interativas. A quarta geração, ao utilizar a teleconferência por áudio, vídeo e o computador, proporcionou a primeira interação em tempo real de estudantes e seus instrutores, todos a distância, em tempo real. Posteriormente, esse método foi empregado como ferramenta especialmente no treinamento corporativo (MOORE; KEARSLEY, 2013, p. 52).

A *quinta geração*, por fim, surge por volta dos anos 1990, em meio ao ritmo acelerado das transformações socioeconômicas que aprofundam a defasagem entre o ensino oferecido pelos sistemas educacionais e as demandas sociais, as quais apontam para duas grandes tendências: a reformulação radical de currículos e métodos de educação, tendo em vista a multidisciplinaridade e a aquisição de habilidades de aprendizagem, mais do que de conhecimentos pontuais de rápido desuso; e, por outro, a oferta de formação continuada muito ligada aos ambientes de trabalho numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida, “life long learning” (BELLONI, 1999, p. 28).

A tal conceito seguiu-se o “mobile learning” (m-learning), o qual, produto da Declaração de Bolonha, que, em 1999, “estabelece dois conceitos que nortearam as ações da Comunidade Europeia” (BULCÃO, 2009, p. 81). O primeiro foi a adaptação dos sistemas educacionais, permitindo o trânsito dos cidadãos e o reconhecimento de seus diplomas. Já o segundo foi a possibilidade de permitir o deslocamento não apenas de estudantes, mas de burocratas e de professores⁵⁰. Assim foi que, ao lado dessa integração, tal conceito abrangeu

⁵⁰Deve-se esclarecer que a Declaração de Bolonha, conhecida, posteriormente, como Processo de Bolonha, foi firmada entre 29 Estados europeus, e objetivava a reorganização do sistema de ensino superior comunitário, para padronizá-lo e torná-lo mais competitivo, havendo os seguintes objetivos: “Adoção de um sistema com graus acadêmicos de fácil equivalência, também por meio da implementação, do suplemento ao diploma, para promover a empregabilidade dos cidadãos europeus e a competitividade do Sistema Europeu do Ensino Superior. 1. Adoção de um sistema baseado essencialmente em duas fases principais, a pré-licenciatura e a pós-licenciatura. O acesso à segunda fase deverá requerer a finalização com sucesso dos estudos da primeira, com a duração mínima de 3 anos. O grau atribuído após terminado a primeira fase deverá também ser considerado como sendo um nível de habilitações apropriado para ingressar no mercado de trabalho europeu. A segunda fase deverá conduzir ao grau de mestre e/ou doutor, como em muitos países europeus. 1. Criação de um sistema de créditos - tal como no sistema ECTS - como uma forma adequada de incentivar a mobilidade de estudantes da forma mais livre possível. Os créditos poderão também ser obtidos em contextos de ensino não-superior, incluindo aprendizagem feita ao longo da vida, contando que sejam reconhecidos pelas Universidades participantes. 1. Incentivo à mobilidade por etapas no exercício útil que é a livre circulação, com particular atenção: - aos estudantes, o acesso a oportunidades de estudo e de estágio e o acesso aos serviços relacionados; - aos professores, investigadores e pessoal administrativo, o reconhecimento e valorização dos períodos dispendidos em ações europeias de investigação, letivas e de formação, sem prejudicar os seus direitos estatutários. 1. Incentivo à cooperação Europeia na garantia da qualidade com o intuito de desenvolver critérios

aprendizagem mediante uso de telefones celulares e de pequenos computadores pessoais conectados à rede sem fio (BULCÃO, 2009, p. 82).

Em linha de conclusão acerca das gerações do ensino a distância, tem-se que os principais motivos da atual expansão dessa modalidade pedagógica, em todo o mundo, são basicamente três: 1) aumento da demanda por formação ou qualificação; 2) multiplicação de meios técnicos capazes de garantir materialmente a efetivação desse tipo de educação; 3) emergência de uma cultura que já não vê com muita estranheza o estabelecimento de situações de interação envolvendo pessoas situadas em contextos locais distintos (BENAKOUCHE, 2000).

Surge o ciberespaço como nova forma de comunicação coletiva entre os jovens, também chamado de “rede”, como “o novo meio de comunicação que resulta da interconexão mundial dos computadores”. Um de seus principais efeitos é a intensa aceleração do ritmo da alteração “tecnossocial”, excluindo de maneira mais radical os que não entraram no ciclo positivo da alteração, de sua compreensão e apropriação.

2.4 Iniciativas internacionais

Se antes existiam muitas resistências sobre o ensino a distância, a conjuntura econômica e política, no limiar do milênio, acabou encontrando nessa modalidade uma alternativa economicamente viável frente às exigências sociais e pedagógicas, contando com o apoio dos avanços das novas tecnologias da informação e da comunicação. O ensino a distância tornou-se, assim, recurso fundamental dentro das estratégias para qualificação de adultos, contenção de gastos nas áreas de serviços educacionais (PRETI, 1999, p. 42).

Sem se desejar reiterar o que já foi apresentado acerca das gerações, o que se tem é que, ao final do século XX, surgem os grandes sistemas de educação superior a distância. Primeiramente na Europa, depois no Canadá, Estados Unidos e Austrália. Expande-se posteriormente para os demais países desenvolvidos, assim como para países em desenvolvimento. Na Europa, os governos têm buscado, no ensino a distância, eficiência, qualidade e redução de custos para requalificar os trabalhadores, objetivando a inserção rápida no mercado de trabalho (PRETI, 1999, p. 44).

e metodologias comparáveis; 1. Promoção das necessárias dimensões a nível europeu no campo do ensino superior, nomeadamente no que diz respeito ao desenvolvimento curricular; cooperação interinstitucional, projetos de circulação de pessoas e programas integrados de estudo, de estágio e de investigação”.

A seguir citam-se apenas algumas instituições que têm desenvolvido de forma mais expressiva o ensino a distância, sendo importante salientar que as estatísticas são pulverizadas. Opta-se, assim, pela menção aos casos mais significativos.

Na última década do século XX, 106 países ofertavam cursos do ensino a distância, com a seguinte distribuição global: 28 países; na América Latina e no Caribe, 29 na África; 5 no Oriente Médio; 21 na Ásia e 23 na Europa. Nesse contexto mundial, aproximadamente 80 milhões de pessoas cursavam por aquele meio, quando se leva em consideração os diversos formatos e suportes (material impresso, televisão, rádio, on-line ou as formas híbridas), em locais de formação universitária, não universitária, formal e não formal (UNESCO, 2004).

É crescente e significativo o número de instituições e empresas que desenvolvem programas de treinamento de recursos humanos pelo ensino não presencial, assim como para treinamento e aperfeiçoamento de professores em serviço (México, Tanzânia, Nigéria, Angola e Moçambique). Empregam-se também muitos programas informais, privados ou públicos para ensino de adultos nas áreas de saúde, agricultura e previdência social (NUNES, 2009).

Segundo a Fern Universität, instituição universitária alemã, existem aproximadamente 1.500 instituições no mundo inteiro atuando em educação a distância, abrangendo 10 milhões de estudantes aproximadamente. Em alguns países, como a Espanha, mais de 10% da população adulta está matriculada. Esse índice alcança 40% em outros países como a Colômbia. Na França, o Centre National d'Enseignement à Distance atende a mais de cem mil estudantes. A Universidade de Hagen (Alemanha) e a Open University (Reino Unido) recebem 150 mil estudantes com reconhecimento internacional (PRETI, 1999, p. 40).

Com a forte expansão dessas instituições, surgem novas categorias dentro do conceito de “megauniversidades”, como as universidades digitais. Também novos papéis das instituições de educação superior na sociedade do conhecimento e na construção de nova estrutura educativa que absorva as demandas dessa sociedade (LUZZI, 2007).

O surgimento do ensino a distância em locais tão díspares economicamente falando, faz evocar a análise de Otto Peters (2006, p. 377), que afirma:

Essas diferenças mostram o quanto podem ser flexíveis e variáveis o ensino e a aprendizagem no ensino a distância. Ele foi introduzido em países industriais avançados tanto quanto em países em desenvolvimento e em vias de desenvolvimento, em países densamente povoados tanto quanto em países de baixa densidade populacional, em países com um sistema escolar e universitário muito desenvolvido e diferenciado, tanto quanto em países nos quais falta quase tudo nessa área.

2.4.1 O pioneirismo da Open University

Muito embora tenha sido criada apenas em 1969, a Open University inglesa é tomada como instituição referência na educação a distância. Os cursos começaram a ser oferecidos em 1971, como forma de qualificar rapidamente mão de obra masculina que, retornando de guerras, não tinha como se inserir no mercado de trabalho. Tratou-se, portanto, de política de Estado, e não de mera iniciativa particular.

Sendo nova e revolucionária instituição educacional, criou um comitê para viabilizar o uso de rádio e televisão, a fim de permitir o acesso à educação superior para a população adulta. Após sua estruturação, em 1970, a Open University tornou-se a primeira Universidade Nacional de Educação a Distância, a qual permitia o ingresso de estudantes de qualquer outra universidade, possuía nível de financiamento elevado e empregava uma gama completa de tecnologias de comunicação então disponíveis para desenvolver programas universitários a qualquer adulto que desejasse receber tal educação. A instituição do Reino Unido foi considerada modelo metodológico de um sistema total de ensino a distância (MOORE; KEARSLEY, 2013, p. 47).

Aliás, a primeira universidade aberta a distância de que se tem notícia, com as limitações ainda da primeira geração, de que já cuidou este trabalho, foi a Universidade de Londres, em 1858. Seus materiais de divulgação salientam que um de seus estudantes mais famosos foi Néelson Mandela, que concluiu o curso de direito enquanto estava preso, e, atualmente, a própria página eletrônica assinala a existência de mais de 54.000 estudantes em 180 países que recebem os polos, os quais são denominados Universidades de Programas Internacionais de Londres.

Eis uma das páginas da Open University apenas para cursos da área jurídica:

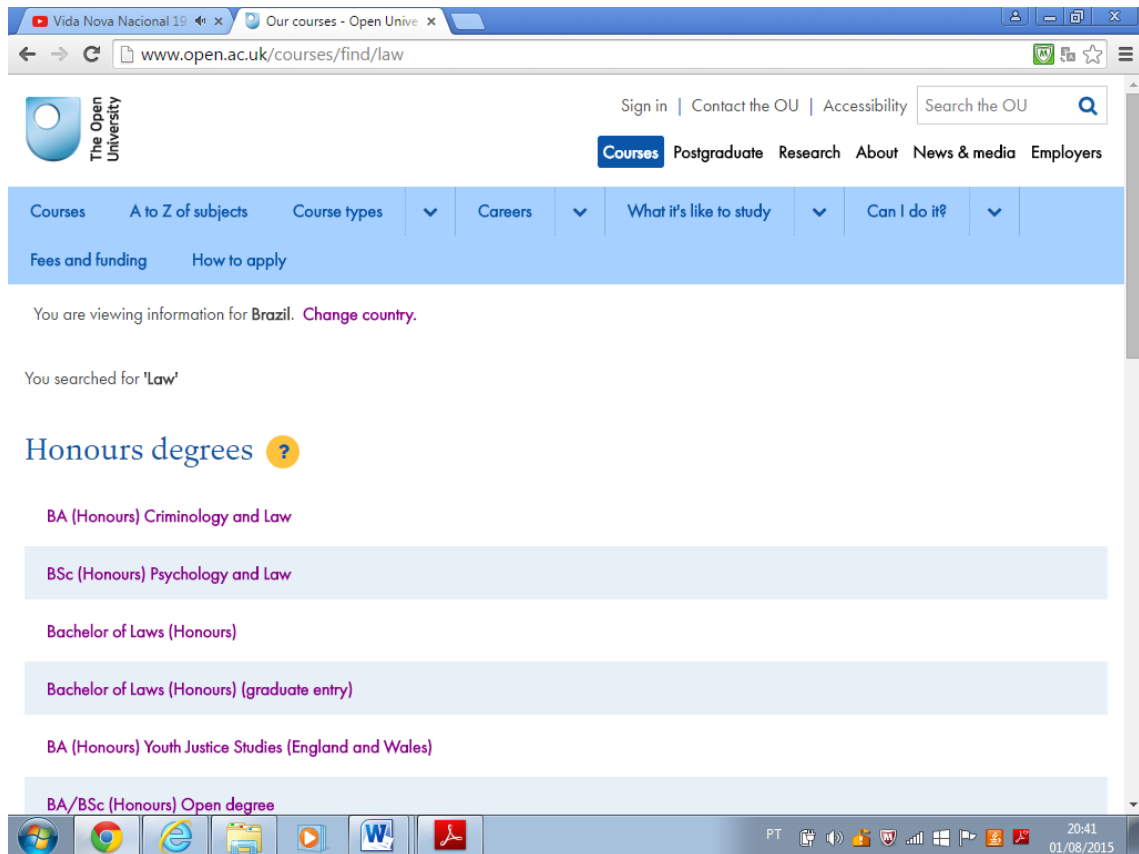


Figura 1 – Página de cursos jurídicos da Open University

Diz Ivônio Nunes (2009, p. 6), que hoje, pela Open University, “mais de 200 mil alunos estudam em casa ou no local de trabalho por intermédio de materiais diversos (...) Há cursos abertos, de extensão ou de conhecimentos gerais, traduzidos para várias línguas e oferecidos por diversos meios”.

Esse mesmo autor assinala que a instituição

Nasceu no momento em que se acreditava na capacidade da televisão em promover mudanças educacionais desejadas para a incorporação de grandes contingentes populacionais nos sistemas de ensino. Tanto que ela, quando do projeto, era chamada de Universidade do Ar (como a similar japonesa). A BBC foi instada a servir de base para a criação da universidade e depois se transformou em sua principal parceira.

Acredita-se que o motivo da condição de quase paradigma na educação a distância seja, primeiro, a qualidade do material didático proporcionado, e, segundo, a capilaridade da rede, que alcançou, inclusive, as antigas colônias, que já faziam parte da comunidade britânica de nações.

2.5As iniciativas no Brasil

Bem antes do advento da sociedade de informação, que tanto prioriza os meios informáticos de comunicação social, e que é o conceito que substitui o de sociedade pós-industrial (FIORILLO; LINHARES, 2013, p. 135), o Brasil já experimentou a modalidade de ensino a distância. Com efeito, por rádio, cinema e televisão⁵¹, desde, ao menos, a década de 1940, já houve iniciativas em tal sentido, considerando-se, sobretudo, as distâncias imensas no Brasil e o fato de os locais onde o ensino era ministrado concentrarem-se na faixa litorânea e no eixo Centro-Sul do país (ALVES, 2009, p. 9).

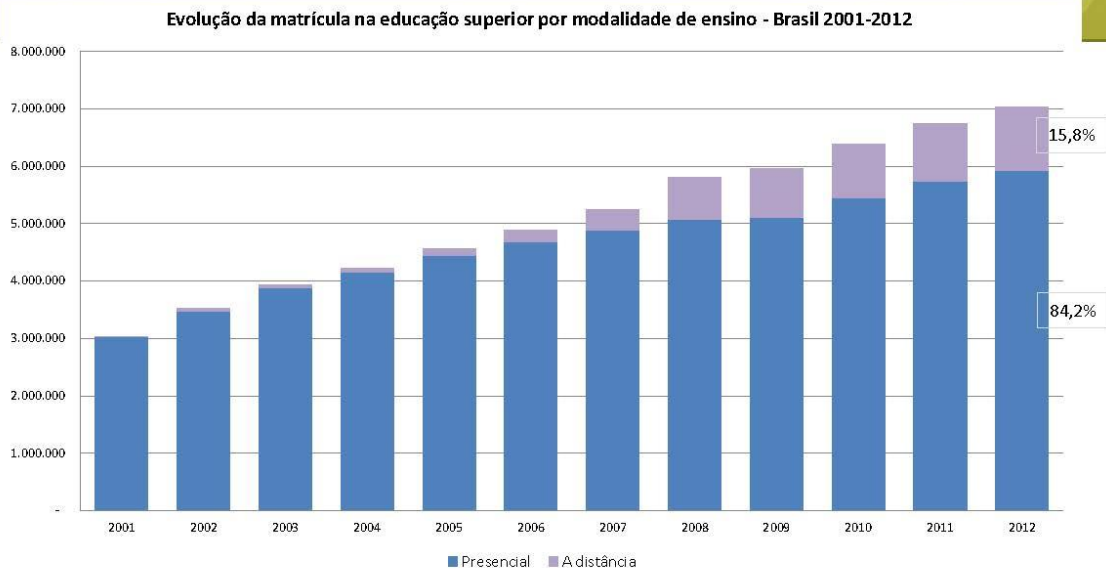
Com o advento da rede mundial de computadores, a Internet, essa possibilidade ganhou corpo, havendo, contudo, resistências em adotá-la no ensino superior jurídico, considerando que o pretexto de seus entusiastas, no mais das vezes, não se prende à renovação pedagógica, e, sim, à redução de custos, ainda mais em tempos de expansão tão acelerada do número de faculdades de Direito, as quais, observe-se, não implicam, ao menos na estrutura atual, grandes despesas, comparativamente a outros cursos, tais como os da área da saúde⁵².

A despeito de as estatísticas estranhamente não serem apresentadas muitas vezes em conjunto, associando as variáveis EaD e direito, é possível verificar o crescimento assombroso nos últimos anos, no Brasil:

⁵¹É o caso, por exemplo, do Movimento de Educação de Base, patrocinado pela diocese de Natal, bem como o Mobral e a Universidade do Ar, iniciativa do Senac nas cidades de São Paulo e Rio de Janeiro. Não se deve esquecer, ainda, do Instituto Universal Brasileiro, que oferecia e oferece diversos cursos técnicos por correspondência.

⁵²Dado que a estrutura de cursos jurídicos constitui-se, quando muito, de salas de aula, núcleo de prática jurídica e bibliotecas, basicamente, os quais apresentam custos muito menores do que os laboratórios que devem ser disponibilizados em carreiras da área da saúde e de algumas ciências exatas.

Resultados do Censo da Educação Superior 2012



No período 2011-2012, as matrículas cresceram 3,1% nos cursos presenciais e 12,2% nos cursos a distância. Os cursos a distância já contam com uma participação superior a 15% na matrícula de graduação.

Tabela 2. Evolução de matrículas na educação superior por modalidade de ensino 2001-2012

Fonte: Ministério da Educação.

Na mesma toada está o número de cursos a distância, em 2012, segundo a Associação Brasileira de Ensino a Distância. De se destacar, antes da apreciação, que o número de cursos em Direito é comparativamente inferior ao de outras carreiras, como a de Administração, considerando a vedação a que a graduação jurídica seja oferecida a distância. Restam, assim, os cursos de extensão, preparatórios para carreiras jurídicas e de especialização.

Características institucionais		CursosEAD		Nº total de conclusões
		Não corporativos	Corporativos	
Porte da instituição	Microempresa	2.174	0	2.174
	Pequena empresa	11.225	341	11.566
	Média empresa	15.721	134	15.855
	Grande empresa	92.497	0	92.497
Total		121.617	475	122.092
Somente cursosa distância		12.591	341	12.932

Oferta de cursos	Cursos presenciais		Cursos a distância	
	Presenciais	A distância	Presenciais	A distância
Cursos a distância e cursos presenciais	12.987	0	12.987	0
Cursos presenciais, a distância e semipresenciais	96.039	134	96.173	134
Total	121.617	475	122.092	475
Áreas de conhecimento	Ciências Humanas–Educação	37.800	376	38.176
	Ciências Humanas–Linguística, Letras e Artes	4.011	14	4.025
	Ciências Humanas–Outros	1.052	0	1.052
	Ciências Sociais–Direito	1.014	501	1.515
	Ciências Sociais–Adm./Gestão	32.226	186	32.412
	Ciências Sociais–C. Contábeis	822	0	822
	Ciências Sociais–Negócios	12.188	0	12.188
	Ciências Sociais–Comunicação	14	0	14
	Ciências Sociais–Outros	1.084	0	1.084
	Engenharia Civil	0	0	0
	Engenharia Elétrica	0	0	0
	Engenharia Mecânica	0	0	0
	Engenharia– Outros	3.945	0	3.945
	Ciências da Computação	632	0	632
	Ciências Exatas–Matemática	2.041	0	2.041
	Ciências Biológicas	1.142	0	1.142
	Ciências Agrárias	232	0	232
	Ciências da Saúde – Medicina	104	0	104
	Ciências da Saúde– Enfermagem	601	0	601
	Ciências da Saúde–Outros	2.768	61	2.829
Outros	7.855	659	8.514	
Informação não disponível	10.000	764	10.764	
Total	119.531	2.561	122.092	2.561

Tabela 3. Número de cursos a distância no Brasil, em 2012

Fonte: ABED

E, como conseqüência direta, o número de matrículas:

Áreas de conhecimento	Nº de matrículas em cursos autorizados		
	Não corporativos		Corporativos
	Cursos EAD completos	Disciplinas EAD	
Ciências Humanas–Educação	500.358	15.625	1.394
Ciências Humanas–Linguística, Letras e Artes	21.033	11.469	14

Ciências Humanas–Outros	7.463	1.563	0
Ciências Sociais–Direito	87.467	9.264	550
Ciências Sociais–Adm./Gestão	241.068	14.503	1.687
Ciências Sociais–C.Contábeis	25.440	4.634	0
Ciências Sociais–Negócios	81.310	2.904	0
Ciências Sociais–Comunicação	217	2.416	0
Ciências Sociais–Outros	11.714	868	0
Engenharia Civil	1.253	225	35
Engenharia Elétrica	772	1.426	0
Engenharia Mecânica	341	403	0
Engenharia– Outros	7.612	2.019	0
Ciências da Computação	38.336	5.492	20
Ciências Exatas–Matemática	24.835	3.351	0
Ciências Biológicas	13.733	1.906	0
Ciências Agrárias	2.151	938	0
Ciências da Saúde–Medicina	125	202	0
Ciências da Saúde–Enfermagem	1.424	1.982	0
Ciências da Saúde–Outros	67.023	5.458	73
Outros	30.030	3.350	779
Total	1.163.705	89.998	4.552
Instituição não oferece cursos autorizados/reconhecidos		69	
Informação não disponível		29	

Tabela 4. Número de matrículas em cursos superiores ministrados a distância em 2012. Fonte: ABED

O padrão pedagógico das aulas nos cursos jurídicos, desde sua fundação aos dias atuais, como já visto neste trabalho, restringe-se àquelas de natureza expositiva, em que o professor funciona como sede do saber a reproduzir suas experiências aos estudantes. Destaque-se também que o próprio material didático que acompanha as aulas, quase sempre, constitui-se em manuais que, se tanto, têm suas edições renovadas, a cada ano. Acrescentem-se, ainda, as constantes modificações na legislação e os entendimentos pretorianos, os quais, muitas vezes, não só não são apreendidos pelos docentes como, por consequência, terminam por ficar ignorados pelos estudantes.

O ensino a distância, assim, segundo Joaquim Falcão e Pedro Paranaguá (2009, p. 255), por demandar maior agilidade dos docentes, representa impacto devastador que abre possibilidades infinitas e, portanto, coloca desafios imensos. Permita-nos citar apenas alguns desses impactos. Primeiro, o acesso à informação não se restringe mais à forte experiência do

professor ou do manual de direito escolhido. A informação multiplica-se e se atualiza, converge e diverge, é memorizada e se renova continuamente. A informação jurídica – leis, julgados, doutrinas, entre outras formas – deixa de ser um objeto e passa a ser processo contínuo.

E, como observam tais autores, “o foco da aula deixa de ser o conhecimento e passa a ser como tratar a informação, ou seja, como utilizá-la no exercício da função de advogado, entre outras profissões” (2009, p. 255). Para eles, a diversidade e o pluralismo substituem o monólogo e o monopólio. Com otimismo, assinalam que o acesso às informações “faz a polêmica e nada vai segurar mais uma nova pedagogia, uma aula feita de plurais”.

Essa visão, de certo modo, aproxima-se da ideia apresentada por San Tiago Dantas, no que tange ao uso da discussão de casos, e, para ainda invocar a ideia de Falcão e Paranaguá (2009, p. 255), o melhor advogado não será mais aquele que descobrir um precedente ou uma jurisprudência que ninguém conhecia; será antes aquele que usar estrategicamente melhor, bem como argumentar e raciocinar com a informação que todos conhecem ou pelo menos a que todos têm acesso.

Ao lado de tamanho entusiasmo, há que ponderar se as novas tecnologias, se por um lado podem ser mesmo expedientes mais ágeis e participantes do aprendizado, em que medida, seja pelo despreparo dos profissionais do direito, seja, também, pela elaboração de material didático, e, principalmente, por mal ocultar o propósito barateador das instituições que as adotarem como ferramentas nos cursos jurídicos.

Nessas condições, a adoção de novo modelo pedagógico poderá abranger “propostas multidisciplinares de reforma” (FARIA, 2011, p. 27), indo além de fazer dos juristas apenas “clínicos gerais”, sem dotá-los de habilitação técnica para execução de “cirurgias”. Ao basear o modelo pedagógico apenas no legalismo, como assinala José Eduardo Faria (2011, p. 27), condenam-se os futuros profissionais jurídicos a meros burocratas, incapazes de perceber as razões dos conflitos sociais.

Antes de se exporem as experiências pioneiras por algumas instituições, o que se pode verificar, até mesmo pela própria prática docente do autor do presente trabalho, é o deslocamento de disciplinas propedêuticas para o chamado ensino a distância, com pagamento reduzido de horas-aulas aos professores que as conduzem – denominados tutores – mal ocultando que, matérias que não têm conteúdo “prático” revelam interesse menor para o ensino presencial. Mesmo essas, saliente-se, não estão imunes a serem ministradas, futuramente, de forma não presencial.

Essa é a razão que parece preponderante para que se evite a autorização, em larga escala, pelas autoridades educacionais brasileiras, do ensino não presencial nos cursos jurídicos, que não se propõem, no mais das vezes, a renovar os aspectos pedagógicos, e, sim, apenas a diminuir despesas e, conseqüentemente, a aumentar a lucratividade das instituições de ensino superior particulares⁵³.

Observa-se na década de 1970 a expansão da televisão associada ao propósito de estender projetos educacionais aos pontos distantes do país. Contudo, tal intuito, já dentro do regime militar, era diferente da proposta freiriana que caracterizou o Movimento de Educação de Base-MEB, já mencionado neste trabalho, cuja preocupação básica era alfabetizar milhares de jovens e adultos, por meio das “escolas radiofônicas”, principalmente nas regiões Norte e Nordeste do Brasil (NUNES, 2009). Durante o período autoritário, o que se almejava, se tanto, era proporcionar, quando muito, o mínimo da alfabetização – nem se falava, ainda, em letramento, conceito muito mais completo, que pressupõe a inserção social, em vez apenas do seu relacionamento, por assim dizer, com as palavras e letras – sem maiores preocupações com a inclusão da pessoa em seu meio social, e, muito menos, com seu processo conscientizatório. Tanto assim que a aprendizagem, baseada muito mais na repetição, perdia-se rapidamente, não havendo mesmo registros de êxito, a longo prazo, desse conteúdo então ministrado.

Antes disso, porém, os primeiros registros de ensino a distância datam da década de 1930. Pode-se citar o Instituto Monitor, até hoje existente, com seus cursos técnicos então por correspondência, fundado em 1939, e, conforme dados de sua página oficial, com quase seis milhões de estudantes matriculados desde aquele ano, como a seguir:

⁵³ Sem prejuízo das discussões que serão apresentadas no capítulo a seguir.

The screenshot shows the website of Instituto Monitor. At the top, there is a navigation bar with the logo 'Instituto Monitor Desde 1939' and a phone number '(11) 3555-1000'. Below the logo is a search bar with the text 'QUAL CURSO VOCÊ PROCURA?' and an 'OK' button. A red button labeled 'Portal do aluno' is also visible. The main content area features a large banner with the text 'Somos pioneiros no Brasil em Educação a Distância, com mais de 70 anos dedicados ao ensino e 5 milhões de alunos matriculados!'. To the left of the banner is a vertical menu listing various courses under 'CURSOS' and 'CONCURSOS'. The 'CURSOS' section includes: Curso em Transações Imobiliárias, Curso de Eletrônica, Curso de Contabilidade, Curso de Administração, Curso de Logística, Curso de Secretariado, Curso de Informática, Curso de Secretaria Escolar, Curso de Guia de Turismo, Curso de Segurança no Trabalho, and Curso de Petróleo e Gás. The 'CONCURSOS' section includes: ADMINISTRAÇÃO E NEGÓCIOS, ELETRÔNICA E ELÉTRICA, TELECOMUNICAÇÕES, SUPLETIVOS (EJA), CHAVEIRO E SIST. SEGURANÇA, GESTÃO AMBIENTAL, and ARTES. To the right of the banner is a sidebar with 'Sedes e Polo', 'Novidades', and 'Cursos Presenciais'. Below the banner is a navigation bar with buttons for 'Escolha seu curso', 'Notícias', 'Cursos a Distância', 'Alunos Formados', 'Depoimentos', and 'Fale conosco'. There are also social media icons for Facebook, Twitter, and Google+, and a 'Contador de Alunos' showing 5.942.636 Alunos matriculados. The bottom of the page shows a Windows taskbar with the date 01/08/2015 and time 21:00.

Figura 2. Página eletrônica do Instituto Monitor.

Da mesma época data, e ainda atuante, o Instituto Universal Brasileiro, de 1941, também com cursos de natureza técnica, profissionalizantes e supletivos. Além disso, pode-se citar a Marinha com seu ensino por correspondência, assim como o Exército, com cursos de preparação de oficiais para admissão à Escola de Comando do Estado Maior e o Centro de Estudos de Pessoal (CEP), que desenvolvem cursos de atualização, utilizando material impresso e multimídia.

Nas décadas seguintes, como registrado, houve a intensificação da educação a distância pelo rádio, e, com o advento da televisão, seu aperfeiçoamento e difusão a segmentos populacionais cada vez maiores, nas décadas seguintes, surgiram os primeiros canais educativos. De fato, entre 1966 a 1974 foram instaladas oito emissoras de televisão educativa: TV Universitária de Pernambuco, TV Educativa do Rio de Janeiro, TV Cultura de São Paulo, TV Educativa do Amazonas, TV Educativa do Maranhão, TV Universitária do Rio Grande do Norte, TV Educativa do Espírito Santo e TV Educativa do Rio Grande do Sul. Dessas, destaca-se a emissora paulista, por meio da Fundação Padre Anchieta, a qual, em sua grade de programação, é distintiva em promover atividades educativas e culturais, inclusive pelo rádio.

Em 1970, a Portaria Interministerial nº 408 passou a determinar que as emissoras comerciais de rádio e televisão, obrigatoriamente, transmitissem gratuitamente cinco horas semanais de 30 minutos diários, de segunda-feira a sexta-feira, ou com 75 minutos aos sábados e domingos de programação educativa, com material a ser fornecido pelas autoridades governamentais, dentro do que se conheceu como Projeto Minerva, o qual recebeu críticas por seu conteúdo baseado apenas em repetições, sem espaço para o necessário aspecto reflexivo, gerando, portanto, pouca aprovação nos exames para obter a comprovação de estudos (RODRIGUES; AZEVEDO, 2003). Dentre os principais pontos críticos do Projeto Minerva pode-se citar: currículos extremamente simplificados, falta de preparo das equipes, não cumprimento das horas destinadas à sua programação, não reconhecimento da população do rádio e da TV como meios educativos, conteúdos não adaptados à realidade da população das diferentes regiões do país e número insuficiente de equipes regionais para atender a demanda de solicitações por parte dos estudantes (ALONSO, 2010). O que se observa em tais iniciativas é a transmissão da informação e a memorização por repetição apenas. As aulas tinham lugar por meio de programas com conteúdos uniformizados, menosprezando a diversidade local.

Aquela determinação fez com que surgissem, anos depois, os chamados Tele cursos de Segundo e Primeiro Graus⁵⁴, respectivamente em 1978 e 1981, pela Rede Globo de Televisão, que consistiam em aulas acompanhadas por fascículos e ministradas por vários atores daquela emissora, permitindo que os estudantes, depois, realizassem as provas para obtenção dos graus respectivos⁵⁵. É iniciada em cadeia nacional a série de cursos do Projeto Minerva, irradiando os cursos de Capacitação Ginásial e Madureza Ginásial, produzidos pela Fundação Padre Anchieta.

Na década de 1970, ainda sob o regime militar, há algumas iniciativas do ensino a distância que se circunscrevem às restrições da época. Assim é que em 1971 foi criada a Associação Brasileira de Teleeducação, que, se podia ser tímido local para debate, nem por isso teve acolhidas suas propostas, restringindo-se, quando muito, a capacitar professores por

⁵⁴ Denominação, ao tempo, do ensino fundamental e médio.

⁵⁵ Destaque-se que, em 2000, nas palavras institucionais da Rede Globo, “nas teleaulas, a estrela passou a ser a própria disciplina, já que, no início, o atrativo eram os atores famosos que atuavam como professores. A outra mudança foi, no fundo, uma verdadeira revolução. Em 1995, foram criadas as salas de aula, em que o professor (mediador de aprendizagem) faz uso da Metodologia Telessala e que são equipadas com aparelhos de DVD/vídeo, TV, mapas, livros, dicionários e outros materiais didáticos. Elas, normalmente, são instaladas em escolas, associações de moradores ou igrejas, a partir de convênios firmados entre a Fundação Roberto Marinho, governos, prefeituras, instituições públicas ou privadas. Assim, o Telecurso deixou de ser apenas programa de televisão para virar política pública. Desde então, já foram implementadas cerca de 32 mil salas de aula no país, beneficiando mais de 7 milhões de estudantes”.

correspondência. Em 1972, veio o Programa Nacional de Teleducação, o Prontel, com o objetivo de fortalecer o Sistema Nacional de Radiodifusão Educativa (Sinred) (SHITARA, 2012, p. 61).

Na esteira da produção de telenovelas, em 1973-1974 há o chamado projeto SACI, que assumia tal caráter pedagógico, voltado para as quatro primeiras séries do então primeiro grau (MULTIRIO, 2011).

De se destacar, ainda, que não foi apenas, no período, a Portaria nº 408 que fomentou a modalidade não presencial, mas, sobretudo, o advento de nova norma de diretrizes e bases da educação, a Lei nº 5.692/1971, bastante criticada pela ênfase no ensino técnico, com claro propósito de desmobilização daqueles que viriam para o mercado de trabalho e acentuação da dicotomia entre os titulares do capital e a mão de obra, sobretudo aquela menos qualificada (SILVA, 2013). Ora, as propostas de padronização do ensino e sua transmissão a distância para tentar qualificar certos setores da mão de obra vinham bem ao encontro do que determinava não apenas a lei de diretrizes em questão, mas o contexto político da época.

Já na última década do século, o ensino a distância foi se adaptando à introdução da Internet e, especialmente, a sua expressa previsão no art. 80 da Lei nº 9.394/1996, que se seguiu à antiga norma de diretrizes e bases⁵⁶, havendo a criação, por esse tempo, da Secretaria de Educação a Distância, em 1995. Antes disso, segundo Barreto (1999), ocorreu a criação do Sistema Nacional de Educação a Distância, por iniciativa do MEC, em 1993, que objetivou catalisar, potencializar, ampliar e articular as iniciativas isoladas no seguimento de ensino a distância.

A Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), fundação pública atrelada ao Ministério da Educação, assumiu o controle de tal área, compreendendo, também, a operacionalização do Sistema Universidade Aberta do Brasil, em 2009, que será estudado ainda neste capítulo.

2.5.2 Marco legal do ensino a distância

2.5.2.1 As leis de diretrizes e bases

A primeira norma geral de educação no Brasil data de 1961 e nela, a despeito do caráter democrático que marcou sua elaboração, não previu a Lei nº 4.024 qualquer aspecto

⁵⁶Tal modificação merecerá análise no item a seguir.

relativo ao ensino a distância, apesar de ele já existir no território brasileiro há algumas décadas, como já abordado.

Em âmbito federal, o pioneirismo coube à já aludida Lei nº 5.692, de 1971. Refletindo o propósito com que estava imbuída, isto é, a de segmentar capital e trabalho por meio da educação, entre outras restrições do tempo, o ensino a distância foi visto apenas como possibilidade profissionalizante ou para estudantes que se candidatariam às provas do então chamado supletivo⁵⁷. Veja-se:

Art. 25. O ensino supletivo abrangerá, conforme as necessidades a atender, desde a iniciação no ensino de ler, escrever e contar e a formação profissional definida em lei específica até o estudo intensivo de disciplinas do ensino regular e a atualização de conhecimentos.

§ 1º Os cursos supletivos terão estrutura, duração e regime escolar que se ajustem às suas finalidades próprias e ao tipo especial de aluno a que se destinam.

§ 2º Os cursos supletivos serão ministrados em classes ou mediante a utilização de rádios, televisão, correspondência e outros meios de comunicação que permitam alcançar o maior número de alunos.

(...)

Art. 51. Os sistemas de ensino atuarão junto às empresas de qualquer natureza, urbanas ou agrícolas, que tenham empregados residentes em suas dependências, no sentido de que instalem e mantenham, conforme dispuser o respectivo sistema e dentro das peculiaridades locais, receptores de rádio e televisão educativos para o seu pessoal.

Parágrafo único. As entidades particulares que recebam subvenções ou auxílios do Poder Público deverão colaborar, mediante solicitação deste, no ensino supletivo de adolescentes e adultos, ou na promoção de cursos e outras atividades com finalidade educativo-cultural, instalando postos de rádio ou televisão educativos. (grifou-se)

A norma de 1971, dentro de período de normalidade democrática, não mais se sustentava. Fora alterada em 1982 pela Lei nº 7.044, que determinou que o então ensino de segundo grau tivesse caráter profissionalizante, e não foi em grande parte recepcionada pelos dispositivos da Constituição Federal de 1988, que preveem, em seus arts. 206 a 214, pluralismo de ideias, gestão democrática, garantia de padrão de qualidade, e, mais relevante, a previsão de plano plurianual de educação.

A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passou a prever, expressamente, o ensino a distância:

Art. 80. O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada.

§ 1º A educação a distância, organizada com abertura e regime especiais, será oferecida por instituições especificamente credenciadas pela União.

§ 2º A União regulamentará os requisitos para a realização de exames e registro de diploma relativos a cursos de educação a distância.

⁵⁷ Denominado, desde 2003, ENCEJA (Exame para Certificação de Competências de Jovens e Adultos).

§ 3º As normas para produção, controle e avaliação de programas de educação a distância e a autorização para sua implementação, caberão aos respectivos sistemas de ensino, podendo haver cooperação e integração entre os diferentes sistemas.

§ 4º A educação a distância gozará de tratamento diferenciado, que incluirá:

I - custos de transmissão reduzidos em canais comerciais de radiodifusão sonora e de sons e imagens;

I - custos de transmissão reduzidos em canais comerciais de radiodifusão sonora e de sons e imagens e em outros meios de comunicação que sejam explorados mediante autorização, concessão ou permissão do poder público;

II - concessão de canais com finalidades exclusivamente educativas;

III - reserva de tempo mínimo, sem ônus para o Poder Público, pelos concessionários de canais comerciais.

Se por um lado chama a atenção que o dispositivo mencionado passa a prever tal modalidade em todos os níveis, e não mais apenas para a “profissionalização” almejada pela norma anterior, bem como registro de diplomas e o tratamento diferenciado, por outro passou a estabelecer apenas regras gerais, deixando para decretos presidenciais e normas administrativas a regulamentação da matéria, o que fez surgir problemas acerca das regras de credenciamento e de sistema de avaliação.

2.5.2.2 Os decretos regulamentadores e respectivas portarias

A primeira regulamentação veio pelo Decreto nº 2.494/1998 e a Portaria nº 301, de 7-4-1998, que se lhe seguiu, estabelecendo critérios para o credenciamento de instituições e a autorização de cursos a distância no nível de graduação. Entre eles, a flexibilização por meio do ensino a distância, regulamentando a admissão, o horário e a duração de cursos. Dispôs também sobre matrículas, avaliações e exames, certificados e diplomas e passou a identificar os níveis de ensino que poderão se estruturar nessa modalidade. Cita aqueles que ainda necessitam de regulamentação própria e validação de seus cursos.

O público alvo que tal norma levou em conta foi ainda aquele do ensino médio e de natureza profissionalizante, não se considerando, nesse momento, o público dos cursos de graduação e pós-graduação, fato que contribui para que o ensino a distância continue à margem do nível superior (ROCHA, 2011).

Esses requisitos traduzem a tendência das autoridades educacionais, naquele momento, de manterem o ensino a distância como um sistema paralelo ao presencial, com credenciamento institucional específico, mesmo para universidades já consolidadas. As exigências de credenciamento foram contestadas pelas universidades, com base em sua autonomia e também foram criticadas as exigências de autorização para cursos regulares de

graduação, pois, na realidade, as universidades se sentiam obrigadas somente a providenciar o reconhecimento dos cursos que já haviam sido credenciados pelas autoridades educacionais. Não julgavam necessário o credenciamento à parte para o ensino a distância, o que causou forte impacto na institucionalização de tal modalidade no sistema de ensino superior (SHITARA, 2012, p. 66).

A Portaria nº 301, já mencionada, estabeleceu normas sobre os procedimentos de credenciamento de instituições de ensino superior, dispondo sobre as informações que deveriam apresentar, contemplando não apenas os aspectos pedagógicos como também os relacionados à infraestrutura. Sistematizou, também, as formas de apresentação dos projetos e a relação das instituições na formação de parcerias e consórcios.

Em virtude da pressão de mercado criada pela iniciativa privada e da falta de esclarecimento sobre a normatização dos cursos de graduação a distância, um mês após o lançamento do último ato administrativo, é expedida a Portaria nº 641, autorizando instituições a oferecerem cursos de graduação a distância, estabelecendo orientações para elaboração de projetos que objetivam requerer a autorização de abertura dos cursos (ROCHA, 2011).

Em sequência, em 1998, veio o Decreto nº 2.561, que alterou os arts. 11 e 12 do Decreto nº 2.494, exclusivamente para determinar o credenciamento dos cursos de ensino a distância, classificando as instituições de ensino de acordo com sua condição constituinte. Em âmbito federal, ao ministro da Educação, para as instituições de ensino superior e tecnológico do sistema federal de ensino, e, para “para oferta de cursos a distância dirigidos à educação de jovens e adultos, ensino médio e educação profissional de nível técnico”, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios.

Outro avanço fundamental para a introdução do ensino a distância foi a Portaria nº 2.253, de 18-10-2001, que autorizou as instituições de educação superior a ofertarem, na modalidade a distância, até 20% de carga horária de seus cursos presenciais e, em seguida a ela, a Portaria nº 4.059, de 10-12-2004, ainda em vigor⁵⁸.

Na primeira, as autoridades educacionais objetivam promover e ampliar o acesso à informação e ao conhecimento por intermédio de tecnologias interativas de ensino-aprendizagem, oferecendo possibilidades de otimização do tempo presencial de professores e estudantes, possibilitando nas instituições a discussão sobre como desenvolver, pensar, propor e criar metodologias de ensino que ensejem novas maneiras de ensinar e aprender que não

⁵⁸ Ver, a respeito, o item 3.5.

necessariamente aquelas que conheciam e aceitavam, ou seja, uma sala de aula tradicional e presencial.

Já na portaria vigente, passa-se a abordar, também, a modalidade semipresencial, conceituando-a como “quaisquer atividades didáticas, módulos ou unidades de ensino-aprendizagem centrados na autoaprendizagem e com a mediação de recursos didáticos organizados em diferentes suportes de informação que utilizem tecnologias de comunicação remota”. Dispõe, também, sobre a qualificação de tutores em tal modalidade, bem como o dever de as instituições comunicarem modificações em projetos pedagógicos ao Ministério da Educação.

As mencionadas normas de 1998, que inicialmente regulamentavam o ensino a distância, foram revogadas pelo Decreto nº 5.622, que data de 2005 e regulamentou o art. 80 da Lei nº 9.394/1996, estabelecendo a política para garantia de qualidade do ensino a distância, destacando-se sua caracterização para direcionar os sistemas de ensino; o estabelecimento de preponderância da avaliação presencial dos estudantes em relação às avaliações executadas a distância; a maior explicação de critérios para o credenciamento a serem inseridas no documento do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), principalmente em relação aos polos descentralizados de atendimento ao estudante; os mecanismos regulatórios para coibir abusos, considerando a oferta desmesurada do número de vagas na educação superior desvinculada da previsão de condições adequadas; a permissão de estabelecimento de regime de colaboração e cooperação entre os Conselhos Estaduais e o Conselho Nacional de Educação e diferentes esferas administrativas para possibilitar a troca de informações, a supervisão compartilhada, a unificação de normas, a padronização de procedimentos com articulação de agentes, a previsão do atendimento de pessoa com deficiência, a institucionalização de documento oficial com referenciais de qualidade (BRASIL, 2007). No que tange ao objeto deste trabalho, saliente-se que a existência de cursos de direito integralmente a distância, nos termos do art. 23, II, do mencionado decreto, dependerá de parecer do Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil⁵⁹. O Decreto nº 5.622, além disso, dispõe que a oferta de cursos de graduação a distância restringe-se a área definida quando do credenciamento da instituição de ensino superior (art. 20, § 1º). Além de evitar atuação em áreas que não a sua, obriga que haja, nessas regiões, polos de apoio para atividades presenciais, nos quais o estudante deve comparecer para realizar avaliações, estágios, consulta a bibliotecas, entre outras atividades. De se salientar que, no âmbito da pós-

⁵⁹Tal questão será vista com maior desenvolvimento no item 2.7.4.

graduação, as atividades presenciais poderão ser realizadas em locais distintos da sede ou dos polos credenciados, não havendo, também como já se dá na pós-graduação presencial, autorização para abertura de novos cursos nem para ampliação do número de vagas⁶⁰.

O pedido de credenciamento de instituições requer o pedido de autorização de pelo menos um curso, e, além da habilitação jurídica, regularidade fiscal e capacidade econômico-financeira, a instituição de ensino superior deverá apresentar o PDI, o projeto pedagógico para os cursos e programas que serão oferecidos a distância, bem como a descrição detalhada dos serviços de suporte e infraestrutura adequados ao projeto pedagógico, ainda sobre as instalações físicas e infraestrutura tecnológica de suporte e atendimento, bem como laboratórios, polos de apoio e bibliotecas.

Esses marcos legais, além da atração interna das grandes corporações educacionais, fizeram surgir o interesse de grupos econômicos estrangeiros, custeados por instituições financeiras. Além dessas normas, o advento da norma acerca das parcerias público-publicadas consolidou a abertura do mercado educacional brasileiro para o capital estrangeiro.

Perla Shitara (2012, p. 69) narra que dirigentes relatavam que, mesmo com a possibilidade de ampliação de recursos, não teriam condições de ampliação das vagas de forma maciça em curto e médio prazos. Então, aqui ingressa o ensino a distância como caminho viável e necessário, por parte de gestores privados, os quais já possuíam olhares mercadológicos, quase sempre distantes do compromisso com a educação. A metodologia a distância passa a ser amplamente defendida pelo Ministério da Educação do governo Lula, difundindo fielmente a ideia da necessidade de uma revolução no conceito de universidade, como se o ensino a distância de per si fosse a panaceia do ensino superior brasileiro e fortalecendo a implantação da “universidade aberta”, a qual seria uma instituição sem muros e sem espaço fisicamente definido, utilizando tecnologia de informação e comunicação. Escancara-se o mercado do ensino a distância às multinacionais e aos governos que exportam tais serviços e já vinham exercendo pressão para a implantação de seus serviços dentro da área da educação no Brasil.

Finalmente, o Plano Nacional da Educação sancionado em 2014, a vigorar até 2024, dispõe sobre o ensino a distância em quatro partes⁶¹, tratando-o como estratégia em relação à

⁶⁰Essa ênfase nos polos leva em conta o perfil do estudante, que nem sempre tem acesso à Internet. Nesse sentido “a não disposição de conectividade e de equipamentos para o acesso à Internet nas escolas onde atuavam ou nos domicílios da clientela exigia que o modelo de tutoria fosse presencial ou então por correspondência” (VIANNEY; TORRES; SILVA, 2003, p. 31).

⁶¹Essas partes referem-se às seguintes metas: “10) oferecer, no mínimo, 25% das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional”; “11) triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos

educação de jovens e adultos na educação profissional (item 10.3), também em nível médio (item 11.3), bem como ampliação aos beneficiários de financiamento ao estudante do ensino superior (FIES) que estudem a distância, desde que haja avaliação positiva da instituição (item 12.20) e, por fim, na expansão da pós-graduação *stricto sensu* que empregue “metodologias, recursos e tecnologias de educação a distância” (item 14.4).

Vê-se que, apesar de o ensino a distância estar presente em todos os níveis da educação brasileira, sua inserção se dá, apesar de denominado como estratégia, de forma vaga e pontual, sem maiores especificações. Inegável, contudo, que a própria norma que regerá a educação formal no Brasil até 2024, haja reconhecido que, a despeito das críticas e dos necessários ajustes, o ensino a distância é realidade inafastável.

2.5.2.3 A Universidade Aberta do Brasil

Em continuidade ao que já se praticava em termos de ensino presencial e semipresencial, com o objetivo oficial de democratização e expansão do ensino superior é criada, por meio do Decreto nº 5.800, de 2006, a Universidade Aberta do Brasil (UAB).

Essa instituição, conforme consta de sua página oficial, “é um sistema integrado por universidades públicas que oferece cursos de nível superior para camadas da população que têm dificuldade de acesso à formação universitária, por meio do uso da metodologia da educação a distância”, com ênfase “nos professores que atuam na educação básica”, bem como nos “dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos estados, municípios e do Distrito Federal”.

De saída, vê-se que o propósito não é o de se criar mais uma instituição destinada ao oferecimento do ensino a distância, mas, sim, de um sistema que possa aglutinar e fiscalizar a modalidade de ensino não presencial, e isso apenas nas universidades públicas. Atualmente, como consta da página oficial da UAB, são 104 instituições públicas cadastradas, com o oferecimento de 1.234 cursos, dentre elas divididos, sendo 27 na área jurídica, especialmente cursos de direitos humanos e ambientais, em nível de especialização e extensão e

cinquenta por cento da expansão no segmento público”; “12) elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% e a taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% das novas matrículas, no segmento público” e “14) elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação *stricto sensu*, de modo a atingir a titulação anual de 60.000 mestres e 25.000 doutores”.

aperfeiçoamento, dado que é vedado o oferecimento do ensino jurídico a distância em nível de graduação⁶².

Tanto assim que os objetivos da UAB, e constantes no decreto que a criou, são os seguintes:

- I - oferecer, prioritariamente, cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da educação básica;
- II - oferecer cursos superiores para capacitação de dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios;
- III - oferecer cursos superiores nas diferentes áreas do conhecimento;
- IV - ampliar o acesso à educação superior pública;
- V - reduzir as desigualdades de oferta de ensino superior entre as diferentes regiões do País;
- VI - estabelecer amplo sistema nacional de educação superior a distância; e
- VII - fomentar o desenvolvimento institucional para a modalidade de educação a distância, bem como a pesquisa em metodologias inovadoras de ensino superior apoiadas em tecnologias de informação e comunicação.

Em primeiro lugar, crê-se que a ênfase em licenciaturas deve-se, sobretudo, à diminuição do seu oferecimento na rede privada de ensino e ao progressivo desinteresse em boa parte dos estudantes, que optam por outras carreiras, considerando, sobretudo, o histórico de pouca valorização salarial de professores dos ensinos fundamental e médio na rede pública brasileira, a qual ainda é, pelo número de vagas, a grande empregadora em tal segmento.

Indo além, o intuito, sobretudo nas áreas mais pobres e distantes do território brasileiro – e nisso justifica-se plenamente a ênfase no ensino a distância – é o de reduzir seculares diferenças, sobretudo no Norte e Nordeste, regiões nas quais a formação, quando ocorre, só tem lugar em cidades de maior porte ou nas capitais de Estados.

Em um segundo momento, a UAB objetiva ampliar o sistema nacional de educação a distância, seja pelo oferecimento de novas vagas, seja, ainda, pelo incremento da metodologia em tal modalidade de ensino.

Ao instituir a UAB, conforme Daniel Mill (2012, p. 281): “O governo federal traz para si certas responsabilidades e, por conseguinte, exigências legais e parâmetros de qualidade passam a compor as preocupações dos responsáveis pela educação nacional”.

Sua organização leva em conta, no mínimo, três parceiros que oferecem os serviços: o Ministério da Educação, que os credencia e fiscaliza, a universidade pública, que é a responsável local pelo oferecimento dos vários cursos em locais denominados polos e, finalmente, há a colaboração dos Estados e Municípios onde tais polos são instalados, por

⁶² Tal questão será vista com maior desenvolvimento no item 2.7.4.

meio do regime de convênio⁶³. Note-se que a proposta da UAB determina a existência de “polo de apoio presencial como unidade operacional para o desenvolvimento descentralizado de atividades pedagógicas e administrativas relativas aos cursos e programas ofertados a distância” e, assim, a “a articulação entre os cursos e programas de educação superior a distância e os polos de apoio presencial será realizada mediante edital publicado pelo Ministério da Educação” (BRASIL, 2006).

Verifica-se, então, a importância que têm os polos de apoio presencial em tal iniciativa, e, por isso mesmo, há exigência de que tenham a seguinte infraestrutura:

dispor de infraestrutura adequada, recursos humanos qualificados e documentação que comprove a sua institucionalização;
 disponibilizar aos estudantes o acesso às tecnologias de informação e comunicação (TIC) indispensáveis à mediação didático-pedagógica dos cursos a distância (em especial quanto ao Ambiente Virtual de Aprendizagem - AVA utilizado), aos conteúdos digitais das disciplinas e à biblioteca física e virtual;
 seguir o disposto pela Lei 10.098, de 19 de dezembro de 2000, atualizada pela Lei 11.982, de 2009, atendendo aos padrões legais de acessibilidade; e
 ter identificação visual obrigatória da CAPES/MEC, conforme disposições da Assessoria de Comunicação Social (ACS). (UAB)

Daniel Mill (2012, p. 284) acrescenta outras configurações: “Localização de fácil acesso e bem atendido transporte coletivo e segurança e apoio dos gestores municipais, especialmente em busca da sustentabilidade financeira do polo e de outras melhorias”, dado que, segundo aquele autor, o polo presencial “é uma estratégia para interiorização da educação superior, aproximando as instituições de ensino superior (especialmente as públicas) de um público geralmente desfavorecido desse direito à formação superior, o que potencializa o desenvolvimento regional”.

Expostas essas premissas, pode-se crer, em princípio, que se chegou à forma ideal para se fazer com que ao menos dois problemas fossem resolvidos: a qualidade do ensino a distância, dada a fiscalização mais intensa pelas autoridades educacionais e, por outro lado, a presença de uma instituição de ensino superior pública a oferecer o programa, o que, de início, faria supor que as preocupações exclusivas com o lucro não seriam o propósito fundamental, o que é ratificado, também, pela inserção social de inúmeras pessoas que, de outro modo, não poderiam ter acesso ao ensino superior.

⁶³ Os convênios, modalidade de contrato administrativo, conforme Irene Nohara (2013, p. 147), “abarcam interesses recíprocos com metas institucionais comuns e objetivam, portanto, um resultado comum alcançado mediante mútua colaboração”.

Eis, a seguir, alguns números divulgados pelo Departamento de Ensino a Distância da CAPES, que a partir de 2009 passou a gerir o sistema UAB:

Evolução do Fluxo de Alunado no Sistema UAB entre 2010 e 2013								
MODALIDADE	ESTUDANTES MATRICULADOS				FORMADOS ACUMULADOS			
	2010	2011	2012	2013	2010	2011	2012	2013
Aperfeiçoamento	9398	14560	21176	13754	16916	20497	23004	23638
Sequencial	667	691	751	926	234	239	239	239
Licenciatura	73144	104290	140687	119475	4884	9436	22381	23504
Bacharelado	15952	21285	24207	33327	197	637	1170	1444
Tecnólogo	4640	5527	6877	5771	1150	1698	1986	2169
Especialização	38706	55747	66426	61537	20546	30565	34395	34413
Extensão	394	3571	4938	6039	1087	1733	2510	2705
Formação Pedagógica	107	64	166	673	0	20	89	89

Tabela 5

Fonte: CAPES/DED

A despeito dos números que, em primeira análise, poderiam sugerir otimismo e exclusivamente democratização do conhecimento⁶⁴ e mesmo certa inovação pedagógica pela introdução das práticas de ensino a distância, há que considerar, em primeiro lugar, alguns fatores que envolvem a UAB.

Pois bem, no que tange à formação de professores de educação básica, a maioria dos cursos ofertados pela UAB a eles se volta⁶⁵, priorizando a formação de docentes de ensino fundamental e médio. Indo além, a articulação que deve haver entre o Ministério da Educação, as instituições e os governos locais nem sempre é harmoniosa, dependendo da capacidade financeira de Municípios e Estados, que, muitas vezes, dada a importância no meio que uma instituição de ensino superior apresenta, veem as autoridades educacionais exclusivamente como organizadoras distantes do sistema. E, no âmbito das instituições, o que se pode ter é a UAB desatrelada da estrutura de poder – reitoria, principalmente –, ou estritamente ligada a ela. Por isso mesmo, o que pode advir é que, se por um lado possa se ter um sistema voltado às peculiaridades da localidade, evitando certa standardização e abrindo

⁶⁴Nesse ponto, Daniel Mill (2012, p. 286) assinala que “tradicionalmente, os grandes centros universitários públicos são fechados em limites próprios. As poucas atividades de extensão à sociedade são, geralmente, esquizofrênicas: demasiadamente caras e nem sempre efetivamente significativas à ‘população de baixo acesso aos bens culturais e científicos’”.

⁶⁵ Daniel Mill (2012, p. 286) listava 656 cursos em um total de 880.

para a diversidade de experiências, por outro, se não houver certo controle pelas autoridades do Ministério da Educação, o que se pode ter é que a proposta da UAB não se consolide e se pulverize demasiadamente.

Além disso – e já adiantando o que se tratará no próximo capítulo –, o êxito da UAB, considerando o público que prioriza, pode provocar, inclusive, uma mudança de paradigma educacional, tendo em vista que as universidades públicas sempre foram notoriamente resistentes ao ensino a distância. É dizer: os próprios docentes, reconhecida a instituição como pertencente ao sistema UAB, terão que se adaptar às tecnologias para poder atender o corpo discente.

Daniel Mill (2012, p. 288) lista, ainda, algumas dificuldades, a saber: a fragilidade que há depois de firmado o acordo de cooperação técnica, especialmente entre a instituição pública e a autoridade local (prefeito ou governador). Diz que “se uma prefeitura não adquire o acervo bibliográfico sugerido ou instala adequadamente os laboratórios pedagógicos, por exemplo, a mantenedora do curso não possui muito mecanismo de punição”.

Indo além, a distinção que ainda é bastante presente entre ensino presencial e não presencial faz com que a institucionalização do último ainda esteja se consolidando, e, assim, muitas vezes não há a adaptação necessária às peculiaridades do ensino não presencial, o que reflete, sobretudo, na articulação entre os polos e as instituições.

Por estarem situados em locais distantes, a concentração de mestres e de doutores nos polos de apoio é reduzida e a frequência dos estudantes a tais locais é diminuta, muito se devendo, conforme o autor citado, que a proposta pedagógica dos cursos não exige tal comparecimento, além da residência distante dos estudantes e infraestrutura precária dos polos.

Por fim, há elevada evasão nos cursos, que não é exclusiva, saliente-se, do sistema UAB, tanto mais considerando que aqueles não são custeados diretamente pelos estudantes, por meio de mensalidades.

2.5.2.4 Experiências pioneiras

O Decreto nº 5.622, de 2005, que regulamentou o ensino a distância e já foi objeto de análise neste trabalho, de modo específico, em seu art. 23, assim dispôs:

Art. 23. A criação e autorização de cursos de graduação a distância deverão ser submetidas, previamente, à manifestação do:

I - Conselho Nacional de Saúde, no caso dos cursos de Medicina, Odontologia e Psicologia; ou
II - Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil, no caso dos cursos de Direito.

Parágrafo único. A manifestação dos conselhos citados nos incisos I e II, consideradas as especificidades da modalidade de educação a distância, terá procedimento análogo ao utilizado para os cursos ou programas presenciais nessas áreas, nos termos da legislação vigente.

Não admira que, sobre a graduação em Direito, haja disposição em tal sentido no artigo mencionado, considerando certas resistências na área jurídica a novidades, e, também, para se tentar prestigiar o papel da entidade de classe na liberação de cursos não presenciais, perante as autoridades educacionais.

Assim é que, na fase presente, o oferecimento de ensino jurídico totalmente a distância não ocorre, ao menos no Brasil, na graduação. Há, igualmente, diversas iniciativas em cursos de extensão e de pós-graduação, além do oferecimento da disciplina de forma não presencial em outras carreiras.

Aliás, em parecer negativo sobre tal autorização, para curso em instituição sobre a qual adiante se falará, o Conselho Federal da OAB (2008) pontuou:

O ensino jurídico, sabidamente, vive um momento de crise, no país. A proliferação indiscriminada de cursos, a flexibilidade dos critérios que presidem a autorização para o seu funcionamento, a falta de fiscalização mais rigorosa da parte dos órgãos competentes, o número exagerado de vagas oferecidas por instituições particulares, a mercantilização que domina o ensino em muitas destas instituições – tudo isso põe um quadro extremamente negativo para a formação jurídica do Brasil de hoje.

Traçado o quadro geral, que figuraria em qualquer diagnóstico acerca do ensino jurídico no país, o parecer vai além, diretamente em relação ao ensino a distância, reconhecendo-lhe as virtudes, mas ressaltando que é necessária a existência de polos de apoio presencial e o próprio senso de disciplina dos estudantes, para a adoção de tal modalidade pedagógica:

Os cursos a distância representam, certamente, uma solução para o acesso ao ensino superior de pessoas que, pelas suas ocupações ou pela distância em que se encontrem dos centros educacionais, não têm condições de frequentar as escolas respectivas. São uma solução tanto mais importante quando se cuida de prover o país de licenciados ou graduados em determinadas áreas de que ele se mostre carente. Os modernos meios de comunicação – especialmente a Internet e a televisão – tornam viável o oferecimento de alguns cursos nessa modalidade, sem perda do nível de aproveitamento requerido. Para tanto, é mister que se atendam, porém, a requisitos de duas ordens. O primeiro, de natureza objetiva, refere-se à existência, na instituição, de *polos de apoio presencial* dotados de todos os recursos exigidos e aptos, pela excelência do seu corpo docente, a dar suporte ao ensino assim ministrado. O segundo, de caráter subjetivo, pressupõe, da parte do aluno, nível de formação e capacidade de estudo acima da média, de tal modo que ele esteja, realmente, auto-motivado para o desenvolvimento dos estudos.

Acerca do papel dos docentes, o parecer consigna que:

Em se tratando de curso de graduação em Direito não se afigura pedagogicamente salutar que a quase totalidade do aprendizado do educando seja concretizada distante de seu professor, tanto pela imaturidade jurídica dos alunos, quanto pela padronização de métodos de trabalho acadêmico e de formas de avaliação da EAD que conduzem à aprendizagem mecânica, à utilização mínima de conteúdos jurídicos instigantes e problematizadores, em suma, ao engessamento do pensar juridicamente.

Dado que, ao tempo, a natureza do parecer não tinha a mesma importância conferida pela recente Portaria Normativa nº 20/2014⁶⁶, o curso que mereceu o pronunciamento das autoridades da advocacia foi por fim aprovado por decisão do Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina (SALLUM, 2012, p. 63), dando lugar à primeira graduação em Direito, pela Universidade do Sul de Santa Catarina, a UniSul. Esse curso funcionou a partir de 2009, vedado o ingresso de novos estudantes a partir de 2014, uma vez que foi proibido em âmbito federal (BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2013).

Há notícia de que nele houve turma que o concluiu, em sua maioria de serventuários da Justiça catarinense, e que contou com nota 3 na prova de avaliação do Enade⁶⁷ (SALLUM, 2012, p. 63). Da leitura do manual de curso se colhe que (UNISUL, 2013) apresentava carga horária de 3.700 horas, as disciplinas que já constam da legislação que rege a espécie, o estágio, salientando que:

Para estudar, o aluno conta com o Espaço Virtual de Aprendizagem (EVA), do qual fazem parte as diferentes ferramentas de acesso aos conteúdos e de contato com o professor de cada unidade de aprendizagem. Para orientar e acompanhar a leitura dos conteúdos programáticos de cada unidade de estudo, o aluno dispõe de material didático, impresso e on-line, que abriga elementos conceituais, com instruções que o motivam a pesquisar a matéria em diferentes autores e obras.

Não há quase menção aos polos de atendimento, exceto para a realização de provas, quando se sabe que, presencial ou semipresencial, sua importância é inafastável para o estudante do ensino a distância, como, aliás, consta das próprias exigências legais a respeito.

⁶⁶ Já estudada no tópico 1.6.3 deste trabalho.

⁶⁷ De acordo com a Portaria Normativa nº 40 de 12 de dezembro de 2007, art. 33-D, o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade), que integra o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), tem como objetivo aferir o desempenho dos estudantes em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares do respectivo curso de graduação, e as habilidades e competências em sua formação (INEP).

2.5.2.4.1 Fundação Getúlio Vargas

Entre várias instituições que, no Brasil, ministram o ensino a distância em disciplinas jurídicas, destaca-se a Fundação Getúlio Vargas, que, desde 2008, oferece dezenas de cursos não presenciais. Na área jurídica, com carga de 30 horas em nove semanas de duração, são oferecidos 40 cursos, dos quais dez gratuitos, esses últimos com duração de 5 horas⁶⁸. As páginas contêm informações sobre a natureza do curso, o conteúdo, a metodologia, que compreende, na maioria dos casos, aulas expositivas a distância e material para leitura, além de dados sobre o professor autor dos conteúdos ministrados, além da forma de avaliação de aprendizagem, geralmente consistente em trabalhos propostos, cuja média não pode ser igual ou inferior a 7,0 pontos.

Veja, por exemplo, a interface do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) do curso de Argumentação Jurídica, que é gratuito:

⁶⁸A saber: Argumentação Jurídica, Argumentação jurídica contemporânea, Aspectos gerais da arbitragem, Conceitos e Princípios Fundamentais do Direito Tributário, Contratação de Trabalhadores, Direito Ambiental, Direito Bancário, Direito da Mídia, Direito da Tecnologia da Informação, Direito das Agências Reguladoras, Direito Desportivo, Direito do Petróleo e Gás, Direito Imobiliário, Direito Internacional do Comércio, Direito Processual Penal, Direito Tributário, Direitos autorais e Web 2.0, Direitos Humanos: Teoria e Prática, EU Legal System, Falências e Recuperação Judicial, Filosofia do Direito, Gestão do Poder Judiciário, Inglês Jurídico, Introdução ao Direito Imobiliário, Investigação Criminal e Instauração da Ação Penal, Licitações e Contratos Administrativos, MBA Executivo: Direito Empresarial MBA, MBA Executivo: Gestão e Business Law MBA, Mediação e Arbitragem, O Juiz e a Ética, Patentes e bases legais, Patentes e Criações Industriais, Processo Administrativo, Projeto Ensino Participativo - Teoria e Prática, Recuperação de Empresas e Falência, Reforma no CPP, Regime Constitucional do Servidor Público, Série Estratégica em Dinâmica Jurídica da Empresa, Serviços públicos e parcerias público-privadas e Sociologia Jurídica (FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS).

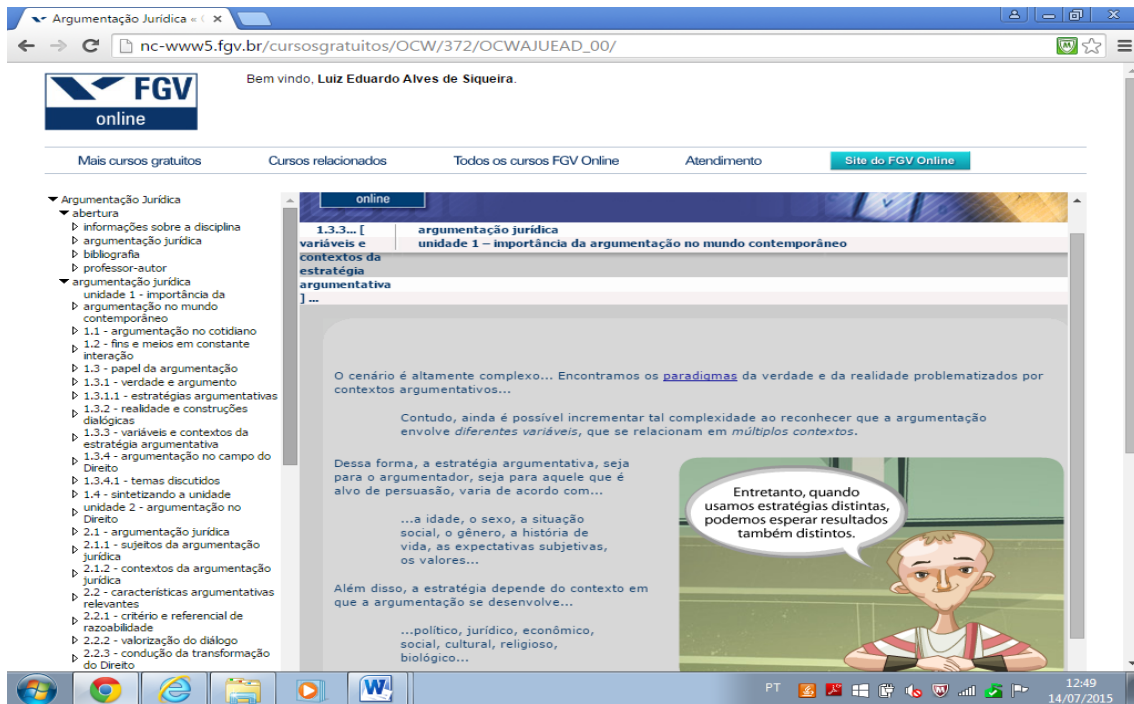


Figura 3. Interface de curso jurídico a distância pelo FGV OnLine

O conteúdo da matéria é ministrado em formato de desenho animado, com dados gerais sobre a matéria, suas unidades de estruturação, o professor-autor, a forma de avaliação, que, no caso, consiste em testes e o encerramento. Chama a atenção que a transmissão se dá em linguagem simples e acessível mesmo aos que não são habituados aos termos jurídicos.

Verifica-se que, embora seja vasto o rol de cursos oferecidos, algumas das disciplinas jurídicas não figuram de forma satisfatória, tais como direito internacional e processo civil, priorizando-se, por outro lado, ramos da ciência jurídica mais em sintonia com o período atual e a globalização, tais como direito eletrônico e empresarial, em diversas vertentes.

Para além das vantagens acerca da flexibilidade de horário e local de estudo, o estímulo à autoaprendizagem e a maior agilidade na atualização do material didático, que serão objeto de análise no capítulo a seguir, o que se pode destacar como pontos diferenciais nos cursos jurídicos da FGV OnLine é a presença do professor tutor a conduzir as atividades, os quais, por isso mesmo, são capacitados ao exercício das seguintes funções (FALCÃO; PARANAGUÁ, 2012, p. 259):

Pedagógica: focalizam ou direcionam as discussões; comentam, questionam, criticam e solicitam o aprofundamento de ideias; estabelecem ligações entre a teoria e a prática, citando casos, exemplos e contraexemplos; compartilham experiências; sugerem possibilidades de aprofundamento dos conteúdos; indicam esquemas e estratégias de facilitação de aprendizagem, avaliando os trabalhos e a participação dos alunos; atribuem notas.

Social: contribuem para a criação de um ambiente amigável, dando suporte e estímulo à aprendizagem; valorizam e encorajam a participação individual; promovem a interação e a colaboração entre os alunos.

Administrativa: estabelecem ou focalizam os objetivos das discussões; distribuem papéis e responsabilidades nas atividades e orientam os grupos, agendando atividades, esclarecendo procedimentos e regras de trabalho, tirando dúvidas sobre o curso, encaminhando problemas específicos para a equipe de operações e suporte.

Técnica: prestam esclarecimentos sobre uso da plataforma e das ferramentas de aprendizagem, sobre a forma de submeter trabalhos, acessar conteúdos, enviar mensagens, entre outras tarefas.

A ênfase nas tutorias parece confirmar o baixo número de evasão, que é menor nos casos de tutoria colaborativa, isto é, em que há intervenção do professor, que não aguarda procura dos estudantes, nos casos de tutoria reativa.

2.5.2.4.2 Argentina e alguns exemplos

Dentre os outros Estados do Mercosul, a Argentina, na área jurídica, também possui alguns exemplos de cursos superiores em direito a distância. Antes, porém, que se desça a detalhes sobre as instituições escolhidas, é necessário descrever, ainda que a largos traços, como se dá o ensino jurídico na Argentina.

Oswaldo Gozaíni, em excelente trabalho no qual descreve a educação jurídica na Argentina, e, de forma menos minuciosa, na América Latina, assinala que se, nos primeiros tempos do ensino jurídico argentino, ainda ao tempo de colônia espanhola, dependia de autorização do governador da província, e, no século XIX, utilizando o modelo da Universidade de Salamanca, o exercício da profissão ocorre por mera inscrição no órgão de classe local, organizado em cada uma das províncias (2000, item 20)⁶⁹, o que pulveriza o controle que existe, ao menos em tese, no Brasil.

E no que tange ao ensino a distância, é importante registrar que a Ley de Educación Nacional, de 2006, o texto local equivalente à LDB brasileira, admite tal modalidade, especialmente em seus arts. 104 a 110, não excetuando outras normas e suas autoridades, a possibilidade, ao contrário do caso brasileiro, que a graduação seja inteiramente ministrada a distância⁷⁰. Vejam-se os citados dispositivos:

⁶⁹Roberto Rosas (1999, *passim*), em estudo acerca da seleção de advogados em dezenas de países, consigna, para o que interessa ao recorte do Mercosul, dos Estados que o compõem, apenas o Brasil realiza prova como condição para autorização ao exercício da advocacia. A Argentina, como registrado, apenas o registro nos órgãos de classe. Uruguai, Paraguai, Venezuela e Bolívia contentam-se com a mera graduação em Direito.

⁷⁰É o caso da Universidad Católica de Salta, que desde 2009 disponibiliza o curso de direito em todas as províncias argentinas, como consta de: <http://ciencias-juridicas.campusvirtual.ucasal.edu.ar/>.

Artículo 104. La Educación a Distancia es una opción pedagógica y didáctica aplicable a distintos niveles y modalidades del sistema educativo nacional, que coadyuva al logro de los objetivos de la política educativa y puede integrarse tanto a la educación formal como a la educación no formal.

Artículo 105. A los efectos de esta ley, la educación a distancia se define como la opción pedagógica y didáctica donde la relación docente-alumno se encuentra separada en el tiempo y/o en el espacio, durante todo o gran parte del proceso educativo, en el marco de una estrategia pedagógica integral que utiliza soportes materiales y recursos tecnológicos diseñados especialmente para que los/as alumnos/as alcancen los objetivos de la propuesta educativa.

Artículo 106. Quedan comprendidos en la denominación Educación a Distancia los estudios conocidos como educación semipresencial, educación asistida, educación abierta, educación virtual y cualquiera que reúna las características indicadas precedentemente.

Artículo 107. La Educación a Distancia deberá ajustarse a las prescripciones de la presente ley, a la normativa nacional, federal y jurisdiccional vigente en la materia, y a los procedimientos de control que emanen de los distintos niveles del Estado.

Artículo 108. El Estado nacional y las jurisdicciones, en el marco del Consejo Federal de Educación, diseñarán estrategias de educación a distancia orientadas a favorecer su desarrollo con los máximos niveles de calidad y pertinencia y definirán los mecanismos de regulación correspondientes.

Artículo 109. Los estudios a distancia como alternativa para jóvenes y adultos sólo pueden impartirse a partir de los dieciocho (18) años de edad. Para la modalidad rural y conforme a las decisiones jurisdiccionales, los estudios a distancia podrán ser implementados a partir del Ciclo Orientado del Nivel Secundario.

Artículo 110. La validez nacional de títulos y certificaciones de estudios a distancia se ajustará a la normativa del Consejo Federal de Educación y a los circuitos de control, supervisión y evaluación específicos, a cargo de la Comisión Federal de Registro y Evaluación Permanente de las ofertas de Educación a Distancia y en concordancia con la normativa vigente.

Artículo 111. Las autoridades educativas deberán supervisar la veracidad de la información difundida desde las instituciones, la estricta coincidencia entre dicha información y la propuesta autorizada e implementada y el cumplimiento de la normativa federal y jurisdiccional correspondiente.

Algumas instituições de educação superior a distância na Argentina – incluídas as que ministram o curso de Direito –, estão agregadas, ao menos desde 1990, em uma instituição denominada RUEDA – Red Universitaria de Educación a Distancia, instituição particular que congrega essas instituições, algumas das quais ministram, na graduação ou na pós-graduação, o curso de direito, como a seguir, nas seguintes instituições: Buenos Aires (UBA), La Plata, Salta, Nacional del Chaco Austral e Mar del Plata.

Contudo, apesar desse empenho, as próprias estatísticas universitárias da Argentina, em sua última versão, publicada em 2013, não estabelecem a separação de dados dos que cursam o ensino a distância. Mencionam, com minucioso cuidado, os ingressantes e os egressos dos cursos jurídicos das várias instituições, sem fazer aquela distinção, que permitiria saber, ainda mais em um país que não tem prova para seleção à advocacia, quantos que receberam formação presencial ou a distância, sobretudo para se aquilatar as diferenças na preparação em um e em outro caso.

Na Universidade de Buenos Aires (UBA), à semelhança do que é feito em muitas instituições de ensino jurídico no Brasil, há o projeto denominado UBA XXI, que contempla

as várias carreiras daquela universidade. Nesse caso, algumas das disciplinas do chamado Ciclo Básico podem ser cursadas, na forma assíncrona, a distância. São elas Ciência Política, Sociologia, Introdução ao Pensamento Científico, Princípios gerais do direito latino-americano e Introdução ao conhecimento da sociedade e do Estado.

Eis um exemplo da página de abertura do campus virtual da UBA, noticiando, inclusive, sua disponibilização aos estudantes daquela instituição:

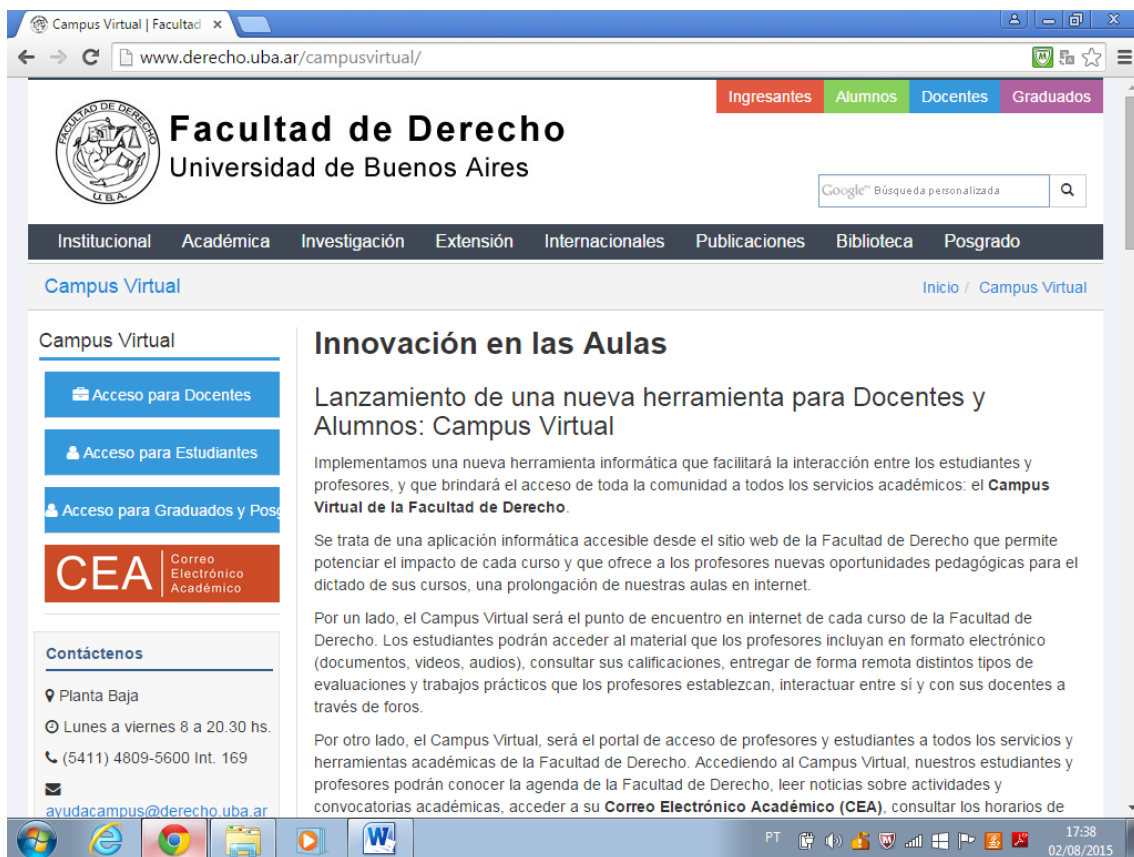


Figura 4. Página eletrônica da Faculdade de Direito da UBA, para ensino a distância

Delimitado o conceito de ensino a distância empregado nesta tese, bem como as gerações de tal modalidade pedagógica, além do marco legal no âmbito do Mercosul e do Brasil, pontuando-se algumas experiências na área jurídica, é imprescindível, então, descer-se a certas particularidades técnicas de tal espécie, para que se estude em que medida o ensino a distância pode ser proveitoso para a educação jurídica, especialmente como elemento de integração entre os Estados que fazem parte do Mercosul.

Na Argentina, seja pela própria forma como se comportam os conselhos de classe, especialmente na advocacia, seja, também, pela possibilidade de que o curso de direito seja

oferecido integralmente a distância, os controles parecem menores, e a qualidade do conteúdo ministrado, ao menos em primeira análise, também.

2.6 Atuação no Mercosul

Antes que se aborde a questão do ensino a distância no âmbito regional, é importante destacar a motivação de seu surgimento.

Na esteira da então aparentemente exitosa integração europeia, que começou a ocorrer a partir da década de 1950, também alguns estados latino-americanos tiveram iniciativas similares, tais como o surgimento da ALALC - Associação Latino-Americana de Livre Comércio, em 1960, voltado exclusivamente a criar zona de livre comércio na região, dentro de doze anos, com vistas a facilitar o processo de substituição de importações, que era ainda a tônica da política econômica então praticada, especialmente por Estados como o Brasil de Juscelino Kubitschek e a Argentina de Perón. Malograda tal associação, veio a ALADI, a Associação Latino-Americana de Integração, em 1980, ainda existente e sediada em Montevidéu, que reiterou o propósito da ALALC, mas sem estipulação de prazo.

Essas tentativas iniciais progrediram muito lentamente, tendo em vista as rivalidades regionais - especialmente entre Brasil e Argentina e entre essa e Chile - e o contexto de polarização entre Estados Unidos e a então União Soviética, que forçavam os países latino-americanos a alianças com aquela primeira potência, desprezando acordos regionais de maior relevância.

Em meados da década de 1980, contudo, período em que as ditaduras militares terminaram em quase todos os Estados da América Latina, Brasil e Argentina, pelos governos Sarney e Alfonsín, iniciaram negociações tendentes à promoção do comércio bilateral, especialmente por meio da Ata de Iguazu, em 1985, o Programa de Integração e Cooperação Econômica Brasil-Argentina, de 1986 e o Tratado Bilateral de Integração e Cooperação Econômica, de 1988. Esse propósito atraiu Estados vizinhos e menores, como Paraguai e Uruguai, o que desembocou na criação do bloco regional do Mercosul⁷¹.

Veja-se que até mesmo os textos constitucionais dos futuros integrantes da citada organização internacional pareceram se preparar para tal realidade. Exemplos dessa

⁷¹Deve-se registrar, por oportuno, que o Mercosul está aberto à adesão de qualquer Estado que tenha pertencido à ALADI, havendo se somado ao bloco a Venezuela, recentemente a Bolívia, figurando como associados Chile, Colômbia, Equador, Peru, Guiana e Suriname.

preparação são os arts. 4º, parágrafo único, da Constituição Federal brasileira (1988), bem como os arts. 145 da norma congênere paraguaia, de 1992, além dos arts. 75, item 24, da similar argentina - essa, já na vigência do Mercosul, uma vez que promulgada em 1994 - e, finalmente, o art. 6º do texto uruguaio, que data de 1997.

Veio, por fim, o Tratado de Assunção, firmado em 26-3-1991 e incorporado ao direito brasileiro pelo Decreto nº 350, de 21 de novembro daquele mesmo ano.

O objetivo do Mercosul, mais tímido que o da União Europeia, é o de estabelecer mercado comum entre seus membros, o qual, nos termos do art. 1º de seu tratado de criação, abrange:

A livre circulação de bens, serviços e fatores produtivos entre os países, através, entre outros, da eliminação dos direitos alfandegários e restrições não tarifárias à circulação de mercadorias e de qualquer outra medida de efeito equivalente;

O estabelecimento de uma tarifa externa comum e a adoção de uma política comercial comum em relação a terceiros Estados ou agrupamentos de Estados e a coordenação de posições em foros econômico-comerciais regionais e internacionais;

A coordenação de políticas macroeconômicas e setoriais entre os Estados Partes de comércio exterior, agrícola, industrial, fiscal, monetária, cambial e de capitais, de serviços, alfandegárias, de transporte e comunicações e outras que se acordem, a fim de assegurar condições adequadas de concorrência entre os Estados Partes, e

O compromisso dos Estados Partes de harmonizar suas legislações, nas áreas pertinentes, para lograr o fortalecimento do processo de integração.

No entanto, a despeito do tom tão esperançoso, o que se tem é que o Mercosul se aproxima muito mais de um “modelo de caráter cooperativo e consensual do que propriamente de um modelo de integração” (CELLI JUNIOR, 2011, p. 22). Na mesma direção, Granillo Ocampo (2009, p. 496) assinala que “no Mercosul não há cessão de competências soberanas em favor dos órgãos do processo de integração, e cada um dos países coopera com os demais, para que em conjunto se realizem os interesses nacionais de cada um dos Estados membros”.

Apesar da programada ênfase nas relações comerciais, há tratados acerca de temas específicos, os quais, por não ser o bloco expressão de direito comunitário⁷², dependeram de aprovação, ao menos no caso brasileiro, do Congresso Nacional e posterior ratificação por decreto presidencial. Entre eles, chamando a atenção, em sua maioria, por conteúdo que não é de natureza diretamente mercantil, destacam-se: Decretos nº 2.067/1996 (cooperação e assistência jurisdicional em matéria civil, comercial, trabalhista e administrativa), nº 2.095/1996 (jurisdição internacional em matéria contratual), nº 2.626/1998 (medidas cautelares), nº 3.602/2000 (defesa da concorrência), nº 4.719/2003 (arbitragem comercial), nº

⁷²Esta questão será mais bem desenvolvida no item 4.3.1.

4.975/2004 (acordo de extradição entre os membros do Mercosul), nº 6.086/2007 e 6.679/2008 (ambos sobre assistência jurídica gratuita), nº 6.594/2008 (Programa Mercosul Social e Participativo), nº 7.225/2010 (compromisso com a promoção e proteção dos direitos humanos), nº 7.953/2013 (tráfico ilícito de migrantes), nº 8.315/2014 (transferência de pessoas condenadas), nº 8.331/2014 (assistência jurídica mútua em assuntos penais) e nº 5.518/2005 (admissão de títulos e graus universitários para o exercício de atividades acadêmicas).

A última norma, embora cronologicamente date de quase uma década, foi inserida nesse rol por derradeiro para se demonstrar que, na área educacional, especialmente no que tange ao contexto universitário, é reduzida a produção normativa do Mercosul, ao menos em âmbito de tratados.

2.6.1 Marco legal

Especialmente ao objeto de estudo do presente trabalho, a área educacional, se não estava evidenciada no Tratado de Assunção, que, reitera-se, voltou-se muito mais para aspectos mercantis, terminou por figurar, ao menos no plano de previsão, na iniciativa denominada Reunião de Ministros da Educação, que se incumbiria da coordenação das políticas educacionais do bloco. Posteriormente, foi criado o Setor Educacional do Mercosul (SEM), que tem elaborado planos trienais para a educação (1992-1994, 1998-2000, substituídos, posteriormente, por planos de ação, de duração quinquenal (2001-2005, 2006-2010 e 2011-2015). Da última versão, especificamente no que tange ao ensino a distância em nível superior, pode-se destacar o seguinte:

f. Alinhamentos estratégicos

3.3 Organização e fortalecimento de redes (institucionais e acadêmicas) que facilitem o intercâmbio de informação e de experiências educacionais para assegurar as capacidades nacionais e contribuir para a diminuição das assimetrias.

(...)

3.5 Intercâmbio de conhecimentos e transferência de tecnologias a partir dos pontos fortes e complementaridades existentes.

(...)

h. Plano cooperativo

Comissão Regional Coordenadora de Formação Docente-CFC FD

B.1.5 Realizar encontros virtuais ou presenciais para a revisão de critérios e indicadores de boas práticas, discutindo as temáticas da diversidade (direitos humanos, gênero, população rural/urbana, indígena, étnico-racial, migrantes, descapacidades).

(...)

Comitê Coordenador Regional-CCR

A.1.1 Estabelecer redes virtuais para o intercâmbio de informação sobre estratégias nacionais de capacitação e formação continuada e programas de políticas socioeducativas.

(...)

C.1.2 Compartilhar recursos educacionais digitais, tais como os desenvolvidos pela Rede Virtual Internacional de Educação (RIVED).

(...)

Comissão Regional Coordenadora de Educação Superior-CRC ES

B.1 Elaboração e implementação de um projeto para o fomento da colaboração regional de experiências em EaD.

B.1.1 Produzir um informe sobre a situação da EaD na região.

B.1.2 Levantar e analisar normativas sobre reconhecimento, avaliação, acreditação e controle de qualidade da EaD nos países da região.

B.1.3 Identificar práticas exitosas na implementação da EaD

B.1.4 Realizar um encontro regional para a difusão de boas práticas identificadas.

B.1.5 Desenhar um projeto para promover a educação a distância como forma de inclusão social e de democratização da educação superior no nível de graduação.

(...)

Comitê Coordenador Regional

(...)

A.5.3 Dar seguimento ao processo de internalização da norma Mercosul em matéria educacional em cada país.

Inexiste, saliente-se, norma do bloco voltada seja para o ensino jurídico, seja, mais genericamente, para o ensino a distância. O que há, como se vê do plano de ação vigente, é a intenção de se realizarem - e não de forma conjunta - tanto o ensino virtual quanto a difusão das normas do Mercosul, as quais, como tantas outras previsões, parecem situar-se no plano das boas intenções.

A análise das metas aqui relacionadas, que têm em vista apenas o ensino a distância e a difusão das normas jurídicas, revela, igualmente, que não há diálogo entre as duas possibilidades que poderiam, ao menos no plano normativo, tornar mais conhecida a produção do bloco, e, em segundo plano, viabilizar sua implementação⁷³.

Como quer que seja, o que se tem tentado, ao menos no âmbito universitário, é a validação de diplomas em diversos cursos, inclusive no de Direito. É expediente pálido de unificação, mas que passa longe do que se intenta para a integração.

É bem verdade que, como já se citou neste trabalho, houve iniciativa no âmbito europeu, corporificada na Declaração de Bolonha, de 1999, que oficialmente tencionava unificar diversos cursos universitários, mas que, com efeito, prendia-se a propósito de fazer frente à concorrência de universidades externas ao continente europeu, precisamente as norte-americanas. Essa intenção foi levada a efeito pelo braço educacional do bloco latino-americano, denominado Mercosul Educacional, a que se indica a crítica de Tatiana Carence Martins (2015, p. 81) a respeito:

⁷³ Veja-se por exemplo a página intitulada Mercosul Educativo (<http://edu.mercosur.int/pt-BR/>), que nada traz acerca da implementação de tais planos, limitando-se a narrar atas de reuniões de Ministros da Educação dos componentes do bloco.

Outras questões, porém, perpassam o Processo de Bolonha e suas motivações. Funcionando não somente como política educacional, envolvendo diretamente as esferas acadêmica e administrativa de cada instituição de ensino, assim como de todo o sistema de educação de cada um dos países envolvidos, o Processo de Bolonha atende a interesses nas esferas política e econômica, agindo desta forma como política pública em nível nacional e internacional, pois se trata do resultado, em muitos casos, de mais de um conjunto de ações governamentais com um fim específico: o de globalizar-se, flexibilizar-se, ser mais competitivo, atendendo, no plano político-social, aos preceitos neoliberais.

Não é preciso muito para perceber que também a Proposta de Bolonha está eivada dos mesmos princípios, levando a uma maior interferência da economia dos níveis de ensino e pesquisa, refletindo apenas uma tendência da sociedade que adere a este Processo. A educação, portanto, é tratada como mercadoria, e não como política social, bem comum.

O mero transplante do propósito padronizador e globalizante da Proposta de Bolonha para as instituições de ensino superior dos países que pertencem ao Mercosul, se não os poderia tornar, em princípio, mais competitivos frente às instituições dos países desenvolvidos, teria como perniciosa consequência:

Fazer com que modelos gerenciais de organizações privadas e com fim lucrativo sejam aplicados indiscriminadamente em universidades, sem atentar-se para o fato de que qualquer instituição voltada para o ensino possui características diferenciadas de outras instituições que não têm este objetivo, por atender uma necessidade específica da sociedade, como também por seu público ser, da mesma maneira, bem característico. Isso é grave devido a aspectos como a busca pela produtividade. Dessa maneira, a própria educação é vista como mercado (MARTINS, 2015, p. 82).

Parece que, para se atingir a integração na área universitária, e, especificamente, acerca das normas jurídicas, que o ideal não é a padronização que uma solução à Bolonha parece indicar e que tem sido, ainda que timidamente, aceita pelo Mercosul Educacional, especialmente acerca da validação de diplomas⁷⁴. O pertinente é empregar o ensino a distância, dentro da capilaridade⁷⁵ e da agilidade que apresenta, para, em primeiro momento, tornar as normas do bloco mais conhecidas dos estudantes de direito, a fim de que se crie, dentro das instituições de ensino, ambiente propício a que essas normas possam reverter na

⁷⁴Nesse sentido, Rita Castro (2013, p. 107) assinala que a mobilidade estudantil já é aceita no Mercosul e que “culminou no desenvolvimento de um sistema de estudo na graduação com estrutura comum, ou de fácil equivalência, com um sistema de créditos que permitem a mobilidade dos estudantes por diversos países”.

⁷⁵Essa característica, muito mais do que um facilitador para o interesse dos eventuais estudantes, é, como apontou a Conselheira do CADE Ana Frazão, em minucioso voto acerca da fusão entre a Anhanguera e a Kroton, questão afeta a relações empresariais: “a maioria dos alunos matriculados reside no mesmo município da instituição de ensino, de forma que, quanto maior o número de polos, maior sua capacidade de captar alunos. Entretanto, assim como para os investimentos em *marketing*, não foi possível definir um número mínimo de polos ou municípios atendidos para que uma instituição de ensino superior seja considerada uma concorrente efetiva, até mesmo em razão das respostas pouco convergentes dos agentes que atuam nesse mercado sobre esse ponto”.

formação de contingente maior daqueles que podem, efetivamente, exercer as atividades jurídicas – e não apenas a advocacia, insista-se – no bloco.

Em outras palavras: dentro das grades dos cursos de direito dos países pertencentes ao bloco é necessário que seja criado espaço, para além dos programas de direito internacional, de conteúdo a distância tornando claras as muitas normas que o Mercosul já tem produzido, sendo algumas das quais mencionadas (a maioria) e explicadas (em escala menor) neste trabalho. Só se estima e se emprega o que é de efetivo conhecimento.

2.6.2 *Iniciativas*

O ensino a distância, neste trabalho, tem por base sua viabilidade no âmbito do Mercosul, e, particularmente, no ensino jurídico.

A instituição pioneira no oferecimento de tal modalidade pedagógica, na área jurídica, e em contexto latino-americano - e, portanto, externo ao bloco - foi a Universidade Técnica Particular de Loja, no Equador, desde 1976, e prossegue a manter referido curso⁷⁶.

Outros exemplos, ainda, podem ser listados⁷⁷: na Argentina, a Universidade Siglo 21, intitulada “educación distribuída”, uma vez que apresenta conteúdo presencial, bem como a Universidade Blas Pascal, onde também é ofertada presencialmente.

Indo além, há a associação que congrega instituições de ensino a distância na América Latina, a Inter-American Distance Education Consortium (2015), segundo a qual, em dados recentes, a Argentina apresenta dezesseis instituições com essa modalidade pedagógica, o Brasil onze e o Paraguai duas universidades cadastradas.

Dentro do contexto do ensino a distância na América Latina, destacam-se a Universidad Católica de La Plata e Universidad Abierta Interamericana (Argentina), a Universidade Aberta do Brasil (Brasil) e Universidad Autónoma de Asunción (Paraguai). No conjunto dessas instituições, a Universidade Aberta do Brasil, como já visto, é a única a possuir sistema integrado, apenas de universidades públicas brasileiras, que objetiva ofertar cursos de nível superior. Não é, contudo, instituição no sentido classicamente conhecido, com instalações físicas, mas uma catalisadora e um facilitador do ensino a distância, congregando várias universidades. Segundo dados oficiais, conta em 2015 com 93 instituições de ensino

⁷⁶Veja-se em <http://distancia.utpl.edu.ec/utpl-area-sociohumanistica/derecho/descripcion>.

⁷⁷Sem prejuízo da abordagem que será oferecida no capítulo 4 deste trabalho, que compreenderá outras instituições.

superior que ofereciam cursos de graduação a distância, além de outras 1.141 em outras modalidades, tais como extensão, sequencial, licenciaturas, tecnológicos, pós-graduação, aperfeiçoamento e formação profissional, havendo previsão de atingimento de até 250.000 vagas (UAB, 2015). As demais universidades citadas oferecem cursos na modalidade a distância atendendo às demandas do mercado de trabalho.

A Universidad Abierta Interamericana (UAI), na Argentina, em 2015 conta em 22.000 estudantes matriculados, com ênfase na área de sistemas. Nessa instituição existe a UAI *on line*, que é plataforma desenvolvida com base na Internet que permite o acesso a uma oferta educacional pelo ensino a distância. Seus pilares de aprendizagem situam-se no acesso à informação em diferentes formas de mídia (texto, imagens, vídeo, áudio, multimídia), bem como na interface que permite os processos de gerenciamento de sistema para cada um dos perfis de usuário e na possibilidade de interação, assim como de intercâmbios tecnológicos de comunicação em ambiente virtual. Os cursos oferecidos são Administração e Gestão de Serviços Educacionais, Recursos Humanos, Direito de Consumidores e Usuários, Pedagogia Institucional, entre outros (UAI, 2015).

Sobre a realidade paraguaia, tem-se que, para o último registro, datado de 2012, 21.171 estudantes de nível médio estavam no sistema EaD (DGEEC). A Universidad Autónoma de Asunción foi a primeira instituição a ofertar cursos nessa modalidade e possui cerca de 5.000 estudantes na graduação. Originou-se na escola de negócios denominada Escola Superior de Administración de Empresas, fundada em 1978, que objetivava formar quadros para a gestão empresarial. Em 1991, logo após o fim da ditadura Stroessner, a instituição foi convertida na atual Universidad Autónoma de Asunción (UAA, 2015).

O *campus* virtual da Universidad Católica de La Plata (UCALP), na Argentina, oferece, por seu turno, cursos nas áreas de Filosofia, Letras, História, Ciências da Educação, Gestão de Segurança e Marketing (UCALP, 2015).

Dispostos os marcos histórico e legal do ensino a distância, é importante, então, delimitar questões que dizem respeito as suas particularidades, relacionando-as, tanto quanto possível, ao ensino jurídico.

3. O CONFRONTO ENTRE O TRADICIONAL E O NOVO: COMPOSIÇÃO POSSÍVEL?

A despeito das notórias resistências de uma carreira que, na maior parte do tempo, baseou sua formação, no caso brasileiro, de início, praticamente no autodidatismo, e, depois, em aulas quase sempre expositivas, a informatização - e, nela, especialmente, a Internet -, que teve lugar, de forma expressiva, de vinte anos para cá, terminou por atingir todos os setores do conhecimento. Como se registrou no início do capítulo anterior, nem mesmo área do conhecimento tão historicamente resistente a mudanças, como é o direito, pôde manter-se refratária a sua influência. Primeiro, por meio de consultas a decisões judiciais e atos normativos, nas variadas páginas oficiais que abrigam tais informações, as quais, muitas vezes, são transmitidas pela televisão⁷⁸. Depois, pelo advento das redes sociais⁷⁹, que passam a abrigar intercâmbios dos mais variados, seja por conteúdo escrito, seja, ainda, por roupagem audiovisual, por meio de conferências, aulas e exposições das mais variadas. Porém, o que se verifica é que, em sala de aula, o conteúdo ministrado, salvo por algumas iniciativas pioneiras⁸⁰, ainda é praticamente o mesmo, com as aulas expositivas.

Sabe-se que, aqui e ali, algumas modificações que contemplam as novas tecnologias são introduzidas, ainda que de forma lenta e embrionária. Porém, a resistência maior, acredita-se, não se deve apenas ao desconhecimento das novas tecnologias pelos professores, mas, sim, sobretudo, ao temor que a quebra de paradigma pela introdução dessas tecnologias, já na aula presencial, pode gerar⁸¹. Quanto mais, então, se a ciência jurídica for transmitida quando discentes e docentes estão em locais diferentes? Essa quebra de paradigma, que poderá resultar em certa perda de controle do processo de formação, por assim dizer, é o receio subjacente mais intenso na área jurídica, para além das dificuldades de adaptação com as ferramentas da informática.

⁷⁸É o caso, por exemplo, da TV Justiça e dos canais de televisão que transmite noticiário emanado do Poder Legislativo.

⁷⁹Tais como Facebook, Instagram e Youtube.

⁸⁰Descritas no item 1.7 desta tese.

⁸¹Fala-se, então, que o momento atual é o de “heutagogia”, isto é, de aprendizagem autodeterminada pelo aprendiz. Diz Fredric Litto (2009, p. 16) que aquele “pode escolher o que deseja estudar, a tecnologia para a aprendizagem que lhe é mais conveniente, o ‘estilo pedagógico’ com o qual se sente mais confortável, o horário e dia da semana mais apropriados e a velocidade com a qual deseja aprender”. E continua: “Com essa nova visão, é possível pensar em dar ênfase à *aprendizagem* – conhecimento adquirido pelo aluno – em oposição ao *ensino* – conhecimento fornecido ao aluno. À medida que os ‘engenhos de busca’ na Web (como Google e Yahoo) crescem em sofisticação, inteligência e rapidez, é possível conceber uma parte significativa da sociedade fazendo seus estudos de forma ‘desintermediada’, ou seja, sem o apoio ou interferência de um professor ou de uma instituição de ensino”. (grifos no original).

Esse período, de intenso acesso à informação, resulta em excesso incontrolável, naquilo que foi denominado por Goleman (2006, *passim*), por um lado, como “autismo social”, isto é, “nunca os seres humanos tiveram tanta facilidade em aceder à informação, em processá-la e em produzi-la” (CARMO, 2013, p. 60), o que, por outro lado, torna-os insensíveis aos que os rodeiam. Por isso mesmo, de posse de um computador com acesso à Internet, mesmo em sala de aula, o estudante muitas vezes confronta o saber monolítico e consolidado do professor, que nem sempre está preparado para essas intervenções, as quais, muitas vezes, resultam de pesquisas feitas apressadamente, por meio de ferramentas de busca, tais como o Google. Imagine-se, então, o temor que pode resultar quando isso é feito sem o controle vigilante de muitos docentes, especialmente de disciplinas dogmáticas, tão ciosos do modelo de ensino com base em “educação bancária”.

Feitas essas considerações preliminares, é necessário, assim, dissecar os aspectos mais do ensino a distância, relacionando-os, é certo, às peculiaridades da formação jurídica.

3.1 Eliminação de distâncias e diminuição do tempo

A primeira questão que surge é a alteração do espaço em que os conteúdos são ministrados – pois não estarão todos na mesma sala de aula – e, a se depender da forma como o ensino é oferecido, o estudante pode acessá-lo no tempo que tiver disponível, sem mais ter o compromisso de comparecer em mesmos dias e horários.

Nesse sentido, Karla Saraiva (2010, p. 44 e seguintes) apresenta interessante análise sobre usos e percepções de espaço e tempo, desde os tempos medievais até a contemporaneidade. Para essa autora (2010, p. 66), no que respeita particularmente ao ensino a distância, de modo especial acerca do espaço:

A lugarização é o que vem separando os consumidores do supranumerário. Suspender a possibilidade de determinados sujeitos se moverem, confinando-os em determinados lugares, significa colocá-los em situação de exclusão. Muitas vezes, os lugares a que esses sujeitos encontram-se amarrados também passam pelo esquecimento e pela desvalorização, não sendo qualificados para a produção ou para o consumo. São lugares onde se deposita o refúgio humano. Num mesmo movimento, as comunidades que habitam esses depósitos se veem privadas de valorização e desvalorizam o lugar. O esforço para manter os *redundantes* separados dos *úteis* tem sido permanente na contemporaneidade.

(...)

A EaD está permitindo que, por meio de suas interações *online*, os participantes de atividades a distância criem novos lugares no ciberespaço e visitem tantos quantos desejarem. Utilizando ferramentas de comunicação, podem contatar colegas distantes e obter informações que, de outro modo, seriam inacessíveis. Com base nessa compreensão, poder-se-ia pensar que os alunos de cursos a distância não estão mais amarrados a suas localidades, mas virtualmente

podem agora movimentar-se por todo o mundo. Eles escapariam aos guetos a que possam estar ligados e resgatariam o direito de mover-se. (grifos no original)

Assim, em primeiro momento, o ciberespaço é aparentemente sem limite. Karla Saraiva, em outro espaço de sua obra, chega a denominá-lo empíreo, sinônimo grego para céu, criando possibilidades infinitas de acesso ao conhecimento que não se restringem mais ao espaço físico da sala de aula, que, por mais participativo que seja o processo de aprendizagem, é fechada em si mesma, “amarrando os alunos a uma territorialidade que os colocaria à margem dos movimentos que não cessam de acontecer” (SARAIVA, 2010, p. 75). Isso, é certo, quando feito de forma gratuita ou para pesquisas avulsas, sem vinculação institucional, que podem resultar em limites gerados não mais pelo espaço, mas, sim, para que haja recursos financeiros necessários para o frequentar.

Tão relevante é essa questão do espaço/tempo que ela faz crer que, com o passar do tempo, perderá sentido a distinção entre educação presencial ou a distância, uma vez que tais modalidades estariam associadas consoante a conveniência da situação. Aliás, nesse ponto, não é exagerado sustentar que as atividades a distância não são novidades em si. Pense-se, por exemplo, nos estudos individuais, longe da sala de aula, que sempre ocorreram. Veja-se, também, a realização de trabalhos individuais ou em grupo, que muitas vezes têm lugar fora do ambiente da sala de aula. Nesse aspecto, salienta novamente Karla Saraiva (2010, p. 77), que, no caso da informatização,

as tarefas realizadas em ambientes de aprendizagem deixam registros que podem ser controlados com muito maior intensidade. O professor já não tem apenas o tempo da aula para controlar o aluno, pois agora poderá lhe enviar mensagens e verificar sua produção a qualquer hora. Os alunos, por outro lado, também podem exercer maior controle sobre o professor, pois poderão utilizar os mesmos canais de comunicação para lançar suas dúvidas e pedir auxílio.

Há, assim, processo de desterritorialização, ou, ainda, de ressignificação⁸² do espaço, denominada por André Lemos como “reterritorializações”.

Por isso mesmo, a própria expressão “a distância” parece incoerente, à medida que o que a ela se opõe não é, exatamente, a presença, mas, sim, a contiguidade (VALLE; BOHADANA, 2013, pp. 44-45), tendo em vista que tal característica, consistente na não ocupação de um mesmo espaço físico, é circunstância do processo educacional, pois o estudante permanece onde sempre esteve e o docente também, abolindo-se o deslocamento

⁸²A ideia de ressignificação vem de Bourdieu e Passeron (2012, *passim*), para os quais os próprios significados dos conceitos já sedimentados terminam por sofrer modificações em situações de crise, que culminam, por vezes, com alterações de paradigmas.

geográfico. Assim, a educação a distância pode se tornar uma educação sem distância (MORAES, 2010, p. 28).

Aliás, essas mesmas autoras (2013, p. 47) ponderam que:

A distância é, pois, *condição para* a educação – e não condição de um certo tipo de educação. Condição para a educação significa que não há educação sem distância ou sem um distanciamento sempre a ser conquistado pelo projeto de ser diferente e pelo respeito à autonomia de outrem. A técnica parece produzir a possibilidade de se recusar a distância geográfica e temporal; mas somente o projeto habilita à aceitação da distância formadora – interregno de tempo, estado de incompletude – entre mim e aquilo que não sou, entre mim e aquilo que pretendo ser no futuro.

Por seu turno, Manuel Castells (1999b, p. 553), sobre o tempo, afirma que a transformação pelas informações virtuais se dá de dois modos: a simultaneidade e a intertemporalidade:

Por um lado, a informação instantânea em todo o globo, mesclada a reportagens ao vivo de lugares vizinhos, oferece instantaneidade temporal sem precedentes aos acontecimentos sociais e expressões culturais. O acompanhamento em tempo real de todos os minutos do colapso do Estado soviético em agosto de 1991, com tradução simultânea dos debates políticos russos, introduziu uma nova era de comunicação em que o “fazer” história pode ser diretamente testemunhado, desde que seja considerado suficientemente interessante pelos controladores da informação. Também, a comunicação mediada por computadores possibilita diálogo em tempo real, reunindo pessoas com os mesmos interesses em conversa interativa multilateral, por escrito. Respostas adiadas pelo tempo podem ser superadas com facilidade, pois as novas tecnologias de comunicação oferecem um sentido de instantaneidade que derruba as barreiras temporais, como ocorreu com o telefone mas, agora, com maior flexibilidade, permitindo que as partes envolvidas na comunicação deixem passar alguns segundos ou minutos, para trazer outra informação e expandir a esfera de comunicação sem a pressão do telefone, não adaptado a longos silêncios.

Por outro lado, a mistura de tempos na mídia dentro do mesmo canal de comunicação, à escolha do espectador/interagente, cria uma colagem temporal em que não apenas se misturam gêneros, mas seus tempos tornam-se síncronos em um horizonte aberto sem começo, nem fim, nem sequência.

Como quer que seja, dado o papel que tem a sala de aula como espaço físico e praticamente exclusivo da formação, no curso de direito, ao menos nos últimos séculos, a ministração do ensino a distância representa modificação e certa perda de controle para muitos docentes, os quais, como consignado, estão acostumados à presencialidade para o exercício da docência.

Já no que tange ao tempo, há que fazer distinção, considerando que as aulas são ministradas, por vezes, no chamado tempo real, estando, assim, professor e estudante valendo-se do mesmo meio simultaneamente. São as *abordagens síncronas*. Já nas *abordagens assíncronas*, que são a outra espécie, a interação não ocorre ao mesmo tempo, podendo se dar independentemente da presença dos citados atores.

As abordagens síncronas têm como vantagem a possibilidade de interação em tempo real, não sendo necessário esperar para obter respostas ou realizar discussões. Entretanto, sua utilização é limitada, não somente porque encontram mais empecilhos tecnológicos para serem implementadas, como sempre haverá problemas de compatibilidade de horários, além das restrições de tempo do próprio professor, que não poderá estar o tempo inteiro disponível para tal tipo de interação. Como síncronas, podem ser citadas as interações mediadas por *chat*, telefone e videoconferência (BRITO, s.d.).

Como no modelo assíncrono não há necessidade da presença dos atores do processo ensino-aprendizagem no mesmo momento, torna-se mais flexível a interação entre eles. A possibilidade de o estudante enviar suas dúvidas a qualquer momento e o professor poder respondê-las sem a preocupação da iminência do final da aula estabelece uma dinâmica importante para o desempenho dos estudantes e os estimula a criarem questões bem elaboradas, colaborando para a sistematização de suas dúvidas e para melhor organização de seus questionamentos acerca do tema em estudo. Como exemplos do modelo assíncrono, podem ser citados o correio eletrônico (*e-mail*), os fóruns de discussão, o correio, a televisão, as páginas web, dentre outros (BRITO, s.d.).

Sobre a abordagem assíncrona, Romani e Rocha (2001) assinalam alguns aspectos que podem interferir na efetividade de tal espécie:

tempo de resposta: é preciso que as questões e/ou considerações efetuadas pelo aluno sejam prontamente respondidas, sob pena de desmotivação.

sobrecarga do professor: caso não seja realizado um planejamento adequado, o professor pode ser inundado por um mar de perguntas e/ou considerações. Dessa forma, será incapaz de responder a todas, além de causar um retardo no tempo de resposta aos alunos motivação do aluno: é preciso estar atento a procedimentos que mantenham o aluno com um nível de motivação elevado, colaborando assim para que se sinta cada vez mais impelido a interagir com o professor e com os demais alunos. É preciso que perceba que suas questões são importantes e que sua colaboração é extremamente relevante para o crescimento do grupo como um todo. Vencer a timidez do aluno é uma difícil tarefa que permeia o processo de ensino-aprendizagem em qualquer metodologia, seja ela a distância ou presencial.

sistematização de questões: deve ser uma preocupação constante dos envolvidos no curso, pois questões evasivas serão menos compreendidas pelo professor, interferindo no tempo de resposta, e poderão não ter o resultado que o aluno esperava, interferindo em sua motivação.

sistematização das respostas: o professor também deverá estar preparado para responder de forma clara o objeto de dúvida do aluno. De sua clareza e objetividade dependerá a motivação do aluno, pois saberá que pode contar com o apoio da equipe de ensino nos momentos em que tiver dificuldades.

No que tange ao ensino do direito, as duas modalidades são empregadas. A modalidade síncrona é muito utilizada por cursos preparatórios às carreiras jurídicas, em que

professores ministram sua aula em estúdio e recebem consultas dos estudantes por *e-mails*, durante o transcurso da aula, respondendo-as até o término do encontro. Isso pode dar-se também por outros meios, tais como redes sociais, especialmente o Whatsapp e Facebook.

Já o meio assíncrono é o mais corriqueiro na aprendizagem jurídica, mesmo na graduação. Em primeiro lugar, considere-se que ao menos 20% das disciplinas podem ser ministrados de forma não presencial, e, nessas condições, o que muitas vezes ocorre é a disponibilização de materiais em página eletrônica, o acesso pelos estudantes, a realização de fóruns de debates, a solução de dúvidas e a entrega de trabalhos. Depois, na pós-graduação, que é espécie de território livre para o ensino a distância, o que se tem, muitas vezes, é o acesso a conteúdos audiovisuais ou mesmo a apenas textuais, e a interação em moldes similares aos que foram descritos, com a possibilidade, também, de desenvolvimento de trabalhos em grupo.

3.2 Barateamento de custos

A existência dos cursos de graduação, e mesmo de extensão, em modalidade não presencial foi vista, durante muito tempo, como expediente de “segunda categoria”, quase como um improviso pedagógico. Bacha Filho (2003, p. 29) bem delimita esses primeiros anos de má vontade com a modalidade introduzida, sobretudo no âmbito universitário, e, especialmente nesse, na área pública, ao assinalar que:

Um grande desafio é a superação dos preconceitos e temores, como o que considera a EAD um “barateamento” do ensino, um caminho escancarado para a completa privatização do ensino, ou ainda uma maneira disfarçada de esvaziar o ensino regular e prescindir das estruturas materiais e dos recursos humanos exigidos pela educação presencial. Ora, a EAD não significa necessariamente nem “aligeiramento” nem “simplificação” do processo de aprendizagem, uma vez que o referencial teórico-prático para a aquisição de competências, habilidades e atitudes que promovam o desenvolvimento pleno da pessoa, o exercício da cidadania, a qualificação para o trabalho e a autonomia para continuar aprendendo é exatamente o mesmo para ambas as formas de ensino: presencial e a distância.

Sem compartilhar integralmente do otimismo do autor, e ainda que não seja possível o ensino do direito em âmbito de graduação integralmente a distância, o que se vê é que, em cursos de pós-graduação e mesmo na cota de 20% de disciplinas que podem ser ministradas a distância na graduação, sobretudo em grandes grupos privados de ensino⁸³, é um misto, muitas vezes, de improvisação pautada na mera transposição de material didático impresso

⁸³É o caso dos grupos Anhanguera e Estácio de Sá, especialmente.

para plataforma virtual, sem a similitude entre as duas formas de ensino apregoadas por Bacha Filho. A economia que disso resulta é inegável: não haverá necessidade de manutenção de prédios, de professores em sala de aula, e, nos cursos de humanidades, de instalação menos dispendiosa, em que o interesse é ainda maior. Aliás, chama a atenção que, para estimular a captação de novos estudantes, sustentando que eles não precisam se deslocar para estudar, haja ênfase, em materiais publicitários recentes, que o diploma tem o mesmo valor do presencial, tentando esconjurar a imagem de curso inferior:

Vestibulares - Inscrições, C x

www.vestibulares.br/localidades

PORTAS ABERTAS

Na Anhanguera, um dia pode mudar a sua vida.

- Campus Tour.
- Bate-papo com professores e coordenadores.
- Palestras sobre FIES e condições especiais de pagamento.
- Prova do vestibular, tudo no mesmo dia!

Vá até a unidade mais perto de você.

Neste sábado.

Conheça

Conheça 10 motivos para fazer a Anhanguera

Saiba mais

Escolha como encontrar sua faculdade:

Localidades Cursos **Educação a distância**

Educação a Distância Anhanguera

Só a Anhanguera tem Educação a Distância Semipresencial e Online com currículo e qualidade iguais aos cursos presenciais.

“ Não tenho muita disciplina para estudar sozinho. Gosto de interagir com os colegas de classe. ”

Semipresencial

Você desenvolve suas atividades pela internet e vai à unidade 1 ou 2 vezes na semana, a depender do curso escolhido, para assistir às teleaulas e interagir com seu tutor e colegas. São várias opções de dias e horários.

“ Tenho disciplina para estudar sozinho, mas sei que posso contar com a ajuda de um tutor. ”

Online

Você estuda onde e como quiser. Suas aulas são todas oferecidas pela internet com o suporte de um tutor a distância. Você só vai ao polo no início do curso para o encontro inaugural e apenas 2 vezes por semestre para a realização das provas.

saiba mais

13:18 16/07/2015

Figura 5. Página da educação a distância da Anhanguera.

A questão, assim, nem tanto é o barateamento como chamariz a estudantes, mas, sim, a redução de custos calcada na retirada de itens, indispensáveis para que a aprendizagem a distância seja eficiente, tais como a existência de polos minimamente aparelhados, tutores que possam dar atendimento rápido e esclarecedor, bem como sistemas de informática que funcionem eficientemente, apenas para que se mencionem os pontos mais problemáticos.

3.3 Os atores do ensino a distância

É indispensável, ao lado dos aspectos de tempo e espaço, lançar luzes sobre a modificação do papel dos atores envolvidos no processo educacional a distância. De fato, não são mais os estudantes assim, nem mesmo os professores, havendo uma figura intermediária que, em processos bem conduzidos, pode representar redefinição e rearranjo no aprendizado: o tutor. Esse processo é denominado por Daniel Mill como “polidocência” (2014, p. 37), que significa “docência coletiva; isto é, pressupõe uma docência em colaboração e fragmentada em que cada parte é realizada por um trabalhador distinto”.

Se em princípio o que parece ocorrer é a perda do poder do professor, com maior liberdade dos estudantes, o que se tem, em verdade, é a ressignificação do papel da autoridade docente e das responsabilidades discentes.

Primeiro porque o próprio papel do professor, a depender da modalidade empregada - de modo especial se o conteúdo é ministrado inteiramente a distância -, divide-se entre a figura do professor conteudista ou autor, que elabora o material didático empregado, e o professor tutor, que conduz as atividades, auxiliando os estudantes e resolvendo as questões que são por eles apresentadas.

Esses docentes, para além de dominarem saberes na área de informática, especialmente aqueles relativos à interação com os estudantes, não podem exibir, caso o ensino a distância não seja mero transplante para o meio virtual, a mesma postura centrada na aula expositiva praticada em ambiente físico. Há, por assim dizer, “uma nova identidade do professor” (SARAIVA, 2010, p. 156), por meio da qual tem ele que administrar o conhecimento, do qual é detentor, com a multiplicidade de informações existentes em meio virtual. Assim:

Merece destaque a mudança do papel do professor que, ao passar às tecnologias de informação a responsabilidade de “entregar” o conhecimento a quem aprende, libera-se para ser mais um guia do aluno, um “conselheiro”, um parceiro na procura da informação e da verdade (OLIVEIRA; NOGUEIRA, 2002, p. 96).

Essa mudança de papel, saliente-se, não principia com o ensino a distância. De fato, como já se consignou neste trabalho, Paulo Freire, há décadas, propugnava uma educação libertadora, em contraposição ao ensino “bancário”. O papel dos professores no ensino a distância parece ser o de oferecer, mais do que nunca, instrumentos aos estudantes para que

esses aprendam a dominá-los e a produzirem a partir deles, e não apenas, como outrora, a despejar conhecimentos.

Assim, dentro de uma divisão proposta que pode sofrer ajustes conforme a localidade e, sobretudo, os interesses, temos, descritos os seus papéis, limitações e responsabilidades, os atores a seguir.

3.3.1 Professor conteudista

Diferentemente do que se aplica no ensino meramente presencial – e aí considerada, por certo, a experiência havida na área jurídica, especialmente nas disciplinas dogmáticas –, em que são priorizadas algumas obras em bibliografia ou mesmo por cópias reprográficas à disposição dos interessados, no ensino não presencial há um docente que cuida da redação dos conteúdos, ajustando-os metodologicamente ao perfil do estudante. Assim, a bibliografia, aqui, se não é substituída pelos conteúdos preparados, é, ao menos, por eles largamente mitigada. Por isso mesmo, destaque-se, não pode ser apenas mero transplante de livro-texto para o ambiente virtual.

Uma sugestão oferecida por Eleonora Ricardo (2013, pp. 76 e ss.), consiste, especialmente para casos de obras empregadas em ensino a distância assíncrono, em textos de apresentação agradável, divisão clara, uso de *hiperlinks*, ilustrações, conforme o caso, resumo e avaliação ao final de cada unidade de aprendizado. Logo, não elabora mais o texto sozinho, mas precisa, a menos que tenha conhecimentos disso, da atuação de um *designer* gráfico, o qual, por sua vez, também precisa de treinamento adequado especificamente para produção de tais materiais. Além disso, segundo aquela autora, é necessário que a informação seja densa, concisa e relevante, bem como o estabelecimento do diálogo entre o texto e o estudante,

Afora a elaboração de material escrito que será empregado pelo estudante, o conteudista também pode atuar em outras mídias, figurando em videoaulas, bem como em conferências virtuais. Daniel Mill (2014, p. 37) destaca que, nos primeiros tempos do ensino a distância genericamente considerado, o conteudista participava apenas da fase de elaboração, retirando-se (ou sendo retirado, principalmente) do processo educacional logo a seguir. Agora, tomando parte na aplicação da disciplina, para aquele autor, ele é o “professor-coordenador de disciplina”.

Ainda estudando o papel desse ator, observe-se que são muitos os conteudistas, na área jurídica, que, dissociados do processo institucional de ensino a distância, têm divulgado

seu trabalho sobretudo em mídia audiovisual. Veja-se que simples consulta na página YouTube, que abriga arquivos daquela natureza, usando como palavras de busca a expressão “aula e direito” retornou cerca de 330.000 resultados⁸⁴, das mais variadas disciplinas, em conteúdo voltado, em sua grande maioria, para concursos públicos e provas.

3.3.2 Professor formador

Esse ator insere-se em contexto de maior organização e existência de recursos. De fato, tem ele a função de “acompanhamento dos alunos durante a aplicação da disciplina, no gerenciamento dos tutores da disciplina e na elaboração de orientações diversas para alunos e tutores, na realização de webconferências” (MILL, 2014, p. 37). Essa função, por assim dizer gerencial, desaparece quando, por restrições financeiras, o conteudista entrega os arquivos (escritos ou audiovisuais) e o professor tutor, de que adiante se falará, passa a administrar sua aplicação. Esse último profissional, bem observa Daniel Mill (2014, p. 38), geralmente recebe remuneração inferior à do professor conteudista e esse acúmulo não traz consigo valorização econômica ou profissional. Aliás, nesse aspecto, Cláudio Antonio Tonegutti (2010, p. 61) observa que:

Quanto ao trabalho docente, conclui-se que na modalidade EAD, vinculada tanto a IES públicas quanto a privadas, há um nível de precarização muito maior do que o verificado no ensino presencial, considerado como indicador o regime de trabalho exercido pelo docente. Essas constatações levantam grandes preocupações com respeito a políticas públicas que visam à ampliação do acesso ao ensino superior, em grande extensão, mediante a utilização do EAD.

De se destacar que tem maior relevo quando o ensino a distância é ministrado de forma síncrona. Expõe o conteúdo, o tutor acompanha a aula, recebe e transmite as dúvidas e, posteriormente aos encontros, auxilia os estudantes.

Já na modalidade assíncrona, o que se constata, ao menos em ambiente jurídico, é a atuação direta do professor tutor, papel que será mais bem explicado a seguir.

3.3.3 Professor tutor

As atividades de tutoria, a depender do modelo adotado, são desenvolvidas em plataforma virtual ou pessoalmente, quando do oferecimento da disciplina de modo

⁸⁴Dentro desse resultado, destaque-se o material oferecido pela TV Justiça, emissora pública de televisão que divulga noticiário do Poder Judiciário brasileiro, que é de cerca de 10% (cerca de 12.500 resultados). Pesquisa realizada em 8 de dezembro de 2015.

semipresencial ou por atendimento nos polos, como no caso dos cursos do sistema da UAB. Esse papel parece ser a grande inovação da educação a distância, considerando-se, sobretudo, sua natureza híbrida. De fato, diferentemente do professor conteudista e do professor formador, o tutor atua diretamente com os estudantes, auxiliando-lhes no processo pedagógico de sua formação.

Aliás, o próprio termo tutor não parece o mais adequado. Basta dizer que, pela legislação civil brasileira, a tutela – e não tutoria, empregado no contexto do ensino a distância – aplica-se aos que estão privados da plena capacidade civil em razão da menoridade e que não têm ou não podem ter a presença dos pais para os cuidados inerentes a tal faixa etária⁸⁵. Ora, especialmente no que tange ao ensino superior, não se está diante de indefesos incapazes, mas, se tanto, de pessoas que dependem de formação técnica específica em certa área do saber. O tutor é, assim, um professor acompanhante, alguém mais próximo, o que faz com que o termo escolhido pareça realmente equivocado⁸⁶.

Como quer que seja, tal função está, de um modo geral, sedimentada. É preferível dizê-los mediadores entre os estudantes e o conhecimento, as tecnologias e o professor (OLIVEIRA; MILL; RIBEIRO, 2014, p. 84). Por outro lado, ao se entender que o tutor é professor, não exerce contudo tal função nos moldes do ensino presencial, o que poderia estabelecer comparação indevida com os conteudistas no exercício do papel da bibliografia, o formador de administração do curso, à semelhança de um coordenador de curso, e o tutor como professor. Não. Na verdade, o tutor precisa, por fazer parte de um processo muito mais dinâmico que o da presencialidade, ter presente que deve, por um lado, estar em contínua aprendizagem de novas tecnologias, e, no caso do direito, acompanhar, por outro, especialmente em disciplinas dogmáticas, a evolução legislativa e jurisprudencial. Ora, o que se tem visto é que esse papel, tão central para o êxito do ensino a distância, não tem sido devidamente valorizado ou então tem se voltado para profissionais com pouca ou nenhuma formação⁸⁷. Indo além, interessante estudo realizado no âmbito da Universidade Federal de

⁸⁵ Tal instituto vem tratado nos arts. 1.728 a 1.766 do Código Civil de 2002. Entre esses dispositivos, cabe salientar o art. 1.740, que dispõe sobre as incumbências do tutor em relação ao tutelado: “I - dirigir-lhe a educação, defendê-lo e prestar-lhe alimentos, conforme os seus haveres e condição; II - reclamar do juiz que providencie, como houver por bem, quando o menor haja mister correção; III - adimplir os demais deveres que normalmente cabem aos pais, ouvida a opinião do menor, se este já contar doze anos de idade”.

⁸⁶ Destaque-se o excelente conceito oferecido por Andrea Brandão Lapa e Graziela Gomes Stein Teixeira (2014, p. 206): “O tutor é um educador (presencial ou a distância) que trabalha com o professor da disciplina. Ele pode e deve ter um papel ativo, atuando de forma a articular conteúdos, interagir nas discussões, ensinar e acompanhar a aprendizagem. Se compreendido dessa maneira, ele toma decisões acerca do percurso de ensino-aprendizagem ao lado da equipe docente e planeja com o professor e executa, sendo o tutor um educador”.

⁸⁷ Insiste-se neste aspecto: tanto quanto a Internet estabelece rede entre as pessoas que delas se utilizam, em escala menor, sem exagero, os atores do ensino a distância, agem conjuntamente. Logo, pela compartimentação

São Carlos (OLIVEIRA; MILL; RIBEIRO, 2014, pp. 80 e ss), em diversos cursos da área de ciências humanas (não incluído o direito) e exatas, revela que a experiência em ensino a distância foi a primeira de sua trajetória (68% dos entrevistados).

Veja-se, ainda, que no caso dos tutores, mais do que a linguagem adequada para a elaboração dos textos, que é o que se exige dos conteudistas, por exemplo, devem eles associar os saberes da respectiva área de formação com o domínio adequado das tecnologias para tornar proveitoso o aprendizado dos estudantes que lhes são confiados, especialmente se ocorrer o ensino na modalidade assíncrona.

Destaque-se, ainda, que esse acompanhamento pode-se dar a distância, diretamente pelos meios informáticos ou presenciais, quando atuam nos polos de atendimento, o que tem lugar, de modo marcante, nas instituições que pertencem ao sistema UAB⁸⁸.

No que concerne à realidade jurídica, destaque-se, ainda uma vez, que no Brasil não são admitidos cursos jurídicos integralmente a distância. Contudo, algumas das disciplinas não dogmáticas⁸⁹, por opção de muitas instituições de ensino, são ministradas em regime não presencial, dentro daquele percentual de 20% que lhes é permitido pela legislação educacional.

Em casos que tais, a depender da instituição, o tutor pode ter importante papel para estimular os estudantes a não encararem disciplina não presencial como algo menos importante, algo de “segunda categoria”. Para tanto, de posse de material elaborado pelo conteudista, deve, mediante o diálogo necessário também com o formador, desenvolver atividades que estimulem o debate entre os estudantes, o exercício e a moderação de opiniões, as atividades em grupo ou individuais, entre outras.

Nada impediria, ressalte-se, que as chamadas disciplinas dogmáticas também empregassem a pedagogia não presencial. Parece, contudo, que diante da novidade que essa modalidade de ensino representa, “guardam-se” as disciplinas que são próprias do ensino do direito, tal como se, preservadas em redoma e ministradas da mesma forma há quase dois séculos, ninguém as poderia “macular” com perigoso ineditismo, que passaria a exigir do corpo docente, mais do que o conhecimento técnico da respectiva matéria, as ferramentas de tecnologia que parecem ser mais próximas de docentes mais jovens.

entre conteudista, formador e tutor, podem-se dividir fordisticamente as tarefas, para se reiterar o erro da educação presencial ou tradicional, isto é, colocando os profissionais de forma compartimentada, sem o necessário diálogo e a articulação de ações.

⁸⁸Entre algumas atividades, citem-se: coordenar fóruns de debates sobre determinados temas, *chats*, solução de dúvidas por meio de correio eletrônico, encaminhar e receber tarefas, entre outros.

⁸⁹A saber: Sociologia, Filosofia, Economia, Ciência Política, Metodologia da Pesquisa, entre outras.

3.3.4 Apoio técnico

O modelo presencial, especialmente nos cursos jurídicos, praticamente demanda um espaço de sala de aula, com mínimas instalações, tais como iluminação, carteiras, mesa, lousa e giz. Ora, considerando a multidisciplinaridade que caracteriza o ensino não presencial, faz-se necessária a participação de outros atores, que, embora não sejam professores, colaboram de modo marcante para o oferecimento da iniciativa pedagógica. Principia desde a elaboração do conteúdo, envolvendo especialistas em mídia impressa ou audiovisual, conforme o caso, atingindo profissionais denominados por Daniel Mill (2014, pp. 39-40) como projetistas educacionais, os quais:

Com formação pedagógica mais direcionada para as atividades de ensino-aprendizagem da modalidade de EaD, os projetistas educacionais são responsáveis, em conjunto com os professores da disciplina, pela adequação dos conteúdos da disciplina às várias mídias adotadas pela instituição mantenedora do curso. Num plano mais geral, esse profissional cuida do desenho da disciplina, da organização dos conteúdos, do mapa de atividades, enfim, assessora o professor no projeto da disciplina. O projetista trabalha em parceria com o professor-autor, professores-formadores e seus colegas de equipe multidisciplinar e, por vezes, com tutores.

A esses profissionais soma-se a equipe de apoio, especialmente a de natureza administrativa, de informática, as quais, se muitas vezes apresentam o mesmo perfil do ensino presencial, passam a ter que reunir maior carga de informações e de atualização, a fim de cooperarem eficientemente para o êxito do curso ministrado.

3.3.5 Estudante

Dentre os atores, chega-se à figura daquele para o qual o ensino a distância é destinatário, isto é, o estudante. De pronto, salienta-se que a opção desta tese é por esse termo, em vez de aluno. Ainda que a questão possa parecer meramente semântica – os grandes dicionários praticamente não estabelecem diferenças entre o aluno e o estudante – chamou a atenção o comparativo praticado por Thomaz Wood Jr. (2014), ao assinalar, sobretudo, as diferenças de posturas frente ao aprendizado que os termos induzem, com o que se concorda:

Aluno é aquele que atende regularmente a um curso, de qualquer nível, duração ou especialidade, com a suposta finalidade de adquirir conhecimento ou ter direito a um título. Já o estudante é um ser autônomo, que busca uma nova competência e pretende exercê-la, para o

seu benefício e da sociedade. O aluno recebe. O estudante busca. Quando o sistema funciona, todos os alunos tendem a se tornar estudantes. Quando o sistema falha, eles se divorciam. É o que parece ocorrer entre nós: enquanto o número de alunos nos ensinos fundamental, médio e superior cresce, assombram-nos sinais do desaparecimento de estudantes entre as massas discentes.

Essa distinção ganha importância considerando-se o perfil ideal que se espera daquele que se dispõe a aprender por meio do ensino não presencial, isto é, que não seja passivo, que possa disciplinar o próprio tempo, entre outras características que serão vistas neste tópico.

Por outro lado, Thomaz Wood Jr. continua seu raciocínio, detectando o perfil atual dos discentes:

Alunos entram e saem da sala de aula em bandos malemolentes, sentam-se nas carteiras escolares como no sofá de suas casas, diante da tevê, a aguardar que o *show* tenha início. Após 20 minutos, se tanto, vêm o tédio e o sono. Incapazes de se concentrar, eles espreguiçam e bocejam. Então, recorrem ao iPhone, à internet e às mídias sociais. Mergulhados nos fragmentos comunicativos do penico digital, lambuzam-se de interrogações, exclamações e interjeições. Ali o mundo gira e o tempo voa. Saem de cena deduções matemáticas, descobertas científicas, fatos históricos e o que mais o plantonista da lousa estiver recitando. Ocupam seu lugar o resultado do futebol, o programa de quinta-feira e a praia do fim de semana. As razões para o aumento do número de alunos são conhecidas: a expansão dos ensinos fundamental, médio e superior, ocorrida aos trancos e barrancos, nas últimas décadas. A qualidade caminhando trôpega, na sombra da quantidade. Já o processo de extinção dos estudantes suscita muitas especulações e poucas certezas. Colegas professores, frustrados e desanimados, apontam para o espírito da época: para eles, o desaparecimento dos estudantes seria o fruto amargo de uma sociedade doente, que festeja o consumismo e o prazer raso e imediato, que despreza o conhecimento e celebra a ignorância, e que prefere a imagem à substância.

Preservado o evidente pessimismo que a análise contém, o próprio autor detecta que “a própria escola tornou-se anacrônica, tentando ainda domesticar um público do século XXI com métodos e conteúdos do século XIX (...) Aqui e acolá, disfarçam o conservadorismo com aulas-shows, *tablets* e pedagogia pop. Mudam para que tudo fique como está”⁹⁰.

Sobre essa questão, a do desajuste entre o modelo aplicado frente às atuais gerações, é conhecida a classificação, ao menos para os nascidos durante o século XX, dividindo-os em *baby boomers*, gerações X, Y e Z. Ela permite compreender, no geral, a razão pela qual a reação, sobretudo da geração Z, frente as novas tecnologias, e, no particular, sua interação com esse ferramental para fins de aprendizagem, especialmente a educação não presencial.

A geração *baby boomers*, segundo André Luiz Maurer (2013, p. 28), compreende os nascidos entre 1940 e 1960, no período pós-Guerra, que registrou alta taxa de natalidade e que

⁹⁰Por outro lado, como registra Reginaldo Moraes (2010, p. 25), há dois tipos de acesso, que podem ser barreiras: o social (limitações financeiras e intelectuais) e o tecnológico (disponibilidade física de equipamento). Diz ele, ainda, que “a democratização em um desses vetores se faz sem o outro, em detrimento do outro e mesmo à custa daquele. Um dos maiores riscos no ufanismo por vezes notado no discurso dos defensores da EAD é o obscurecimento dessa diferença”.

apresentou os seguintes traços em seu comportamento: grande capacidade de trabalho disciplinada em relação às organizações onde atuam, por um lado, e, em outros, em muitos, a existência de perfil transgressor, voltado contra os aspectos da moral e da política vigente. Datam dessa época os movimentos de liberação sexual, musical (sobretudo pelo *rock*) e de contestação política a movimentos ditatoriais.

A geração seguinte, chamada X, assim denominada porque “representava jovens que aparentemente não tinham identidade, com necessidades de enfrentar um futuro incerto” (MAURER, 2012, p. 30), relacionada aos que surgiram entre 1961 e 1977, é caracterizada já pela influência da televisão e de algumas outras inovações tecnológicas, como o advento do computador e da telefonia celular, especialmente tomando-se por base os países desenvolvidos. Esse período revelou, de modo geral, apatia política – a se lembrar, sobretudo, que tal fase é marcada, na América Latina, por regimes militares –, e incremento de certa postura individualista e consumista. O conceito de família também sofreu alterações, com a existência de famílias conduzidas apenas por um dos ascendentes. No meio corporativo, deve-se salientar que existia certa desconfiança da hierarquização extremada como meio a tolher a criatividade.

Por sua vez, a geração Y, compreendendo o período entre 1978 e 1992, segundo Loiola (2009, p. 52), é “caracterizada por indivíduos ambiciosos, individualistas, instáveis”, e, paradoxalmente, “preocupados com o meio ambiente e práticas sustentáveis, com o próximo e com os direitos humanos”. No contexto latino-americano, podem ser classificados, já, como os que surgiram em período democrático, e tiveram contato mais próximo ainda com as inovações da tecnologia, e, entre ela, o advento da Internet. Pela celeridade proporcionada pela rede mundial de computadores, tendem ao imediatismo, à pouca reflexão, à ansiedade e a um certo culto à informalidade que lhes faz indiferentes à hierarquia e à autoridade.

Finalmente, a geração Z, alcançando os nascidos a partir de 1992, é a daqueles que já vivem, especialmente nos países desenvolvidos, desde as origens, com a presença da Internet e tudo o que ela significa. Ao contrário da geração anterior, nascida em fase de maior prosperidade econômica, passou a enfrentar períodos recessivos, de ameaças terroristas e de ênfase às mudanças climáticas. As características de ansiedade, autofechamento e imediatismo aumentaram de muito, considerando a celeridade cada vez maior proporcionada pelo mundo virtual. É a geração que não usa Internet apenas em computador em casa, fazendo por meio do telefone celular e de suas variações, como *smartphones*, *tablets*, *ipad* e *ipod*, bem como a comunicação por redes sociais, como o caso do extinto Orkut e dos atuais Facebook, Whatsapp, Tweeter e Instagram. Paradoxalmente, apesar da facilidade de comunicação, é

geração que se isola em seu mundo por meio de fones de ouvidos, tendendo ao egocentrismo e, por vezes, ao comportamento de exercício de muitas tarefas ao mesmo tempo, com dificuldade de concentração.

Após essa digressão geracional, necessária para se ter em vista o público que recebe educação a distância, o confronto é inevitável, especialmente para se demonstrar que, especialmente das gerações Y e Z para cá, o modelo de aula presencial no direito continua o mesmo. No que diz respeito ao ensino a distância, o que invariavelmente se colhe dos perfis elaborados por autores (SARAIVA, 2010, p. 169; SALLUM, 2012, p. 64), é que o estudante precisa ser disciplinado, ter metas definidas, demonstrar criatividade, ler e pesquisar bastante, como se já no ensino presencial essas características não fossem imprescindíveis. Soma-se a isso que o ensino a distância é procurado, de modo geral, por pessoas que têm dificuldades de deslocamento, ou que não puderam cursar a faculdade na chamada idade regular.

Parece, contudo, que a questão maior nem é a postura daquele que é formado, e, sim, como se dá sua relação sem o olhar do professor, no ambiente presencial da sala de aula. Por isso é que, em situações que não exijam disciplina tão rígida⁹¹, o estudante termina por ingressar em um processo de desânimo, culminando com a evasão, o que se dá até mesmo em cursos de reconhecida qualidade, como é o caso do FGV OnLine, já mencionado neste trabalho⁹².

Nessas condições, o estudante precisa ter bem claro que o professor não é mais a sede do saber, mas um colaborador para ordenar o conhecimento transmitido, assumindo, assim, postura mais ativa. Ora, se se reclama por uma mudança no modelo do professor do ensino a distância, também se espera que aquele que é o destinatário da formação assuma nova postura, e que seja ela ativa e caracterizadora de autogestão (SARAIVA, 2010, p. 170). Aliás, nesse aspecto, o perfil do estudante é de pessoas mais velhas (acima dos 30 anos), já razoavelmente inseridas no mercado de trabalho e geralmente de menor renda, considerando que o valor das mensalidades dos cursos a distância é mais baixo⁹³.

Karla Saraiva, por oportuno, consigna que:

⁹¹ Pense-se, por exemplo, quando o ensino a distância se dá na modalidade assíncrona, em que o estudante não tem o acompanhamento do professor em tempo real, dispondo de determinado período para consultar arquivos em página eletrônica.

⁹² Nesse sentido, anota Eduardo Val (2006, p. 87): “A realidade da maioria do corpo discente, particularmente daqueles provenientes do ensino privado reforça essas colocações. Na sua grande maioria, o discente é obrigado a trabalhar para estudar, não tendo, por conseguinte, tempo para dedicar-se ao curso. Nesta situação ele não pressiona a instituição, visando uma melhor qualidade de ensino, mas, pelo contrário, cobra dessa uma maior facilitação em termos de exigência e avaliação, acomodando-se a uma situação de mediocridade”.

⁹³ Por isso não é exagerado considerar que a graduação a distância, como o afirma Reginaldo Moraes (2010, *passim*) funciona como uma “universidade de segunda chance”, especialmente em virtude de suas particularidades na relação espaço-tempo-custo.

O preço a ser pago pelos alunos pela maior liberdade de escolha de quando e onde estudar é um aumento de suas responsabilidades em relação à gestão do tempo e das condições de aprendizado. Para que o aluno possa gozar da liberdade prometida pela EaD, deve estabelecer uma autorregulação (...) Parece que na Contemporaneidade a liberdade está sendo tomada como uma eficiente forma de governo dos sujeitos.

Contudo, cabe observar que, nas hipóteses em que as disciplinas são ministradas dentro daquele percentual possível para os estudos em graduação, especialmente no caso brasileiro, o estudante não “escolhe” o meio não presencial, mas por ele é atingido, considerando a decisão da instituição de ensino que adotou essa ou aquela disciplina em tal formato. Por isso mesmo, sua motivação, parece, é menor, considerando que não adotou um formato educacional por opção, e, sim, por imposição. Logo, o mero transplante de materiais empregados na pedagogia presencial, nesse caso, revela-se desestimulante⁹⁴. É necessário o emprego de textos escritos, preparados por conteudistas, mas também a existência de fóruns e assembléias, no qual, aliás, não apenas o tutor controla a reação e a participação dos estudantes, mas os próprios colegas têm poder para fazê-lo reciprocamente.

Karla Saraiva (2010, p. 174) pondera, nessas hipóteses, que muitas vezes corre-se mais o risco de se levar em conta o percentual de mensagens e de participações do que propriamente se avaliar se o conteúdo transmitido foi apreendido, o que revelaria que “a aprendizagem mais importante não estaria relacionada com os conhecimentos específicos, mas com atitudes”.

3.4 Tecnologia nova para um curso secular

Se, para muitas carreiras, a formação por meio não presencial representa algo que a muitos docentes causa preocupação, no direito, especialmente para a graduação, tal inquietude chega ao paroxismo. Isso porque, como já destacado ao longo deste trabalho, os professores, ao ministrar o conteúdo de suas respectivas disciplinas, parecem lançar mão da tecnologia – nem se diz aqui do ensino a distância – de forma coadjuvante, como a reforçar o que já é ministrado presencialmente, como o protagonismo do professor.

⁹⁴Nesse sentido, cabe o alerta de Marcelo Vieira (2012, p. 109): “Quanto a EaD, esta pode potencializar a educação ou precarizá-la, não adiantando simplesmente transformar os cursos ou disciplinas em EaD, como foi visto. O trabalho docente é muito maior na EaD e para efetivamente funcionarem, as bases teóricas e os modelos de realidade necessitam ser alterados para um melhor aproveitamento das novas tecnologias. Por isso, os desafios da educação não serão resolvidos pelo EaD”.

Frise-se que, para cursos em âmbito de pós-graduação, no Brasil – especialmente cursinhos preparatórios para carreiras jurídicas – que assimilam contingentes docentes mais jovens ou familiarizados com as novas tecnologias, essa resistência é bem reduzida. Afinal, os propósitos profissionalizantes dos interessados – docentes e discentes – parecem ajustar-se e superar eventuais limitações que vinham do tempo do ensino presencial e de graduação.

Por ora, ao menos na graduação, e nos cursos de direito, o que se tem é que “o virtual não é senão um complemento da parte presencial (...), como um repositório de documentos, fundamentalmente de tipo textual” (BARTOLOMÉ, 2014, p. 75).

Sabe-se, contudo, que tal padrão não se sustentará por muito, considerando-se sobretudo a mudança do papel do professor, que deixa de ser mero educador para se constituir em parceiro, por assim dizer, da formação do estudante. Logo, não poderá valer-se dos meios virtuais apenas para que funcionem como biblioteca virtual, por assim dizer. E, especialmente, no mundo jurídico, terá que se ajustar ao novo papel.

Entrementes, cabe destacar interessante análise apresentada por Hermano Carmo (2013, pp. 147 e ss), segundo o qual os obstáculos em relação ao ensino a distância são a desconfiança, visto o ensino como de qualidade inferior, “dada a efetiva distância entre ensinante e aprendente e as conseqüentes dificuldades de interação”, além do temor da redução de postos de trabalhos e eliminação, sobretudo nos sistemas assíncronos, do relacionamento entre os estudantes, pondo de parte a criação de vínculos entre eles que, embora não sejam o propósito inicial da atividade acadêmica, podem revelar-se muito úteis, naquilo que há algum tempo se convencionou chamar *networking*. Os estudantes, assim, mantidos isoladamente, perderiam poder reivindicativo, ainda que esse, sob olhar de instituições que não cultivam institucionalmente relações democráticas, seja bastante desejável.

Outra questão que já se enfrentou neste trabalho é, na parte relativa à produção do material didático, o mero transplante de manuais, tão caros ao ensino de disciplinas jurídicas de talhe dogmático, pode se revelar contraproducente. De fato, o texto didático a ser empregado no ensino a distância jurídico deve assumir característica dialógica, e não meramente conteudista, como se vê:

Numa abordagem construtivista e sociointeracionista, a aprendizagem se dá por processo de descoberta e não por recepção mecânica. O estudante aprende ao reordenar o conteúdo (que não é pronto, acabado e único), ao adaptá-lo a sua estrutura cognitiva prévia até descobrir relações, leis, conceitos que, posteriormente, assimila.
(...)

Portanto, por meio do texto didático se torna possível realizar, mais do que o mero ato de “ensinar” (no sentido de transmissão de conteúdo), o ato de educar, quando o estudante reflete, cria, se exprime, dialoga com o autor e se relaciona. (PRETI, 2013, pp. 177-178).

3.5 O limite de 20% da carga horária e sua rediscussão

A questão que surge é por que o percentual ficou em 20%? É que, segundo a *mens legis*, especialmente estampada na Portaria nº 4.059/2004, as universidades não poderiam flexibilizar seus currículos até chegar a uma carga que equilibrasse o presencial e o virtual, de acordo com cada área do conhecimento e situação específica? Que resposta dar a argumentos para aumentar ou diminuir este percentual? Poderia estar a resposta na ideia de que os 20%, número que não por acaso corresponderia à carga horária de um dia por semana útil, contribuiriam para a diminuição de risco e insucesso, ou seja, caso o estudante não conseguisse realizar assiduamente com sucesso o curso a distância, o percentual na somatória final não comprometeria o curso por inteiro, quando somadas as partes presencial e a distância, favorecendo sua conclusão pelo estudante.

No caso da graduação em direito, o que se verifica em muitas instituições, especialmente as que estão à frente de grandes conglomerados, é que o percentual em questão, que pode ser usado livremente para atividades em sala de aula, é utilizado, muitas vezes, para disciplinas propedêuticas, tais como filosofia, sociologia, metodologia da pesquisa, história e economia, o que mal esconde a evidente opção política apenas para as disciplinas técnicas e de atuação direta profissional, com evidente preocupação, por um lado, pelo barateamento de custos, e, por outro, pela negligência à formação do profissional crítico.

3.6 Convivência entre dois sistemas: até quando?

Ainda que o propósito de um trabalho desta natureza não seja o de se prestar a fins de futurologia, e, sim, o de produzir conhecimento científico original, o que se tem para o direito, em termos de ensino a distância, são alguns cenários, que podem ser assim ser descritos: na graduação, à medida que o percentual de disciplinas a distância puder ser aumentado, ele o será, para o bem e para o mal, pelas características aqui descritas, mais assimilado, passando a alcançar não mais apenas disciplinas propedêuticas, mas até mesmo aquelas de enfoque prático, como é o caso, especialmente, de matérias processuais.

Na pós-graduação, em que os controles pelas autoridades educacionais, especialmente naquela oferecida *lato sensu*, parecem ser mais livres, a tendência é a sua expansão, sobretudo

para fins de especialização ou aperfeiçoamento. Já o mestrado e o doutoramento a distância, a despeito do que consta das estratégias do Plano Nacional de Educação, ao menos no direito, deverão continuar a ser ministrados presencialmente.

Mesmo assim, não é exagerado crer que as novas tecnologias não são apenas ferramentas para facilitar a aprendizagem, mas representam processos que reclamarão desenvolvimento, cedo ou tarde.

4 UNIVERSIDADE FEDERAL DA INTEGRAÇÃO LATINO-AMERICANA-UNILA

4.1 Histórico e inserção no Mercosul

Na construção da integração regional da América Latina, reconhece-se que as universidades constituem instituições privilegiadas para a instauração da cultura, do respeito à diversidade associada à interação compartilhada do saber e da tecnologia. No contexto do Mercosul, a Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA) exerce papel fundamental no desenvolvimento de projeto integrado com ênfase no ensino a distância, uma vez que busca a integração latino-americana por meio do conhecimento. Sua localização estratégica, na cidade de Foz do Iguaçu, em terras brasileiras, na fronteira com o Paraguai e Argentina, seu caráter bilíngue (aulas ministradas em português e em espanhol), reforçam ainda mais seu papel estratégico (UNILA, 2011).

Deve-se salientar que a UNILA é produto direto das discussões da Associação de Universidades do Grupo de Montevideu (AUGM), grupo de universidades públicas criadas antes mesmo do Mercosul⁹⁵, e que propõe, em linhas gerais, fomentar a mobilidade acadêmica, a pesquisa e a interdisciplinaridade (TRINDADE, 2009).

A UNILA está sendo instituída para promover, por intermédio do conhecimento e da cultura, a cooperação e o intercâmbio solidários com os demais países da região, aspiração histórica que se tornou imperativa nos dias atuais (TRINDADE, 2009).

Oferecendo cursos de graduação e pós-graduação, apresenta a “interculturalidade” como um de seus pilares, com abertura para receber estudantes e professores de todas as partes da América Latina e promover diversidades. A UNILA, criada em 2010 pelo governo brasileiro, é universidade federal brasileira, mas apresenta características completamente distintas das demais tradicionais existentes no país.

De fato, iniciada sua estruturação em 2007, o projeto de sua criação foi apresentado ao Congresso Nacional naquele mesmo ano, sendo sancionada a norma que a criou, a Lei nº 12.189, em 12 de janeiro de 2010.

A lei criadora, que mais cuida da criação de cargos e recursos financeiros, chama a atenção, contudo, por sua missão institucional de “formar recursos humanos aptos a contribuir

⁹⁵E que reúne, segundo informações da própria página eletrônica da Associação (www.grupomontevideo.org), 30 instituições, sendo 11 no Brasil (incluindo a USP, Unesp, Unicamp, Federais do Rio de Janeiro e São Carlos, entre outras), 11 da Argentina (presentes UBA, Mar del Plata e Córdoba), 2 da Bolívia, 3 do Chile e igual número do Paraguai.

com a integração latino-americana, com o desenvolvimento regional e com o intercâmbio cultural, científico e educacional da América Latina, especialmente no Mercado Comum do Sul – Mercosul” (art. 2º, *caput*). No mesmo artigo, no parágrafo 1º, consigna que terá vocação “para o intercâmbio acadêmico e a cooperação solidária com os países integrantes do Mercosul e os demais países da América Latina”.

Chama a atenção, por consulta à página virtual, que o corpo docente seja composto majoritariamente, por brasileiros, havendo, contudo, acesso a ele também para latino-americanos.

4.2 Cursos e metodologia

Os cursos de graduação da UNILA são os seguintes: Administração Pública e Políticas Públicas, Antropologia e Diversidade Cultural, Arquitetura e Urbanismo, Biotecnologia, Ciência Política e Social, Ciências Biológicas, Ciências da Natureza, Ciências Econômicas, Cinema e Audiovisual, Desenvolvimento Rural e Segurança Alimentar, Engenharias Civil de Infraestrutura, de Energias Renováveis, de Materiais, Física, Química, Filosofia, Geografia, História, Letras, Matemática, Medicina, Música, Química, Saúde Coletiva e Relações Internacionais e Integração. Todos eles, observe-se, ministrados apenas presencialmente em Foz do Guaçu (PR), onde está sediada a instituição.

Houve, é verdade, durante breve período, na modalidade a distância, a graduação em Engenharia Ambiental de Energias Renováveis, com 50 vagas e carga horária de 3.600 horas, bem como o de pós-graduação em Energias Renováveis com ênfase em Biogás, o qual é voltado para profissionais de diversas áreas e oferece 50 vagas, 25 para brasileiros e 25 para estudantes de outras nacionalidades, com carga horária de 360 horas (UNILA, 2011). Tais carreiras, contudo, não são mais oferecidas.

Indo além, tendo por base a questão da integração, e consultando o Plano de Desenvolvimento Institucional da UNILA para o período 2013-2017, chamam a atenção alguns aspectos. Entre os objetivos institucionais figura a “integração solidária latino-americana e caribenha”, por meio de “processos de construção de conhecimentos que atendam às demandas sociais, culturais, políticas, econômicas, ambientais, científicas e tecnológicas” (2013, p. 8). Ora, sob o nome de integração, o que na verdade se pretende é a cooperação entre os Estados envolvidos, como se poderá verificar no item 4.3.1.

Mais adiante, esse propósito é explicado sob o título de integração solidária e explica-se que tal processo “tem alcance social, cultural, político, econômico e tecnológico” e que precisa viabilizar “formas de cooperação estáveis entre diversos coletivos sociais, ainda que previamente antagônicos ou indiferentes entre si” (2013, p. 17).

À p. 24, já na parte relativa ao ensino a distância, afirma-se, vagamente, que tal espécie pedagógica a UNILA “poderá ser uma modalidade na instituição, por exemplo, em cursos de especialização e em formação continuada dos egressos, seguindo as orientações do MEC e da Secretaria de Educação a Distância (SEED)”.

Pois bem, o que se conclui, ainda que apresentadas apenas duas variáveis do PDI, é que entre os cursos ministrados não houve previsão para o de Direito. Se tanto, como se verá pela análise de alguns projetos pedagógicos, figurará o Direito, de modo diluído, em outras carreiras. Afora isso, a questão do ensino a distância é apresentada de forma extremamente tímida em uma instituição que, propondo-se a alcançar a América Latina, poderia lançar mão de instrumental que multiplicasse sua intenção de integração ou colaboração, respeitadas, como se destacou por várias vezes neste trabalho, que o ensino a distância deve ter método próprio, não se prestando ao improvisado do barateamento ou do mero transplante de materiais habitualmente empregados no ensino presencial para o virtual.

Veja-se, por exemplo, o curso de Relações Internacionais e Integração, o qual, se, por um lado, é recente, “associando metodologias de diferentes áreas do conhecimento a fim de compreender a realidade internacional” (2013, p. 7), nem por isso pode substituir-se o Direito na interação de tal processo. Mas, mesmo que as especificidades da carreira em questão permitissem englobar os conhecimentos jurídicos – notadamente em direito internacional –, o que se vê nas disciplinas são conteúdos que nada têm de inovador no estudo do próprio Direito.

Por exemplo, o ementário de Introdução ao Direito (2013, p. 50) revela emprego de referencial bibliográfico antigo e conteúdo programático amplo e vago, que pretende abarcar, em um só semestre, desde o perfil histórico do Direito, suas fontes, a Teoria da Norma, a Lei de Introdução ao Código Civil (*sic*), ato, fato, negócio jurídico, contratos e responsabilidade civil. As referências bibliográficas, por sua vez, também contemplam trabalhos já clássicos.

Já o Direito Internacional Público (2013, p. 51) tem uma única especificidade, no conteúdo, relativa à América Latina, sobre seu desenvolvimento. No mais, o que se vê é o conteúdo tradicional relativo a fontes e sujeitos de direito internacional, direito diplomático e de conflitos bélicos.

Por fim, e mais preocupante, é o Direito da Integração (2013, p. 53). Seu conteúdo programático centra-se no Mercosul, como seria de se esperar, abordando vários de seus aspectos (tratados e sistema de solução de controvérsias), além do relacionamento com a realidade europeia. A bibliografia indicada, por seu turno, também é vetusta. A proposta de integração – e por isso que se insiste em que haja também um curso de Direito, adequado às peculiaridades mercosulistas – não pode se encerrar no mero estudo dos tratados e do sistema de solução de controvérsias. Deve, isso sim, mesclar os vários ramos do direito envolvidos em contexto regional, como o Civil, Constitucional, Tributário, Penal, Processual, entre outros. A própria disciplina de Direitos Humanos (2013, p. 82), por mais que adequada aos aspectos de gênero, pobreza, educação, trabalho, fome e populações indígenas, não tem o poder de suprir a característica de integração que dela se espera.

Finalmente, já no curso de Ciências Econômicas, são ministradas as disciplinas de Direito Internacional Público (2013, p. 41), nas quais se conservam as características do curso de Relações Internacionais, à exceção, nesse caso, do direito à guerra, e a inclusão, naquela ementa, acerca da formação do Mercosul, o que, crê-se, não figura diretamente na disciplina do curso de Relações Internacionais, tendo em vista sua abordagem na disciplina de Direito da Integração.

Mesmo assim, ainda há a disciplina Instituições, Integração e Direito Internacional (2013, p. 59), que é a similar, no curso de Economia, ao Direito da Integração no curso de Relações Internacionais.

Os demais cursos, verificados um a um os projetos pedagógicos, não apresentam disciplinas tendentes a aspectos jurídicos, no geral, o que, repita-se, mal oculta que, para o olhar da UNILA, se há realmente o propósito de integração, dele não faz parte, em grau de protagonismo, o ensino do Direito.

4.3 Um novo ensino jurídico como ferramenta de integração?

Como já consignado no item 2.6, não há, no âmbito do Mercosul, a despeito do seu propósito integracionista, ideia que, na prática, intenta, quando muito, a cooperação entre seus membros. Logo, se o propósito de integração existe no projeto pedagógico da UNILA, certamente que ele não se vincula às possibilidades institucionais do bloco. Mas, mesmo que assim fosse, vê-se que, se tanto, é processo de integração *lato sensu* (CELLI JÚNIOR, 2011, p. 22). Granillo Ocampo (2009, p. 496) sustenta que, ao contrário da União Europeia, modelo

de integração bem-sucedida que culminou na integração, as “instituições se nutrem de poderes soberanos nacionais, cujo exercício foi cedido pelos Estados membros aos órgãos do processo de integração”.

Cabe, assim, conceituar e delimitar os conceitos de cooperação, integração e de direito comunitário, não apenas para identificar o que pode ou não a UNILA fazer em termos de integração jurídica, mas, sobretudo, para indicar o que o próprio Mercosul tem ou não condições de fazer, ao menos no que toca ao aspecto jurídico.

4.3.1 Distinção entre o direito da integração, comunitário e de cooperação

Bela Balassa (1966, p. 40) há décadas distinguiu a cooperação e a integração. A primeira inclui medidas que se destinam a harmonizar políticas econômicas e atenuar a discriminação entre os países. Já a integração econômica traz medidas que obrigam a supressão de algumas formas de discriminação. Trata-se, é verdade, de análise com propósito econômico.

Mais adiante, com o fenômeno da globalização e a interdependência econômica entre interestatal, tal diferenciação, é verdade, como indica Umberto Celli (2011, p. 23), passou por revisão, e “algumas vezes mecanismos de cooperação funcionam como um importante complemento do processo de integração”.

A visão estruturalista de integração, por seu turno, irá prevê-la como “processo que tende a organizar toda a atividade econômica de dois ou mais países – não apenas no que tange o seu comércio, ou suas trocas, mas também, no que se refere à sua produção, formando um quadro econômico complexo, coerente e equilibrado” (CELLI, 2011, p. 27).

Como quer que seja, economicamente, o processo de integração, se bem conduzido, leva o bloco de Estados a passarem de zonas de livre comércio⁹⁶ para união aduaneira⁹⁷, depois mercado comum⁹⁸ – que é a proposta institucional do Mercosul – a união econômica e

⁹⁶São aquelas em que se estabelecem facilidades para circulação de bens dentro do bloco regional, que normalmente incluem a redução progressiva ou a retirada total de barreiras alfandegárias (PORTELA, 2015, p. 1.001).

⁹⁷Há adoção de regras comuns, pelos Estados, para as importações oriundas de fora do bloco, como o estabelecimento de uma tarifa externa comum, com o objetivo de evitar que produtos e serviços vindos de terceiros países acabem por ter vantagens na concorrência contra produtos do próprio bloco (PORTELA, 2015, p. 1.001). É o caso atual do Mercosul.

⁹⁸O mercado comum prevê livre circulação de todos os fatores de produção, incluindo bens, serviços, capitais e trabalhadores (PORTELA, 2015, p. 1.001).

monetária⁹⁹ e, finalmente, a de natureza política¹⁰⁰. As duas últimas fases, observe-se, podem já caracterizar o direito comunitário, como é o caso da União Europeia, em que há instituições e normas supranacionais, devendo os Estados acatá-las, com diminuição de sua própria soberania.

Nesse sentido, observa Gilberto Kerber (2001, p. 56):

O direito comunitário, fundado em normas supranacionais, caracteriza-se por ser assimilado pelo direito interno dos Estados convencionantes. Neste Direito Comunitário cuida-se da atribuição de funções, pela aptidão dos Estados em ter direitos e obrigações na ordem internacional. Não há renúncia à soberania, mas transferência de parte do seu exercício a um novo organismo institucional com personalidade jurídica própria, desde que se assenta na liberdade de conversão dos Estados que o constitui, conceito que substitui, na órbita externa, a noção de soberania incontestável.

Nessas condições, como já exposto no item 2.6, se por um lado os textos constitucionais dos Estados fundadores do Mercosul queriam sua existência, por outro, especialmente Brasil e Uruguai, os quais não admitem dividir competências soberanas com órgãos do bloco. Logo, por mais houvesse integração econômica, constitucionalmente é inviável, na fase atual, ao menos nos Estados mencionados, que exista direito comunitário. Haverá mera cooperação, como preceitua Horácio Wanderlei Rodrigues (1997, p. 29):

O conjunto normativo do Mercosul não pode, em sentido técnico, ser denominado de direito comunitário. Falta-lhe a superioridade hierárquica, a recepção automática pelos ordenamentos jurídicos nacionais (independentemente de qualquer processo de aprovação interna) e a autoaplicabilidade. Nesse sentido, melhor parece a utilização da expressão direito da cooperação.

Assim, na estrutura institucional do Mercosul, não pode haver espaço para o direito comunitário, ressalvadas modificações constitucionais, sobretudo porque o modelo adotado exclui a supranacionalidade, restringindo-se, se tanto à intergovernabilidade.

Ricardo Seidenfus (1997, pp. 264-265), perfilha com esse entendimento:

A principal barreira, até o momento intransponível, do processo integracionista, é a superficialidade da construção institucional do Mercosul. Esta se caracteriza, no estágio atual, pela intergovernabilidade. Ou seja, trata-se de um processo de integração que descarta qualquer possibilidade de criação de uma instância supranacional que venha a transformar-se na depositária dos interesses e poderes comuns dos sócios.

⁹⁹Já a união econômica e monetária os membros do bloco estabelecem a coordenação de suas políticas macroeconômicas, partindo para políticas econômicas e cambiais unificadas, além de metas comuns de indicadores macroeconômicos, uma só moeda e um único banco central. (PORTELA, 2015, p. 1.002).

¹⁰⁰Os membros do bloco avançam para estabelecer coordenação no campo político, ainda que, já na fase de união econômica e monetária medidas de natureza política, tendente a sua articulação, já sejam aplicadas (PORTELA, 2015, p. 1.002).

4.3.2 Viabilidade da difusão pelo ensino a distância

Restrito o papel do Mercosul, na fase atual, ao de cooperação entre os Estados que dele fazem parte, verifica-se, ainda, que a UNILA apresente visíveis reservas à adoção do Direito entre os cursos que oferece e mesmo ao próprio ensino a distância. Contudo, para além da mera cooperação – ou autoproclamada intenção de integração – de natureza cultural, vislumbra-se certa possibilidade de tomada de consciência, pela comunidade acadêmica, das normas relativas ao Mercosul, notadamente àquelas de intento marcadamente cooperativista ou integratório.

Nem se diga, ainda, que a exclusão do curso de Direito leva em conta a situação de estudantes estrangeiros para a validação dos respectivos diplomas. De fato, desde 2005, ao menos no âmbito interno, o Decreto nº 5.518 permite tal expediente, ainda que restrito a docência e à pesquisa. Mas, mesmo que inexistisse tal norma, uma proposta pioneira como é a da UNILA deveria propor, ainda que em âmbito de pós-graduação, estudos voltados à integração jurídica, e nem isso ocorre.

Sabe-se que a UNILA não é instituição do Mercosul, apresentando-se como universidade federal de um dos Estados do bloco, o Brasil. Contudo, para além de iniciativas de cunho cultural, essa cooperação ou integração, se bem considerado o ensino a distância como meio de grande capilaridade, pode ser difundida mais rapidamente. Some-se a isso que, dentro do papel de instituição que traz em seu próprio nome e nos respectivos estatutos o propósito da integração, não pode ela negligenciar o Direito, o qual, a despeito das críticas que em boa parte merece, como perenizador de interesses, confere, ao menos do ponto de vista legal, a necessária dinâmica para que todo o restante no bloco possa existir e funcionar.

A resistência ao emprego maior do ensino a distância parece ser também explicado por Reginaldo Moraes (2010, p. 53):

A internacionalização parece uma tendência natural da EaD, desde seu nascimento e pela sua própria definição. Afinal, como dizem alguns de seus entusiastas, ela é uma oportunidade de eliminar distâncias na educação e, por extensão, desfazer fronteiras. No entanto, alguns obstáculos aparecem óbvios: os idiomas, as leis nacionais (quanto às certificações, por exemplo) e os hábitos institucionalizados.

Se as instituições de ensino superior no Brasil e nos demais Estados do bloco têm a responsabilidade de difundir o ensino a distância como mecanismo de integração, o que deve ir além de burocráticas e normativas aulas de direito internacional, a UNILA precisa levar tal questão às últimas consequências.

CONCLUSÃO

Esta tese propôs a investigação sobre dois grandes temas que, até o presente, na produção acadêmica brasileira, não receberam análise, ao menos em âmbito de tese de doutoramento. De fato, em maior quantidade, há muitos textos a analisar, e não apenas na realidade nacional, as várias questões relativas ao ensino do direito, sobretudo preconizando-se, há décadas, que ele precisa ir além do modelo de aulas puramente expositivas, baseadas no positivismo normativista e forense. Por outro lado, existem alguns trabalhos tentando – uma vez que tal fenômeno ainda está em plena formação – explicar o que vem a ser o ensino a distância, especialmente valendo-se das ferramentas da Internet.

Apenas esse confronto seria suficiente para caracterizar sua originalidade. Porém, para além do mero paralelismo entre tais temas, foi-se além.

Tomando-se por base a situação histórica brasileira, de morosidade praticamente generalizada no ensino jurídico, no qual permeia a manutenção dos interesses do Estado e da classe que detém o controle sobre ele. As modificações havidas desde 1827 não foram senão arranjos improvisados, em obediência, muito mais, às imposições decorrentes do processo econômico do que, efetivamente, melhorar a formação dos futuros profissionais do Direito, atrelados que ficam ao estrito dogmatismo, desprezando disciplinas e conhecimento de natureza mais reflexiva.

Contudo, o que se tem é que, se durante quase duzentos anos foi possível inserir reparos pontuais e prosseguiu a atuação de advogados, juízes, promotores, professores e outros, atualmente um fenômeno, que ao longo da história humana, não é novo, parece vir com nova roupagem, reclama atenção: fala-se, aqui, da globalização e seu braço tecnológico, isto é, a informatização. Especialmente nessa, a Internet.

Esse processo cria uma carga de informações e uma quantidade de dados como nunca antes vista. O material didático de muitos estudantes, assim, deixa de ser o livro impresso em papel e passa a ser, diretamente, o computador, muitas vezes transportado para a aula presencial.

É bem certo que algumas experiências podem ser empregadas para atualizar o ensino do direito, e foram mencionadas aquelas relativas a estudo de caso, seminário, *role-play*, as quais, se de um lado podem inovar dentro da presencialidade, de outro não poderão ignorar a existência do ensino não presencial por muito.

Primeiro porque, no ensino jurídico, docência parece ser sinônimo de presença, o que não é verdadeiro. Já o ensino a distância rompe com o paradigma do mestre que controla a exposição e a aprendizagem, para transformar o estudante em sujeito autônomo, em busca de uma nova competência, para exercê-la. O aluno recebe, passivamente; o estudante está sempre em busca, ativamente.

Já o docente, em uma infinidade de informações dispostas pela Internet, passou a ser “guia”, “conselheiro”, “parceiro”, na busca do conhecimento e da formação.

Afinal, se ensinar é transmitir conteúdo, educar é refletir, criar, se expressar, se relacionar com o mundo, dialogar com o mundo, descobrir o mundo novo. Porque o profissional crítico é aquele que foi educado (e não ensinado) a ler antes o mundo, para depois ler a palavra mais adequada e as técnicas de seu emprego no mundo em que irá atuar.

Some-se a isso que no ensino a distância os atores envolvidos aumentam em número. De fato, não se tem mais apenas a bilateralidade professor-estudante, mas há outras figuras docentes envolvidas no processo, como o conteudista, o formador e o tutor, no que Daniel Mill denominou a polidocência ou docência coletiva.

Pois bem, além da questão de mudança paradigmática do papel do professor e do próprio ensino do Direito, não se pode perder de vista que, tal como vem sendo ministrado, o ensino a distância tem se prestado a improvisações que distorcem o papel educacional. De fato, se por um lado ele pode permitir que estudantes pobres de regiões longínquas possam prosseguir em seus estudos – jurídicos ou não –, por outro o que se vê é sua divulgação como mercadoria, prestando-se ao lucro desmedido sem qualidade, com professores responsáveis por turmas imensas, percebendo salários reduzidos, além da inadequação, muitas vezes, do material didático, voltado exclusivamente para o ensino presencial. Não se levam em conta peculiaridades regionais, com a padronização e massificação dos conteúdos em âmbito nacional.

Se é verdade que os papéis dos atores sofrem ressignificação, também o conteúdo a ser ministrado deverá ser ajustado à agilidade que a ferramenta proporciona. A questão é saber se os professores do curso de direito e mesmo os estudantes estão adaptados para essa modificação que parecerá tão radical. Evidente que o que se leva em conta é o ensino na forma síncrona, no qual há material didático. Dizendo melhor: professor e estudantes ao mesmo tempo apoiados por textos que, muitas vezes, nada mais são que ensino presencial em registro audiovisual, e não a comunicação assíncrona, em que o estudante, na verdade, pode assistir à mesma aula mais de uma vez, quando isso é possível.

Como quer que seja, é inegável que a capilaridade e o alcance do ensino a distância, se ajustados à metodologia própria para tal ambiente, pode apresentar grande proveito. Nessas condições é que se defende que tal modalidade será interessante, para além de conferir oportunidade de acesso aos estudos aos que dele estão afastados pela distância e pelas limitações econômicas, por outro pode apresentar certo papel unificador.

Nessas condições é que, dentro da proposta de integração latino-americana, no geral, e mercosulistas, no particular, poderia se apresentar como possibilidade viável para, no campo jurídico, iniciar processo tendente a integrar os Estados componentes do bloco, criando-lhes espécie de consciência jurídica das normas existentes. Na forma atual, o que se tem é o conjunto de normas internas e umas poucas emanadas pelo bloco, que são desconhecidas da maioria da população, mesmo dos profissionais jurídicos. Por isso é que se insiste, aliás, que a proposta da UNILA não vai além da cooperação interestatal, à medida que não contempla possibilidade nova de ensino do Direito, relegando-a, quando muito, ao curso de Relações Internacionais, e, pior ainda, negligencia as ferramentas de ensino a distância não só para a proposta de integração jurídica, mas sim em todos os cursos que mantêm.

BIBLIOGRAFIA

ADORNO, Sergio. **Os aprendizes do poder**. O Bacharelismo Liberal na Política Brasileira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

ALONSO, Kátia Morosov. A expansão do ensino superior no Brasil e a EaD: dinâmicas e lugares. **Educ. Soc., Campinas**, v. 31, n.113, dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302010000400014&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 5 jan. 2014.

ALVES, João Roberto Moreira. A história da EAD no Brasil. In: LITTO, Fredric M.; FORMIGA, Marcos (Orgs.). **Educação a distância**. O estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

ARAÚJO, Bohumila. Universidade Aberta Brasileira. In: ARAÚJO, Bohumila (Org.) **Educação a distância no contexto brasileiro: experiências em formação inicial e formação continuada**. Salvador, ISP/UFBA, 2007. p.169-176. Disponível em: <<http://www.proged.ufba.br/ead/EADlivro2.pdf#page=169>>. Acesso em: 3 out.2011.

ARNOLDI, Paulo Roberto Colombo; DORST, Daeane Zulian. **Ensino do direito, globalização e multiculturalismo**. Curitiba: CRV, 2012.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO DISTÂNCIA. Disponível em: <<http://www2.abed.org.br/abed.asp>>. Acesso em: 4 abr. 2013.

AZEVEDO, Adriana Barros; SATHLER, Luciano. **Educação a distância diante dos desafios de uma formação inclusiva**. Associação Brasileira de Ensino a Distância.2009. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2009/CD/trabalhos/2842009130926.pdf>>. Acesso em: 6 nov.2011.

BACHA Filho, Teofilo. Educação a Distância: sistemas de ensino e territorialidade. In: FRAGALE Filho, Roberto (org.). **Educação a Distância: análise dos parâmetros legais e normativos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

BALASSA, Bela. À procura de uma teoria da integração econômica. In: WIONCZEK, S. Miguel (org.). **Integração Econômica da América Latina**. Rio de Janeiro: O Cruzeiro, 1966.

BARRETO, Lina Sandra. Educação a distância: perspectiva histórica. **Revista da Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior**, Brasília, v. 6, n. 23, p. 51-70, nov. 1998. Disponível em: <<http://www.abmes.org.br/abmes/public/arquivos/publicacoes/Estudos26.pdf#page=7>>. Acesso em: 12 ago.2012.

BARRETO, Plínio. **A cultura jurídica no Brasil (1822/1922)**. São Paulo: O Estado de S. Paulo, 1922.

BARTOLOMÉ, Antonio R. A universidade no século XXI: principais desafios e estratégias. In: REALI, Aline M. de M. R.; MILL, Daniel. **Educação a distância e tecnologias digitais**. Reflexões sobre sujeitos, saberes, contextos e processos. São Carlos: EduFSCar, 2014.

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

BELLONI, Maria Luiza. **Educação a distância**. 4. ed. São Paulo: Autores Associados, 2006.

BENAKOUCHE, Tâmara. Educação a distância (EAD) : uma solução ou um problema. In: **Encontro Anual da ANPOCS**. 34, 2000, Petrópolis, RJ. Disponível em: <<https://www.repository.utl.pt/bitstream/10400.5/2057/1/wp005.pdf>>. Acesso em: 10 out.2013

BERGO, Antonio Carlos. O positivismo: caracteres e influência no Brasil. **Reflexão**. Campinas, ano VIII, n. 25, pp. 47-97, jan./abr. 1983.

BITTAR, Eduardo C. B. **Estudos sobre ensino jurídico**. Pesquisa, metodologia, diálogo e cidadania. 2. ed., rev., modif., atual. e ampl. São Paulo: Atlas, 2006.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BORJA, Sergio. O Mercosul pela ótica do direito constitucional. In: MEDEIROS, Antonio Paulo Cachapuz de (org.) **O ensino jurídico no liminar do novo século**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1997.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**. Elementos para uma teoria do sistema de ensino. 5. ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2012.

BRANCO, Antônio Castelo. A portaria nº 2.253/2001 no contexto da evolução da educação a distância nas instituições de ensino superior do Brasil. In: SILVA, Marco (Org). **Educação online: teorias, práticas, legislação e formação corporativa**. São Paulo: Loyola, 2003.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CÂMARA DE ENSINO SUPERIOR. Parecer CNE/CES nº 146/2002. **Dispõe sobre Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação em Direito, Ciências Econômicas, Administração, Ciências Contábeis, Turismo, Hotelaria, Secretariado Executivo, Música, Dança, Teatro e Design**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0146.pdf>. Acesso em: 20 jan.2014.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil** (1988). Disponível em: <http://www2.planalto.gov.br/acervo/legislacao>. Acesso em: 4 jul.2014.

_____. **Constituição Política do Império**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm. Acesso em: 10 dez.2012.

_____. **Decreto n. 737, de 25 de novembro de 1850**. Determina a ordem do Juízo no Processo Commercial. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/Historicos/DIM/DIM737.htm. Acesso em: 30 jul.2015.

_____. **Decreto n. 19.851, de 11 de abril de 1931**. Dispõe que o ensino superior no Brasil obedecerá, de preferência, ao systema universitario, podendo ainda ser ministrado em institutos isolados, e que a organização tecnica e administrativa das universidades é instituída no presente Decreto, regendo-se os institutos isolados pelos respectivos regulamentos, observados os dispositivos do seguinte Estatuto das Universidades Brasileiras. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19851-11-abril-1931-505837-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 19 jan.2015.

_____. **Decreto n. 19.852, de 11 de abril de 1931**. Dispõe sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19852-11-abril-1931-510363-republicacao-85622-pe.html>. Acesso em: 19 jan.2015.

_____. **Decreto nº 350, de 21 de novembro de 1991**. Promulga o Tratado para a Constituição de um Mercado Comum entre a República Argentina, a República Federativa do Brasil, a República do Paraguai e a República Oriental do Uruguai (Tratado Mercosul). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D0350.htm. Acesso em: 4 jul.2015.

_____. **Decreto nº 2.067, de 12 de novembro de 1996**. Promulga o Protocolo de Cooperação e Assistência Jurisdicional em Matéria Civil, Comercial, Trabalhista e

Administrativa. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1996/D2067.htm. Acesso em 6 jul.2015.

_____. **Decreto nº 2.095, de 17 de dezembro de 1996.** Promulga o Protocolo de Buenos Aires sobre Jurisdição Internacional em Matéria Contratual, concluído em Buenos Aires, em 5 de agosto de 1994. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1996/d2095.htm. Acesso em: 6 jul.2015.

_____. **Decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998.** Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências. Disponível em:
<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1998/decreto-2494-10-fevereiro-1998-397980-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 6 jul.2015.

_____. **Decreto nº 2.626, de 15 de junho de 1998.** Promulga o Protocolo de Medidas Cautelares, concluído em Ouro Preto, em 16 de dezembro de 1994. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2626.htm. Acesso em: 6 jul.2015.

_____. **Decreto nº 3.602, de 18 de setembro de 2000.** Promulga o Protocolo de Defesa da Concorrência do Mercosul, assinado em Fortaleza, em 17 de dezembro de 1996, e seu Anexo, assinado em Assunção, em 18 de junho de 1997. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3602.htm. Acesso em: 6 jul.2015.

_____. **Decreto nº 4.719, de 4 de junho de 2003.** Promulga o Acordo sobre Arbitragem Comercial Internacional do Mercosul. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/D4719.htm. Acesso em: 6 jul.2015.

_____. **Decreto nº 4.975, de 30 de janeiro de 2004.** Promulga o Acordo de Extradicação entre os Estados Partes do Mercosul. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d4975.htm. Acesso em: 6 jul.2015.

_____. **Decreto nº 5.518, de 23 de agosto de 2005.** Promulga o Acordo de Admissão de Títulos e Graus Universitários para o Exercício de Atividades Acadêmicas nos Estados Partes do Mercosul. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5518.htm. Acesso em: 6 jul.2015.

_____. **Decreto nº 5.867, de 3 de agosto de 2006.** Promulga o Acordo de Extradicação entre os Estados Partes do Mercosul e a República da Bolívia e a República do Chile, de 10 de dezembro de 1998. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5867.htm. Acesso em: 6 jul.2015.

_____. **Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006.** Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm. Acesso em: 10 jul.2015.

_____. **Decreto nº 6.086, de 19 de abril de 2007.** Promulga o Acordo sobre o Benefício da Justiça Gratuita e Assistência Jurídica Gratuita entre os Estados Partes do Mercosul, assinado em Florianópolis, em 15 de dezembro de 2000. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6086.htm. Acesso em: 6 jul.2015.

_____. **Decreto nº 6.594, de 6 de outubro de 2008.** Institui o Programa Mercosul Social e Participativo. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Decreto/D6594.htm. Acesso em: 6 jul.2015.

_____. **Decreto nº 6.679, de 8 de dezembro de 2008.** Promulga o Acordo sobre o Benefício da Justiça Gratuita e a Assistência Jurídica Gratuita entre os Estados Partes do MERCOSUL, a República da Bolívia e a República do Chile, assinado em Florianópolis, em 15 de dezembro de 2000. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Decreto/D6679.htm. Acesso em: 6 jul.2015.

_____. **Decreto nº 6.975, de 7 de outubro de 2009.** Promulga o Acordo sobre Residência para Nacionais dos Estados Partes do Mercado Comum do Sul – Mercosul, Bolívia e Chile, assinado por ocasião da XXIII Reunião do Conselho do Mercado Comum, realizada em Brasília nos dias 5 e 6 de dezembro de 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6975.htm. Acesso em: 6 jul.2015.

_____. **Decreto nº 7.225, de 1º de julho de 2010.** Promulga o Protocolo de Assunção sobre Compromisso com a Promoção e a Proteção dos Direitos Humanos do Mercosul, assinado em Assunção, em 20 de junho de 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7225.htm. Acesso em: 6 de julho de 2015.

_____. **Decreto nº 7.859, de 6 de dezembro de 2012.** Promulga o Protocolo de Adesão da República Bolivariana da Venezuela ao MERCOSUL, firmado pelos Presidentes dos Estados Partes do MERCOSUL e da República Bolivariana da Venezuela em Caracas, em 4 de julho de 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/decreto/d7859.htm. Acesso em: 6 jul.2015.

_____. **Decreto nº 7.953, de 12 de março de 2013.** Promulga o Acordo sobre Tráfico Ilícito de Migrantes entre os Estados Partes do Mercosul, firmado em Belo Horizonte, em 16 de dezembro de 2004, com as correções contidas do texto da Fé de Erratas ao Acordo, firmado

em 28 de junho de 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Decreto/D7953.htm. Acesso em: 6 jul.2015.

_____. **Decreto nº 8.315, de 24 de setembro de 2014.** Promulga o Acordo sobre Transferência de Pessoas Condenadas entre os Estados Partes do Mercosul, firmado pela República Federativa do Brasil, em Belo Horizonte, em 16 de dezembro de 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Decreto/D8315.htm. Acesso em: 6 jul.2015.

_____. **Decreto nº 8.331, de 12 de novembro de 2014.** Promulga o Acordo sobre Assistência Jurídica Mútua em Assuntos Penais entre os Estados-Partes do Mercosul, a República da Bolívia e a República do Chile, aprovado pelo Conselho de Ministros do Mercosul, em Buenos Aires, em 18 de fevereiro de 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Decreto/D8331.htm. Acesso em: 6 jul.2015.

_____. Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 dez. 2005.

_____. **Emenda Constitucional nº 45, de 30 de dezembro de 2004.** Altera dispositivos dos arts. 5º, 36, 52, 92, 93, 95, 98, 99, 102, 103, 104, 105, 107, 109, 111, 112, 114, 115, 125, 126, 127, 128, 129, 134 e 168 da Constituição Federal, e acrescenta os arts. 103-A, 103B, 111-A e 130-A, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc45.htm. Acesso em: 30 jul.2015.

_____. **Lei de 11 de agosto de 1827.** Crêa dous Cursos de Sciencias Juridicas e Sociaes, um na cidade de S. Paulo e outro na de Olinda. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/LIM/LIM-11-08-1827.htm. Acesso em: 10 dez.2012.

_____. **Lei nº 7.247, de 19 de abril de 1879.** Reforma o ensino primario e secundario no municipio da Côrte e o superior em todo o Imperio. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7247-19-abril-1879-547933-publicacaooriginal-62862-pe.html>. Acesso em: 11 dez.2012.

_____. **Lei nº 11.419, de 19 de dezembro de 2006.** Dispõe sobre a informatização do processo judicial; altera a Lei no 5.869, de 11 de janeiro de 1973 – Código de Processo Civil; e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/11419.htm. Acesso em: 11 dez.2012.

_____. Ministério da Educação. Portaria Normativa nº 20, de 19 de dezembro de 2014. Estabelece os procedimentos e o padrão decisório de autorização dos cursos de graduação em direito ofertados por Instituições de Ensino Superior – IES integrantes do Sistema Federal de Ensino, em trâmite no Ministério da Educação até a publicação desta Portaria Normativa. **Diário Oficial da União**, nº 247, Brasília, DF, 22 dez. 2014. Seção 1, p. 11.

_____. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm. Acesso em: 4 jul.2015.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 4 jul.2015.

_____. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 9 ago.2015.

_____. **Lei nº 13.105, de 16 de março de 2015**. Código de Processo Civil. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13105.htm. Acesso em: 30 jul.2015.

_____. Ministério da Educação. Ministério das Comunicações. **Portaria nº 408, de 29 de julho de 1970**. Dispõe sobre a transmissão de programas educativos pelas emissoras comerciais. Disponível em: https://www.faneesp.edu.br/site/documentos/teleducacao_brasil.pdf. Acesso em: 9 jul.2015.

_____. _____. Dispõe sobre o arquivamento do processo de supervisão nº 23000.0016354/2008-37 instaurado em face da Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL). **Diário Oficial da União**. nº 128, Brasília, DF, 5 jul. 2013. Seção 1, p. 25.

_____. _____. **Portaria Normativa nº 40, de 12 de dezembro de 2007, republicada em 29 de dezembro de 2010**. Institui o e-MEC, sistema eletrônico de fluxo de trabalho e gerenciamento de informações relativas aos processos de regulação, avaliação e supervisão da educação superior no sistema federal de educação, e o Cadastro e-MEC de Instituições e Cursos Superiores e consolida disposições sobre indicadores de qualidade, banco de avaliadores (Basis) e o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) e outras disposições. Disponível em: http://download.inep.gov.br/download/superior/2011/portaria_normativa_n40_12_dezembro_2007.pdf. Acesso em: 20 jun.2015.

_____. _____. **Portaria nº 301, de 7 de abril de 1998.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/port301.pdf>. Acesso em: 9 jul.2015.

_____. _____. **Portaria nº 641, de 13 de maio de 1997.** Dispõe sobre a autorização de novos cursos em faculdades integradas, faculdades, institutos superiores ou escolas superiores em funcionamento. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/p641.pdf>. Acesso em: 9 jul.2015.

_____. _____. **Referenciais de qualidade para educação superior a distância.** Brasília. Ministério da Educação – Brasil. 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/referenciaisead.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2011.

BRITO, Mário Sérgio da Silva. **Tecnologias para EAD** Via Internet. s.d. Disponível em: <http://www.lynn.pro.br/pdf/educatec/brito.pdf>. Acesso em: 10 jul.2015.

BULCÃO, Renato. Aprendizagem por *m-learning*. In: LITTO, Fredric M.; FORMIGA, Marcos (Orgs.). **Educação a distância.** O estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

CAPES. **UAB – Universidade Aberta do Brasil.** Disponível em: <<http://www.uab.capes.gov.br/index.php>>. Acesso em: 10 out. 2011.

CARLINI, Alda Luiza; TARCIA, Rita Maria Lino. **20% a distância e agora?** Orientações práticas para o uso de tecnologia de educação a distância no ensino presencial. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2011.

CARLINI, Angélica; CERQUEIRA, Daniel Torres; ALMEIDA FILHO, José Carlos de Araújo (Orgs.). **180 anos do ensino jurídico no Brasil.** Campinas: Millenium, 2007.

CARMO, Hermano. Educação a distância para cidadania e aprendizagem ao longo da vida. In: MILL, Daniel; MACIEL, Cristiano (orgs.). **Educação a distância.** Elementos para pensar o ensino-aprendizagem contemporâneo. Cuiabá: EduFMT, 2013.

_____. Virtualidades e limitações do *e-learning*. O caso da Universidade Aberta (Portugal). In: MILL, Daniel; PIMENTEL, Nara (orgs.). **Educação a distância.** Desafios contemporâneos. São Carlos: EdUFSCar, 2013.

CARVALHO, José Murilo de. **Teatro de sombras e construção da ordem.** Rio de Janeiro: UFRJ/Relume-Dumará, 1996.

CASELLA, Paulo Borba. A integração econômica e seu tratamento constitucional. In: **Mercosul**. Desafios a vencer. São Paulo: Conselho Brasileiro de Relações Internacionais, 1994.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999a.

_____. **A Era da Informação: Economia, Sociedade e Cultura**. São Paulo: Paz e Terra, 1999b.

CASTILHO, Ricardo. **Ensino a distância**. EAD: Interatividade e método. São Paulo: Atlas, 2011.

CASTRO, Rita de Cássia Marques Lima de. **Integração dos países constituintes do MERCOSUL por meio da Educação Superior Universitária**. Análise em uma perspectiva histórico-cultural. 224 f. Tese (Doutoramento em Integração da América Latina). Programa de Integração da América Latina (Prolam) da Universidade de São Paulo (SP): São Paulo, 2013.

CELLI JUNIOR, Umberto *et. al.* **Direito internacional**. Humanismo e globalidade. São Paulo: Atlas, 2008.

_____. Teoria Geral da Integração: em busca de um modelo alternativo. In: MERCADANTE, Araminta de Azevedo; _____. ARAÚJO, Leandro Rocha de. **Blocos Econômicos e Integração na América Latina, África e Ásia**. 1ª reimpr. Curitiba: Juruá, 2011.

CIRIGLIANO, Gustavo F. J. **La Education Abierta**. Buenos Aires: El Ateneo, 1983.

COELHO, Edmundo Campos. **As Profissões Imperiais**. Medicina, Engenharia e Advocacia no Rio de Janeiro, 1822-1930. Rio de Janeiro: Record, 1999.

COELHO, Inocêncio M. A reforma universitária e a crise do ensino jurídico. In: UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. **Encontros da UnB**. Ensino jurídico. Brasília: UnB, 1978-1979.

COELHO, Luiz Fernando. **Introdução à Crítica do Direito**. Curitiba: HDV, 1983.

COMPARATO, Fábio Konder. **A afirmação histórica dos direitos humanos**. 5. ed. rev. e atual. São Paulo: Saraiva, 2007.

CONSELHO FEDERAL DA ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL. **Autorização para curso jurídico na modalidade a distância**. Parecer no processo nº 2007.18.03254-05 (2008). Disponível em: <http://www.oab.org.br/editora/revista/users/revista/1235069367174218181901.pdf>. Acesso em: 15 jul.2015.

COSTA, Celso José; PIMENTEL, Nara Maria. O sistema Universidade Aberta do Brasil na consolidação da oferta de cursos a distância no Brasil. **Revista ETD - Educação Temática Digital**, v.10, n. 2, p. 71-90, 2009. Disponível em: <<http://www.fe.unicamp.br/revista/index.php/etd/article/viewArticle/2030>>. Acesso em: 5 out. 2012.

CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade temporã: o ensino superior, da Colônia à Era Vargas**. 3. ed. rev. São Paulo: Unesp, 2007.

CREAD. The Inter-American Distance Education Consortium. Disponível em: <<http://www.schoolofed.nova.edu/cread/institutional.htm>>. Acesso em: 4 fev.2014.

DANTAS, Francisco Clementino de San Tiago. A educação jurídica e a crise brasileira. In: UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. **Encontros da UnB**. Ensino jurídico. Brasília: UnB, 1978-1979.

_____. A educação jurídica e a crise brasileira. **Cadernos FGV Direito Rio**. Educação e Direito – v. 3 – Rio de Janeiro – Fevereiro de 2009. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/10400/Cadernos%20FGV%20Direito%20Rio%20-%20Vol.%203.pdf?sequence=1>. Acesso em: 10 fev.2014.

_____. **Palavras de um professor**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2001.

DECLARAÇÃO DE BOLONHA. Disponível em: http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/links/language/1999_Bologna_Declaration_Portuguese.pdf. Acesso em: 3 jul.2015.

DELAZAY, Ives; TRUBEK, David M. A reestruturação global e o direito. In: FARIA, José Eduardo (Org.) **Direito e globalização econômica: implicações e perspectivas**. 2ª tir. da 1. ed. São Paulo: Malheiros, 2010.

DEMO, Pedro. **Formação permanente e tecnologias educacionais**. Petrópolis: Vozes, 2007.

DGEEC - Dirección General de Estadística, Encuestas y Censos (Paraguai). **Anuario Estadístico del Paraguay, 2012**. Disponível em: <http://www.dgeec.gov.py/Publicaciones/Biblioteca/anuario2012/anuario%202012.pdf> >. Acesso em: 4 jul. 2012.

DUTRA, Pedro. **San Tiago Dantas**. A razão vencida. São Paulo: Singular, 2014. Vol. I (1911-1945).

FALCÃO, Joaquim. **Os advogados**. Ensino jurídico e mercado de trabalho. Recife: Fundação Joaquim Nabuco-Massangana, 1984.

_____; PARANAGUÁ, Pedro. Ensino a distância na área do direito. In: LITTO, Fredric M.; FORMIGA, Marcos (Orgs.). **Educação a distância**. O estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

_____. Ensino jurídico e currículo mínimo. In: FALCÃO, Joaquim de Arruda. **A reforma do ensino jurídico**. Rio de Janeiro: Cadernos PUC ns. 3/4, 1974.

FARIA, José Eduardo. **A reforma do ensino jurídico**. Porto Alegre: Sérgio Antonio Fabris, 1987.

_____. (Org.) **Direito e Globalização Econômica: implicações e perspectivas**. São Paulo: Malheiros Editores, 1996.

_____. O ensino jurídico e a função social da dogmática. In: UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. **Encontros da UnB**. Ensino jurídico. Brasília: UnB, 1978-1979.

_____. **O Estado e o direito depois da crise**. São Paulo: Saraiva, 2011. (Série Direito, desenvolvimento e justiça: Direito em debate)

FERREIRA SOBRINHO, José Wilson. **Didática e aula em direito**. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris Editor, 2000.

FIORILLO, Celso Antonio Pacheco; LINHARES, Mônica Tereza Mansur. Educação jurídica e meio ambiente digital na sociedade da informação. In: SILVEIRA, Vladmir Oliveira da; SANCHES, Samyra Haydêe Dal Farra Napolini; COUTO, Mônica Bonetti (Orgs.). **Educação jurídica**. São Paulo: Saraiva, 2013.

FRAGALE FILHO, Roberto. (Org.). **Educação a Distância: análise dos parâmetros legais e normativos**. Porto Alegre: DP&A, 2003.

FRIDA, Fondo. Regional para la Innovación en América Latina y el Caribe. **Plataforma de EaD Uruguay Agroalimentario al Mundo**. Disponível em: <<http://premiofrida.org/por/projects/view/193>>. Acesso em: 10 mar.2013.

FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS. **FGV OnLine**. Cursos de Direito. Disponível em: <http://www5.fgv.br/fgvonline/Cursos/AreaConhecimento/Direito/>. Acesso em: 15 jul.2015.

GARCÍA ARETIO, Lorenzo. **La educación a distancia**. Barcelona: Ariel, 2011.

GIOLO, Jaime. Educação a distância: tensões entre o público e o privado. **Educação e Sociedade**, v. 31, n.113, pp.1271-1298, 2010.

GOLEMAN, D. **Inteligência social**. Lisboa: Temas e Debates, 2006.

GONZAGA, Alvaro de Azevedo. Estudo da FGV mostra quem passa no exame de Ordem. In **Consultor Jurídico**. 14-1-2015. Disponível em: <http://www.conjur.com.br/2015-jan-14/alvaro-gonzaga-estudo-fgv-mostra-quem-passa-exame-ordem>. Acesso em: 9 dez.2015.

GOZAÍNI, Osvaldo Alfredo. **La Enseñanza del Derecho en Argentina**. Buenos Aires: Ediar, 2001.

GRANILLO OCAMPO, Raúl. **Direito internacional público da integração**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009.

GUAREZI, Rita Cássia Menezes; MATOS, Márcia Maria de. **Educação a distância sem segredos**. Curitiba: Ibpe, 2009.

GUSTIN, Miracy Barbosa de Sousa; LIMA, Paula Gabriela Mendes (Orgs.) **Pedagogia da emancipação**. Desafios e perspectivas para o ensino das ciências sociais aplicadas no século XXI. Belo Horizonte: Fórum, 2010.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Sinopse do Censo Demográfico 2010**. Disponível em:

<http://www.censo2010.ibge.gov.br/sinopse/index.php?dados=4&uf=00>. Acesso em: 19 jan.2015.

INSTITUTO MONITOR. Disponível em: <http://www.institutomonitor.com.br/>. Acesso em: 8 jul.2015.

INSTITUTO UNIVERSAL BRASILEIRO. **Quem somos**. Disponível em: <http://www.institutouniversal.com.br/institucional/quem-somos>. Acesso em: 8 jul.2015.

JIMENEZ, Maria Lucia Olivar. La comprensión de la noción de derecho comunitario para una verdadera integración en el Cone Sur. In: BASSO, Maristela (org.). **Mercosul: seus efeitos jurídicos, econômicos e políticos nos Estados membros**. 2. ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 1997.

JUNQUEIRA, Eliane Botelho. **Faculdades de direito ou fábricas de ilusões?** Rio de Janeiro: Letracapital, 1999.

JUSTINIANI, Antonio Miranda; SEURET, María Yee. O ensino a distância em Cuba: origem, situação atual e perspectivas. In: BALLALAI, Roberto (Org.) **Educação a distância**. Niterói: Centro Educacional de Niterói, 1991.

KERBER, Gilberto. **Mercosul e a supranacionalidade**. São Paulo: LTr, 2001.

LANDIM, Claudia Maria das Mercês Paes Ferreira. **Educação a distância: algumas considerações**. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

LAPA, Andrea Brandão; PRETTO, N. L. Educação a distância e precarização do trabalho docente. **Em aberto**. Brasília, v. 23, n. 84, 2010.

_____; TEIXEIRA, Graziela Gomes Stein. Tutor é docente em EaD? In: REALI, Aline M. de M. R.; MILL, Daniel. **Educação a distância e tecnologias digitais**. Reflexões sobre sujeitos, saberes, contextos e processos. São Carlos: EduFSCar, 2014.

LEAL, Aurelino. **História constitucional do Brasil**. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1915.

LEAL, Léa Fernandes Viana. Educação on-line: perspectivas para inclusão social. In: PINTO, Daniella Basso Batista; CINTRA, Rodrigo Suzuki (Orgs.). **Direito e educação**. Reflexões críticas para uma perspectiva interdisciplinar. São Paulo: Saraiva, 2013.

LEFEBVRE, Henri. **Lógica Formal x Lógica Dialética**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983.

LEMOS, André. **Ciberespaço e tecnologias móveis: processos de territorialização e desterritorialização na cibercultura**. Disponível em: www.facom.ufba.br/ciberpesquisa/andrelemos/territorio.pdf. Acesso em: 10 jul.2015.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: 34, 1999.

LITTO, Fredric M. O atual cenário internacional da EAD. In: LITTO, Fredric M.; FORMIGA, Marcos (Orgs.). **Educação a distância**. O estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

LOBO NETO, Francisco José da Silva. Regulamentação da Educação a Distância: caminhos e descaminhos. In: SILVA, Marco (Org.). **Educação online**. São Paulo: Loyola, 2003.

LOIOLA, R. Geração Y. **Revista Galileu**, São Paulo, n. 219, pp. 50-53, out. 2009.

LOPES, José Reinaldo de Lima. **O direito na história: lições introdutórias**. 2. ed. rev. São Paulo: Max Limonad, 2002.

LUZZI, Daniel Ângelo. **O papel da educação a distância na mudança de paradigma educativo: da visão dicotômica ao comum educativo**. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

MACIEL, Adriana Moreira da Rocha; FONTANA, Hugo Antonio (Orgs.). **Educação a distância**. Por que ainda uma interrogação? Jundiaí (SP): Paco Editorial, 2013.

MAFRA, Mário Sérgio. Educação a distância: conceitos e preconceitos. In SILVA, Eurides Brito. (Org.). **A educação básica pós-LDB**. São Paulo: Pioneira, 1998.

MAIA, Carmem. Portaria 2.253: oportunidades e desafios para o ensino superior. In MAIA, Carmem (Org.). **Guia brasileiro de educação a distância 2002/2003**. São Paulo: Esfera, 2002.

MAIA, Mônica Campos; MEIRELLES, Fernando Souza; PELA, Silvia Krueger. Análise dos índices de evasão nos cursos superiores a distância no Brasil. In Congresso Internacional de

Educação à Distância, 11, 2004. Salvador; Bahia. **Anais Congresso Internacional de Educação a Distância.** Disponível em: <http://www.miniweb.com.br/atualidade/Tecnologia/Artigos/analise_evasaocursos.pdf>. Acesso em: 6 fev. 2012.

MARTINEZ, Sergio Rodrigo. **Manual da educação jurídica.** 5. tir. Curitiba: Juruá, 2009.

MARTINS, Eliane Maria Octaviano. **Direito comunitário:** União Europeia e Mercosul. Mundo Jurídico. Acesso em: 20 set.2011.

MARTINS, Tatiana Carence. **Ressonâncias do Processo de Bolonha e discurso das competências:** o projeto *Tuning* da América Latina. 180 f. Tese (Mestrado em Integração da América Latina). Programa de Integração da América Latina (Prolam) da Universidade de São Paulo (SP): São Paulo, 2015.

MAUÈS, Olgaíses Cabral. Reformas internacionais da educação e da formação de professores. **Cadernos de Pesquisa**, n. 118, pp. 89-117, mar. 2003.

MAURER, André Luiz. **As gerações Y e Z e suas âncoras de carreira:** contribuições para a gestão estratégica de operações. 122 F. Dissertação (Mestrado profissional em Administração). Universidade de Santa Cruz (RS), 2013.

MELLO, Celso Albuquerque. **Direito internacional da integração.** Rio de Janeiro: Renovar, 1996.

MERCADO COMUM DO SUL (Mercosul). **Sobre o Mercosul.** Disponível em: <http://www.mercosur.int/t_generic.jsp?contentid=655&site=1&channel=secretaria&seccion=2> . Acesso em: 2 out.2010.

_____. **Plano de Ação do Setor Educacional do Mercosul 2011-2015.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=8675&Itemid= Acesso em: 8 jul.2015.

MILL, Daniel. **Docência virtual:** uma visão crítica. Campinas (SP): Papyrus, 2012.

_____. A Universidade Aberta do Brasil. In: LITTO, Fredric C.; FORMIGA, Marcos (orgs.) **Educação a distância.** O estado da arte. 2. ed. São Paulo: Person Education do Brasil, 2012.

_____. Sobre o conceito de polidocência ou sobre a natureza do processo de trabalho pedagógico na Educação a Distância. In: MILL, Daniel; RIBEIRO, Luis Roberto de Camargo; OLIVEIRA, Marcia Rozenfeld Gomes de (orgs). **Polidocência na educação a distância**. Múltiplos enfoques. 2. ed. São Carlos: EduFSCar, 2014.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **CAPES – Universidade Aberta Brasileira**. 2011. Disponíveis em:< <http://uab.capes.gov.br/index.php>>. Acesso em: 2 out. 2011.

_____. **Programa Universidade para todos**. 2014. Disponível em: http://prouniportal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=124&Itemid=140. Acesso em: 10 mar.2014.

MOORE, Michael G.; KEARSLEY, Greg. **Educação a distância: sistemas de aprendizagem on-line**. 3. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

MORAES, Reginaldo. **Educação a distância e ensino superior**. Introdução didática a um tema polêmico. São Paulo: Senac, 2010.

MORAN, José Manoel. Modelos de avaliação do ensino superior a distância no Brasil. **ETD - Educação Temática Digital**, v.10, n. 2, pp. 54-70. Disponível em:<<http://www.eca.usp.br/prof/moran/modelos1.htm>>. Acesso em: 30 set.2011.

_____. **O que é educação a distância?** 2002. Disponível em: <http://www.eca.usp.br/prof/moran/dist.htm> >. Acesso em: 29 set.2011.

_____. Perspectivas (virtuais) para a educação. Mundo Virtual. **Cadernos Adenauer**. Fundação Konrad Adenauer, Rio de Janeiro, v. 4, n. 6, pp. 31-45, abril, 2004. Disponível em: <<http://www.eca.usp.br/prof/moran/futuro.htm>>. Acesso em: 29 jan.2012.

MOREIRA, Walter. Os Colégios virtuais e a nova configuração da comunicação científica. **Ciência da Informação**, v. 34, n.1, pp. 57- 63, jan./abr. 2005.

MORIN, Edgar. **Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios**. São Paulo, Cortez, 2003.

MOSSINI, Daniela Emmerich de Souza. **Ensino jurídico: história, currículo e interdisciplinaridade**. 249 f. Tese (Doutoramento em Educação)-Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

MULTIRIO. **Breve histórico da educação a distância no Brasil (2011)**. Disponível em: http://www.multirio.rj.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=401&Itemid=113. Acesso em: 5 jan.2015.

NISKIER, Arnaldo. **Educação a distância: a tecnologia da esperança**. São Paulo: Loyola, 2000.

NOHARA, Irene Patrícia. **Direito administrativo**. 10. ed. São Paulo: Atlas, 2013.

NUNES, Ivônio Barros. A história da EAD no mundo. In: LITTO, Fredric M.; FORMIGA, Marcos (Orgs.). **Educação a distância**. O estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

_____. Noções de Educação à distância. **Rev. Educação à distância**, v. 4, n. 5, pp. 7- 25, 1994. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/diaadia/diadia/arquivos/Image/conteudo/artigos_teses/EAD/NOCOESEAD.PDF Acesso em: 20 jan.2014.

OLIVEIRA, André Macedo de. **Ensino jurídico**. Diálogo entre teoria e prática. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris Editor, 2004.

OLIVEIRA, Celso Maran. **Mercosul: livre circulação de mercadorias**. Curitiba: Juruá, 2002.

OLIVEIRA, Eloiza; NOGUEIRA, Mário Lúcio. Educação a distância e formação de professores: desafios e perspectivas. **Tecnologia Educacional**. Rio de Janeiro, v. 31, ns. 157/158, abr./set. 2002.

OLIVEIRA, Marcia Rozenfeld Gomes de; MILL, Daniel; RIBEIRO, Luis Roberto de Camargo. A tutoria como formação docente na modalidade de Educação a Distância. In: MILL, Daniel; RIBEIRO, Luis Roberto de Camargo; OLIVEIRA, Marcia Rozenfeld Gomes de (orgs.). **Polidocência na educação a distância**. Múltiplos enfoques. 2. ed. São Carlos: EduFSCar, 2014.

OPEN UNIVERSITY UK. Disponível em: <http://www.open.ac.uk/> Acesso em: 22 set.2013.

PETERS, Otto. **Didática do ensino à distância**. Experiências e estágio da discussão numa visão internacional. São Leopoldo (RS): Unisinos, 2006.

POZZOLI, Lafayette. **Direito comunitário europeu: uma perspectiva para a América Latina.** Método: São Paulo, 2003.

PORTELA, Paulo Henrique Gonçalves. **Direito Internacional Público e Privado.** 7. ed. rev. ampl. Salvador: Juspodium, 2015.

PRANDO, Felipe Cardoso de Mello. Educação jurídica: uma busca por novos direitos. In: CAPELLARI, Eduardo; PRANDO, Felipe Cardoso de Mello (orgs.). **Educação jurídica: leituras interdisciplinares.** São Paulo: Cultural Paulista, 2001.

PRETI, Oreste. Educação a distância e globalização: desafios e tendências. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v.79, n.191, pp.19-30, jan. 1999.

_____. Educação a Distância: uma prática educativa mediadora e mediatizada. In PRETI, Oreste (org.) **Educação à distância: inícios e indícios de um percurso.** Nead/IE/UFMT. Cuiabá: UFMT, 1996.

_____. Material didático impresso na Educação a Distância. Experiências e lições apre(e)ndidas. In: MILL, Daniel; PIMENTEL, Nara (orgs.). **Educação a distância.** Desafios contemporâneos. São Carlos: EdUFSCar, 2013.

REDE GLOBO DE TELEVISÃO. **Histórico.** Conheça as origens do Telecurso. Disponível em: <http://educacao.globo.com/telecurso/noticia/2014/11/historico.html>. Acesso em: 9 jul.2015.

REPÚBLICA ARGENTINA. **Ley nº 26.206, de 2006.** Ley de Educación Nacional. Disponível em: http://portal.educacion.gov.ar/consejo/files/2009/12/ley_de_educ_nac1.pdf. Acesso em: 2 ago.2015.

_____. Ministério de la Educación. Secretaria de Políticas Universitarias, Directoria Nacional de Coordinación Institucional, Evaluación y Programación Presupuestaria, Coordinación de Investigaciones e Información Estadística. **Estadísticas Universitarias: Anuario 2008.** Buenos Aires: Coordinación de Investigaciones e Información Estadística (CIIE), 2008. Disponível em: <http://www.mcy.e.gov.ar/spu/documentos/Anuario_2012.pdf>. Acesso em: 3 jul.2015.

REPÚBLICA DO PARAGUAI. **Constitución de la República.** Disponível em: <http://www.constitution.org/cons/paraguay.htm>. Acesso em: 2 jul.2015.

REPÚBLICA ORIENTAL DO URUGUAI. **Constitución de la República Oriental del Uruguay**. Disponível em <http://www.rau.edu.uy/uruguay/const97-1.6.htm>. Acesso em: 2 jul.2015.

RICARDO, Eleonora Jorge. **Educação a distância**. Professores-autores em tempos de cibercultura. São Paulo: Atlas, 2013.

RICOBOM, Gisele. A integração latino-americana e o diálogo intercultural: novas perspectivas a partir da universidade. **Anais do XIX Encontro Nacional do CONPEDI**, p. 3742 - 3750, jun. 2010. Disponível em: <http://www.conpedi.org.br/manaus/arquivos/anais/fortaleza/3573.pdf> Acesso em: 29 set.2013.

ROCHA, Alice Maria Nascimento et al. **Tomada panorâmica sobre educação a distância no Brasil**. Disponível em: http://www.aedb.br/seget/arquivos/artigos07/1423_artigo%20SEGET%202.pdf. Acesso em: 10 abr. 2013.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. Mercosul: alguns conceitos básicos necessários a sua compreensão. In: RODRIGUES, Horácio Wanderlei (org.). **Solução de Controvérsias no Mercosul**. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 1997.

_____. **Pensando o ensino do direito no século XXI**. Diretrizes curriculares, projeto pedagógico e outras questões pertinentes. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2005.

RODRIGUES, Iracema Stancati; AZEVEDO, Hilton. A mudança da prática pedagógica no modelo presencial para o modelo de educação a distância sob as óticas da Teoria da Atividade e da Metodologia Inovadora. **I Seminário Nacional ABED de Educação a Distância**, pp. 22-32, 2003. Disponível em: <http://www.abed.org.br/seminario2003/texto12.htm>. Acesso em 9 ago. 2014.

RODRIGUES, José Honório. **O Conselho de Estado: quinto poder?** Brasília: Senado Federal, 1978.

ROMANI, Luciana Alvim Santos; ROCHA, Heloisa Vieira. A complexa tarefa de educar a distância: uma reflexão sobre o processo educacional baseado na web. **Revista Brasileira de Informática na Educação**, n.8,p.71-81, 2001. Florianópolis: Comissão Especial de informática da Sociedade Brasileira de Computação.

ROSAS, Roberto. **Exame de Ordem**. Doutrina, Jurisprudência e casos concretos de exame de Ordem. Brasília: Brasília Jurídica, 1999.

SALLUM, Yádia Machado. Curso de Direito na modalidade EAD. **Revista JurisFIB**. Ano III. Vol III. Bauru (SP): Faculdades Integradas de Bauru, 2012.

SARAIVA, Karla. **Educação a distância: outros tempos, outros espaços**. Ponta Grossa (PR): UEPG, 2010.

SARAIVA, Terezinha. A educação a distância no Brasil: lições da história. **Em Aberto**, Brasília, n. 70, pp.17-28, abr/jun.1996.

SHITARA, Perla Porto Leite. **Educação a distância: histórico, potencialidades e limites**. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade de Sorocaba (SP), Sorocaba, 2012.

SICA, Ligia Paula Pires Pinto; PALMA, Juliana Bonacorsi de; RAMOS, Luciana de Oliveira. Reflexões sobre ensino do Direito e avaliação no contexto brasileiro. **Revista sobre Enseñanza del Derecho**. Ano 10, nº 20. Buenos Aires: Departamento de Publicaciones de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires, 2012.

SILVA, Adnilson José. A Lei 5.692/71 e a educação profissionalizante no Brasil: seus conceptores estrangeiros e seus executores brasileiros. In:XI Jornada Nacional do HISTEDBR, 2013, Cascavel (PR). **Anais da XI Jornada Nacional do HISTEDBR, 2013**. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada11/artigos/4/artigo_simposio_4_818_prof.adnilson@bol.com.br.pdf. Acesso em: 9 jul.2015.

SILVA, Antonio Sá da; COELHO, Nuno Manuel Morgadinho dos Santos. **O ensino do direito no nosso tempo: história, diagnósticos e exigências éticas para uma educação jurídica de qualidade no Brasil**. Salvador: Faculdade Baiana de Direito, 2010.

SIQUEIRA, Márcia Dalledone. **Faculdade de Direito, 1912-2000**. Curitiba: UFPR, 2000.

SOUSA, Eda Coutinho Machado. Panorama internacional da educação a distância. **Em Aberto**. Brasília, v.16, n. 70, p. 9-16, abr./jun. 1996. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me0000296.pdf>>. Acesso em 14 fev.2014.

TELLES JUNIOR, Goffredo da Silva. **Três discursos**. Ribeirão Preto: Migalhas, 2009.

THOMAZ, Ângela Alice; NUNES, Andrea Karla Ferreira. As TIC, a EaD e um novo perfil de docente: estudo de caso do NEAD/UNIT. **Educação a Distância e Práticas Educativas Comunicacionais e Interculturais**, v.6, n.6, dez.. 2010.

TORRECILLAS Geraldo Leopoldo Silva. **Educação a distância em uma instituição de ensino superior**: estudo das barreiras e do nível de satisfação encontrados no processo de implantação. 2007. 114 f. Dissertação (Mestrado em Administração)-Universidade de Brasília, Brasília, 2007. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10482/1316>> Acesso em: 29 jan. 2014.

TORRI, Romero; FERREIRA, Maria Alice Grigas Varella. Educação a distância em cursos de informática. **Anais do XIX Congresso Nacional da Sociedade Brasileira de Computação**, Rio de Janeiro, Entrelugar, v.1, pp. 581-590, 1999.

TRINDADE, Hélio Henrique Casses. Unila: universidade para a Integração latino-americana. Revista Nueva Época: **Educacion Superior y Sociedad**, v.4, n.1, p.149-153, 2009. Disponível em:<<http://ess.iesalc.unesco.org.ve/index.php/ess/article/viewArticle/56>>. Acesso em: 20ago. 2012.

UAA. Universidad Autónoma de Asunción. Disponível em:<http://www.uaa.edu.py/educ_a_distancia/>. Acesso em: 10 mar. 2014.

UAI – Universidad Abierta Interamericana. Disponível em:<<http://uaionline.uai.edu.ar/logon/queesuaionline.asp>>. Acesso em: 10 mar. 2014.

UCALP - Universidad Católica de La Plata. Disponível em:<<http://www.ucalp.edu.ar/>>. Acesso em: 5 jan. 2015.

UNESCO –**DistanceEducation Courses**. Instituto para o planejamento educacional – IIEP. 2004. Disponível em: <http://unesco.org/iiep/ss2005/sschool.htm>. Acesso em 11 set.2011.

UNIÃO EUROPEIA. **Síntese da legislação da União Europeia**. 2010. Disponível em:<http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/index_pt.htm>. Acesso em: 15 ago. 2011.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA INTEGRAÇÃO LATINO-AMERICANA (UNILA). **Plano de Desenvolvimento Institucional PDI 2013-2017**. Disponível em: <http://www.unila.edu.br/sites/default/files/files/PDI%20UNILA%202013-2017.pdf>. Acesso em: 2 ago.2015.

_____. **Projeto Pedagógico de Curso.** Ciências Econômicas. Economia, Desenvolvimento e Integração. Disponível em: http://cursos.unila.edu.br/sites/default/files/2_ppc_ciencias_economicas_-_publicacao.pdf. Acesso em: 3 ago.2015.

_____. **Projeto Pedagógico de Curso.** Relações Internacionais e Integração. 2013. Disponível em: http://www.unila.edu.br/sites/default/files/files/2013/Prograd/3_%20PPC%20RI%20VERS%20C3%83O%20%20FINAL%20AP%C3%93S%20APROVA%C3%87%C3%83O%20DO%20CONSELHO.pdf. Acesso em: 3 ago.2015.

UNIVERSIDAD BLAS PASCAL. **Abogacía.** Disponível em: <http://www.ubp.edu.ar/carreras/juridicas/abogacia/>. Acesso em: 8 jul.2015.

UNIVERSIDAD SIGLO 21. **Abogacía.** Disponível em: <http://www.21.edu.ar/carreras/abogacia/>. Acesso em: 8 jul.2015.

UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL. Disponível em: <http://www.uab.capes.gov.br/index.php>. Acesso em: 15 jul.2015.

UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA-UNISUL. **Direito.** Disponível em: <http://www.unisul.br/wps/portal/home/ensino/graduacao/direito/?unidade=23#?unidade=23>. Acesso em: 14 jul.2015.

_____. **Manual do curso de direito a distância (2013).** Disponível em: https://www.uaberta.unisul.br/repositorio/download/web/portal/manuais_de_cursos/manual_grad_direito_cur2013.pdf. Acesso em: 14 jul.2015.

UNIVERSITY OF LONDON. Disponível em: <http://www.londoninternational.ac.uk/our-global-reputation/our-history>. Acesso em: 3 jul.2015.

VAL, Eduardo Manuel. **Reflexões sobre a prática e o discurso docente no ensino jurídico no Brasil e na Argentina (1985-2000) em particular na disciplina de direitos humanos.** 203 f. Tese (Doutoramento em Direito)-Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

VALLE, Lilian do; BOHADANA, Estrella. Sobre presença e distância: reflexões filosóficas sobre a educação virtual. In: MILL, Daniel; MACIEL, Cristiano (orgs.). **Educação a distância.** Elementos para pensar o ensino-aprendizagem contemporâneo. Cuiabá: EduFMT, 2013.

VARGAS, Miramar Ramos Maia. Educação a distância no contexto de mudança organizacional. In: Lima, Suzana Maria Valle (Org.). **Mudança Organizacional: teoria e gestão**. Rio de Janeiro: FGV, 2003.

VENANCIO FILHO, Alberto. **Das Arcadas ao bacharelismo**. 2. ed., 1.reimp. São Paulo: Perspectiva, 2004.

VENTURA, Deisy de Freitas Lima. **As assimetrias entre o Mercosul e a União Europeia** (os desafios de uma associação inter-regional). Barueri: Manole, 2003.

VIANNEY, João. A ameaça de um modelo único para a EaD no Brasil. **Colabor@ –Revista Digital da CVA-RICESU**, v.5, n.17, pp 29-59, jul. 2008. Disponível em: <<http://www.ricesu.com.br/colabora/artigo.php?n=17&art=77>>. Acesso em: 5 set.2013.

_____; TORRES, Patrícia; SILVA, Elizabeth. **A Universidade virtual no Brasil: o ensino superior a distância no país**. Tubarão (SC): Unisul, 2003.

VIEIRA, Marcelo. EaD e os desafios do magistério. In: OLIANI, Gilberto; MOURA, Rogério. **Educação a distância: gestão e docência**. Curitiba: CRV, 2012.

VIEIRA, Oscar Vilhena. Desafios do ensino jurídico num mundo em transição: o projeto da Direito GV. In: Revista de Direito Administrativo. Rio de Janeiro: FGV, v. 261, set./dez. 2012.

WARAT, Luiz Alberto. **Introdução geral ao Direito: interpretação da lei – temas para uma reformulação**. Porto Alegre: Sérgio Antonio Fabris Editor, 1994.

WIEACKER, Franz. **História do direito privado moderno**. 2. ed. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 2010.

WOOD JR., Thomaz. Procuram-se estudantes. **Carta Capital**. n. 794, de 10-4-2014. Disponível em: www.cartacapital.com.br/revista/794/procuram-se-estudantes-7060.htm. Acesso em: 22 jul.2015.

YOUTUBE. Pesquisa contendo as expressões aula e direito. Disponível em: https://www.youtube.com/results?search_query=aula+e+direito. Acesso em: 8 dez.2015.

ZUIN, Antônio Álvaro Soares. Educação a distância ou educação distante? O Programa Universidade Aberta do Brasil, o tutor e o professor virtual. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96, pp. 935-954, out. 2006.

GLOSSÁRIO¹⁰¹

AVA – é o espaço em que se acessam os conteúdos por meio do computador, aí compreendidas a interação do estudante com o professor (formador ou tutor), com os colegas, a consulta a materiais, entre outros. É, por assim dizer, a sala de aula somada à biblioteca, à disposição do estudante.

Blended learning – significa “educação híbrida” em inglês, sendo aquela que contempla ensino presencial e a distância, em instantes diferentes.

Blog – é a contração dos termos *web log*, ou seja, diário da rede, sendo *site* em que o usuário insere textos, denominados *posts*, havendo a possibilidade de os usuários inserirem comentários. Pode ser ferramenta acessória ao ensino a distância.

Broadcasting – termo inglês que significa difundir, difusão, como modalidade ensino a distância em que não há interação entre o professor e o estudante, não sabendo, portanto, se ocorre efetivo aproveitamento. É, por isso mesmo, alvo de críticas, por sua unilateralidade.

Browser – é programa de acesso à Internet que permite consultar *sites*, mediante a digitação de seu endereço ou sua localização em páginas de busca.

Chat – sinônimo em inglês para bate-papo, é o espaço dialógico entre estudantes ou entre esses e o docente, que ocorre em tempo real, sendo, assim, característica do ensino síncrono, isto é, em tempo real.

Ciberespaço – é o espaço das redes digitais, que não é físico, permitindo as interações mais variadas entre os usuários, e, no particular, no ensino a distância.

Correio eletrônico (*e-mail*) – é serviço de envio e recebimento de mensagens, que consistem em textos, arquivos anexados, os quais, por sua vez, podem apresentar textos, imagens, sons e ambos.

Domínio – é classificação para se identificar os computadores na rede, consistindo em sequência de nomes ou palavras separadas por pontos, na ordem do mais específico para o mais geral. Os domínios são divididos por áreas: .com (comercial), .edu (educacional), .jus (judicial), vindo a seguir a abreviatura de duas letras para cada país, como .br (Brasil), .ar (Argentina), .py (Paraguay).

Download – neologismo inglês para transmissão ou baixa de arquivos de um computador, arquivo móvel ou uma página na Internet para outro.

E-learning – sinônimo inglês para aprendizagem eletrônica, a qual se dá exclusivamente pela Internet.

E-mail – ver correio eletrônico

¹⁰¹Os conceitos aqui empregados são adaptações de Castilho (2011, pp. 127-132) e Kenski (2008, pp. 133-141).

FAQ– sigla da expressão inglesa frequently asked questions, ou seja, perguntas frequentes, ferramenta destinada a fazer com que a pessoa só se comunique em uma página eletrônica, ou, no caso deste trabalho, em uma AVA, quando aquela dúvida não foi respondida satisfatoriamente.

Feedback– comentário, em inglês, significa o diálogo havido entre professores e estudantes no ensino a distância. Por extensão, é empregado também no mundo corporativo, quando há espécie de prestação de contas ou comentário acerca de determinado assunto.

Fórum – é o grupo de discussão, que pode ocorrer em ambiente real, como é o caso do *chat*, ou de forma assíncrona.

Freeware – *softwares* de uso gratuito e livre, como é o caso do Moodle.

Hipermídia– é a soma de hipertexto e multimídia, isto é, cuida-se de documento que apresenta imagens, sons, textos, podendo passar de um arquivo a outro, por meio de hipertextos. Seu emprego é corriqueiro no ensino a distância.

Hipertexto – trata-se de texto organizado em forma de rede de itens u módulos de informação interligados, de modo que a pessoa em um texto possa passar a outro por meio de uma ferramenta de ligação, o *link*.

Homepage – é a página de entrada em um *site*. É nela que constam os *links* para as demais partes. No caso do ensino a distância por meio da Internet, ingressa-se naquela primeiro para, depois, dirigir-se ao *link* que leva ao AVA ou similar.

Interface – é a interação entre a pessoa e o computador. Sendo poucos os atalhos e didática a página, mais proveitosa será tal relação.

Internet – é a rede mundial de computadores, que se comunicam por meio de protocolo comum denominado TCP/IP (Protocolo de Controle de Transferência/Protocolo Internet).

Intranet – é rede interna semelhante a um *site*, pertencente a empresa ou corporação e acessada apenas por seus colaboradores e terceiros que tenham autorização para tal.

IP – é o *Internet Protocol*, que identifica, localiza e estabelece conexão entre computadores ligados à Internet.

Login – conectar, em inglês, que pode significar o ato de acesso à Internet, mediante inserção de senha.

Moodle – aplicativo gratuito que é muito empregado para a criação de páginas de ensino a distância.

Network – é a rede de contatos pessoais entre os participantes de um curso. Aliás, é uma das críticas a algumas espécies de ensino a distância, que praticamente neutralizaria tal convivência entre os estudantes, que se reportam diretamente ao professor.

Laptop – é computador pequeno e portátil, também conhecido como notebook. Etimologicamente, é a fusão das palavras inglesas *lap* (colo) e *top* (em cima).

Link – ligação, em inglês, é elemento de página que leva a localização na mesma página ou em outra, externa ao *site*.

Modem – palavra formada com as sílabas iniciais de *Modulator/Demodulator* (termos ingleses), sendo equipamento que transforma os sinais digitais de um microcomputador em sinais analógicos que podem viajar por meio de linha telefônica, de natureza fixa ou celular.

Multimídia – é programa empregado para navegação na Internet, permitindo o emprego de praticamente todos os recursos da rede, entre os quais correio eletrônico, transferência de arquivos e acesso a *chats* e fóruns.

Podcasting – é junção das palavras iPod, que é aparelho de mídia digital e broadcasting, que significa difusão. Os arquivos, geralmente de rádio ou televisão, são divulgados, por telefonia celular ou pelo computador, gratuitamente ou não, e podem ter conteúdo pedagógico.

Polo – unidade operativa físico vinculada a curso de ensino a distância, no qual deve haver infraestrutura para biblioteca, atendimento a estudantes e a professores. É requisito obrigatório para o pedido de credenciamento (art. 12, X, c, do Decreto nº 5.622/2005).

Software – são programas, dados e rotinas desenvolvidas para computadores para as mais variadas finalidades, entre as quais, o ensino a distância.

Site – é o conjunto de páginas ou lugar no ambiente da Internet que é ocupado com informações diversas. Quando o ensino a distância é ministrado pela rede mundial de computadores estará sempre associado a um site.

Upload – sinônimo de transferência, em inglês, consistente em transmitir arquivo de computador do usuário para a rede. É o processo inverso do *download*.

URL – sigla de *Uniform Resource Locator*, em tradução literal, do inglês, significa localizador padrão de recursos. É o endereço virtual que indica exatamente estão as informações da pessoa estão. A primeira parte do endereço indica qual protocolo está sendo usado e a segunda parte específica o domínio o recurso está localizado, no formato *www.domínio.tipododomínio.sigladopaís*.

Website –ver *site*.