

**XXVI ENCONTRO NACIONAL DO
CONPEDI BRASÍLIA – DF**

PESQUISA E EDUCAÇÃO JURÍDICA

CARLOS ANDRÉ BIRNFELD

HORÁCIO WANDERLEI RODRIGUES

SAMYRA HAYDÊE DAL FARRA NASPOLINI

Todos os direitos reservados e protegidos.

Nenhuma parte destes anais poderá ser reproduzida ou transmitida sejam quais forem os meios empregados sem prévia autorização dos editores.

Diretoria – CONPEDI

Presidente - Prof. Dr. Raymundo Juliano Feitosa – UNICAP

Vice-presidente Sul - Prof. Dr. Ingo Wolfgang Sarlet – PUC - RS

Vice-presidente Sudeste - Prof. Dr. João Marcelo de Lima Assafim – UCAM

Vice-presidente Nordeste - Profa. Dra. Maria dos Remédios Fontes Silva – UFRN

Vice-presidente Norte/Centro - Profa. Dra. Julia Maurmann Ximenes – IDP

Secretário Executivo - Prof. Dr. Orides Mezzaroba – UFSC

Secretário Adjunto - Prof. Dr. Felipe Chiarello de Souza Pinto – Mackenzie

Representante Discente – Doutoranda Vivian de Almeida Gregori Torres – USP

Conselho Fiscal:

Prof. Msc. Caio Augusto Souza Lara – ESDH

Prof. Dr. José Querino Tavares Neto – UFG/PUC PR

Profa. Dra. Samyra Haydêe Dal Farra Napolini Sanches – UNINOVE

Prof. Dr. Lucas Gonçalves da Silva – UFS (suplente)

Prof. Dr. Fernando Antonio de Carvalho Dantas – UFG (suplente)

Secretarias:

Relações Institucionais – Ministro José Barroso Filho – IDP

Prof. Dr. Liton Lanes Pilau Sobrinho – UPF

Educação Jurídica – Prof. Dr. Horácio Wanderlei Rodrigues – IMED/ABEDI

Eventos – Prof. Dr. Antônio Carlos Diniz Murta – FUMEC

Prof. Dr. Jose Luiz Quadros de Magalhaes – UFMG

Profa. Dra. Monica Herman Salem Caggiano – USP

Prof. Dr. Valter Moura do Carmo – UNIMAR

Profa. Dra. Viviane Coêlho de Séllos Knoerr – UNICURITIBA

Comunicação – Prof. Dr. Matheus Felipe de Castro – UNOESC

P472

Pesquisa e educação jurídica [Recurso eletrônico on-line] organização CONPEDI

Coordenadores: Carlos André Birnfeld; Horácio Wanderlei Rodrigues; Samyra Haydêe Dal Farra Napolini Sanches - Florianópolis: CONPEDI, 2017.

Inclui bibliografia

ISBN: 978-85-5505-460-0

Modo de acesso: www.conpedi.org.br em publicações

Tema: Desigualdade e Desenvolvimento: O papel do Direito nas Políticas Públicas

1. Direito – Estudo e ensino (Pós-graduação) – Encontros Nacionais. 2. Educação. 3. Análises jurídicas. 4. Reflexão. XXVI Encontro Nacional do CONPEDI (26. : 2017 : Brasília, DF).

CDU: 34



XXVI ENCONTRO NACIONAL DO CONPEDI BRASÍLIA – DF

PESQUISA E EDUCAÇÃO JURÍDICA

Apresentação

Em mais um Encontro do CONPEDI, tivemos a honra e prazer de coordenarmos mais uma vez o Grupo de Trabalho m - GT, cujos artigos aqui apresentamos.

Nesta versão do GT, tivemos a apresentação de 25 artigos, as quais foram intercaladas com debates após cada cinco artigos.

Aqui nos Anais do Evento, iniciamos com o artigo das autoras Hadassah Laís de Sousa Santana e Liziane Angelotti Meira, cujo título é A COMPREENSÃO E CONSTRUÇÃO DE COMPETÊNCIAS NA AÇÃO DOCENTE DO PROFESSOR DO CURSO DE DIREITO A PARTIR DA COMPLEXIDADE E DA TRANSDISCIPLINARIDADE. O artigo analisa conteúdos de relatos de professores que refletem sobre a formação do professor de Direito a partir da complexidade e da transdisciplinaridade. Aborda o desenvolvimento e o envolvimento da atividade de pesquisa voltada para uma prática reflexiva, a partir da epistemologia transdisciplinar e a subsequente transformação dos sujeitos do grupo de discussão.

Em seguida, Priscila Petereit De Paola Gonçalves apresenta o artigo intitulado A FORMAÇÃO JURÍDICA NO BRASIL REPUBLICANO: ASPECTOS DA CRISE DO ENSINO JURÍDICO, no qual se utilizando de diferentes áreas do conhecimento busca apreender a formação jurídica no Brasil na Primeira República. Pretende interrogar se a crise do ensino jurídico seria atualmente uma depressão passageira numa formação outrora de excelência.

Vânia Ágda de Oliveira Carvalho e Émilien Vilas Boas Reis, pesquisaram sobre A NECESSIDADE DA RELEITURA DA AÇÃO EDUCATIVA PRESENTE NA EDUCAÇÃO AMBIENTAL COMO PRÉ-REQUISITO AO ALCANCE DO MEIO AMBIENTE ECOLOGICAMENTE EQUILIBRADO. Constatam a necessidade de releitura da ação educativa presente nos pilares da educação ambiental, concluindo que os fundamentos da Paideia junto à análise dos pilares para além do ambiental corroboram para a releitura da ação proposta.

No artigo A SUPERAÇÃO DO ENSINO JURÍDICO DE DISSECAÇÃO DE CADÁVERES: UMA PROPOSTA ARGUMENTATIVA ACADÊMICA RUMO À

EFETIVAÇÃO DE DIREITOS, Rogério Piccino Braga e Claudio José Amaral Bahia apontam que a superação do Estado “boca da lei” tem início nos bancos acadêmicos, com a formação de profissionais aptos e adequados à prática argumentativa do direito, o que enfrenta o problema da ausência da Teoria da Argumentação nas disciplinas de matriz das ciências jurídicas.

Por sua vez, Luciana Aboim Machado Gonçalves da Silva e Luiz Manoel Andrade Meneses escrevem sobre A TÉCNICA DO COCHICHO NA DOCÊNCIA JURÍDICA. O artigo analisa as possibilidades de utilização da técnica do cochicho na metodologia de formação jurídica no Brasil e reforça a necessidade de superação da metodologia meramente expositiva hegemonicamente utilizada.

Na ANÁLISE SÓCIOJURÍDICA DO ESTUPRO A PARTIR DO ESTUDO DE UM FATO OCORRIDO NO INTERIOR DE SERGIPE OITOCENTISTA, as autoras Acácia Gardênia Santos Lelis e Renata Ferreira Costa Bonifácio apresentam a análise sociojurídica do estupro a partir de um fato ocorrido nos idos de 1883, no interior de Sergipe. Buscam analisar a historicidade cultural que envolve o estupro e avaliar o contexto sociojurídico sobre esse tipo de crime, especialmente no que concerne à percepção social do abuso sexual de crianças.

Com a finalidade de cotejar os efeitos da aplicação das metodologias ativas no ensino jurídico e o método tradicional expositivo, Wilton Boigues Corbalan Tebar e Mauricio Kenji Yonemoto apresentam o artigo APONTAMENTOS SOBRE OS EFEITOS DAS METODOLOGIAS ATIVAS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZADO JURÍDICO: SUPERAÇÃO DO VETUSTO MÉTODO EXPOSITIVO. Na pesquisa os autores apontam que o processo de ensino e aprendizagem na época em que vivemos reclama uma nova forma de ensino jurídico para otimização e máxima efetividade deste processo educacional.

No artigo AS ALTERAÇÕES NA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA QUE TUTELA O ENSINO MÉDIO E SEUS REFLEXOS NOS CURSOS JURÍDICOS: FOMENTO DA CRISE JÁ INSTALADA, Patricia Vieira De Melo Ferreira Rocha e Alicio De Oliveira Rocha Junior, analisam o impacto nos cursos jurídicos decorrentes das alterações sofridas pela legislação que tutela o ensino médio, demonstrando que delas decorreram o agravamento da crise que àqueles cursos superiores vem atravessando.

Adriana De Lacerda Rocha e Horácio Wanderlei Rodrigues relacionam, no âmbito da Educação Jurídica, o Professor Reflexivo, o Ciclo da Práxis Pedagógica (Ciclo) e o Planejamento Educacional no artigo intitulado CICLO DA PRÁXIS PEDAGÓGICA

REFLEXIVA E PLANEJAMENTO EDUCACIONAL. Buscam, a partir desses referenciais, demonstrar a necessidade do professor refletir sobre sua prática pedagógica, utilizando para isso o Ciclo, e planejar suas atividades didáticas, transformando o conhecimento acadêmico-profissional em conhecimento ensinável-aprendível.

No artigo intitulado CLASSIFICAÇÃO DAS PESQUISAS APRESENTADAS NO GRUPO DE TRABALHO SOBRE ENSINO DO DIREITO NOS EVENTOS DO CONSELHO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITO (CONPEDI), Mariana Moron Saes Braga e Rodrigo Maia de Oliveira avaliam e classificam as pesquisas apresentadas no grupo de trabalho sobre ensino do direito nos dois eventos promovidos pelo CONPEDI nos últimos cinco anos. Os resultados evidenciaram que as pesquisas produzidas neste grupo de trabalho são em sua maioria bibliográficas e de natureza qualitativa.

Em seguida Letícia da Silva Almeida e Thaís Campos Maria escrevem sobre o DESIGN DE APRESENTAÇÕES NO ENSINO JURÍDICO, no qual buscam discorrer sobre passos que um bom apresentador ou qualquer pessoa que deseja passar uma informação ou ideia precisa saber para atrair a atenção e olhares de seus telespectadores.

Maria Claudia Maia, por sua vez, apresenta o artigo EDUCAÇÃO JURÍDICA: AS POSSÍVEIS CONTRIBUIÇÕES DE ANTONIO GRAMSCI, no qual trata da educação jurídica no Brasil, sua crise e as possíveis contribuições do pensamento de Antonio Gramsci para sua crítica. Conclui que a educação jurídica, na grande maioria dos cursos se limita à formação tecnicista e dogmática e os ideais de Antonio Gramsci podem contribuir para a educação para a transformação social.

No artigo ENSINO JURÍDICO, CURRÍCULO E FORMAÇÃO DOCENTE: REFLEXÕES SOBRE AS POSSIBILIDADES EMANCIPATÓRIAS E CRÍTICAS NO/DO MOVIMENTO “DIREITO ACHADO NA RUA”, os autores Éverton Neves Dos Santos e Adeneele Garcia Carneiro, apresentam uma análise do modelo reducionista segregante, perpetuado no ensino jurídico, pautado no legalismo e no tecnicismo, fazendo com que o trabalho docente tenha sido entendido como a transmissão mecânica do conhecimento, o que não contribui para a formação integral de futuros operadores do direito, rumo à autonomia, à liberdade e ao espírito crítico.

Sérgio Pessoa Ferro e Maria Luiza Caxias Albano no artigo intitulado EPISTEMOLOGIAS DISSIDENTES NO PENSAMENTO DO DIREITO defendem que nenhuma interpretação

dos direitos humanos permanece descolada de um posicionamento por seu/sua enunciador/a e que é necessário à estruturação de métodos que permitam a construção de um discurso de direitos humanos deslocado de suas premissas modernas.

No artigo NANODEGREE COMO SOLUÇÃO COMPLEMENTAR PARA MELHORIA DA PÓS-GRADUAÇÃO LATO SENSU NO ENSINO JURÍDICO, Glenda Margareth Oliveira Laranjo, constata que os cursos de pós-graduação lato sensu no Brasil foram criados com o intuito de capacitar profissionais em competências específicas para o mercado de trabalho, mas no formato atual não são efetivos. A autora propõe pelo método dedutivo uma reflexão para melhoria dos cursos lato sensu em Direito através do modelo dos cursos de nanodegree.

Gianmarco Loures Ferreira e Rebecca Forattini Altino Machado Lemos Igreja, em artigo que leva o título NARRATIVAS COMO METODOLOGIA CRÍTICA PARA O ESTUDO DAS RELAÇÕES RACIAIS NO DIREITO, propõem discutir as propostas metodológicas da Teoria Crítica da Raça - TCR no âmbito das pesquisas sobre as relações raciais no Direito, em especial as que se baseiam no uso de narrativas pessoais e biografias.

No artigo O CONSEQUENCIALISMO E A EXPERIÊNCIA, Ivan Kaminski do Nascimento, reflete que havendo falta de critérios objetivos na análise do consequencialismo com base na experiência, não se pode afirmar categoricamente que a experiência garante uma análise consequencialista precisa, sendo esta mais provável somente com a consideração de aspectos multidisciplinares.

Com o objetivo de verificar como a utilização de metodologias participativas no bojo específico do ensino do controle de constitucionalidade pode contribuir amplamente para o desenvolvimento das diversas habilidades e competências necessárias para o desenvolvimento dos alunos, Emanuel de Melo Ferreira apresenta o artigo O ENSINO PARTICIPATIVO DO CONTROLE DE CONSTITUCIONALIDADE. Ao final, o autor demonstra como o processo de aprendizado dos mais variados temas do controle de constitucionalidade pode ser potencializado a partir do uso de tais técnicas.

Fruto de uma pesquisa empírica, Eduardo Pordeus Silva apresenta o artigo OXIGENAÇÃO E EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NA FACULDADE DE DIREITO DE SOUSA – PARAÍBA: ANÁLISE DO PERFIL DOCENTE DO CURSO. A pesquisa realiza o mapeamento da realidade acadêmica da Faculdade de Direito de Sousa na Paraíba a partir da qual propõe uma reflexão crítica em torno da educação em e para os direitos humanos no ensino jurídico brasileiro.

No artigo intitulado o PAPEL DO DIREITO: RESPONSABILIDADE ÉTICA DE PROJEÇÃO COMUNITÁRIA, Elany Almeida de Souza, alerta para a análise crítica do cenário em que o Direito enquanto ciência está inserido na atualidade, buscando compreender como o sistema estabelecido ora se utiliza dele em sua natureza instrumental, ora como fim em si mesmo reduzindo-o a ótica do estrito legalismo.

Ao questionar POR QUE FAZER PESQUISA EMPÍRICA EM DIREITO, Jose Lucas Santos Carvalho e Márcia Carolina Santos Trivellato, apontam que a realização da pesquisa é um desafio para o pesquisador do Direito, pois exige habilidades que a formação acadêmica tradicional não oferece.

Valeria Jabur Maluf Mavuchian Lourenço e Vladmir Oliveira da Silveira utilizando o método hipotético dedutivo e pesquisa bibliográfica para analisar o trabalho Exame de Ordem em Números, apresentam o artigo QUALIDADE NA PRESTAÇÃO DE SERVIÇOS JURÍDICOS EDUCACIONAIS. No artigo analisam a efetividade do direito à educação de maneira a questionar se o graduando nos cursos jurídicos tem sido contemplado com ensino de qualidade e de forma satisfatória para habilitá-lo à aprovação no exame da Ordem.

Naiara Cardoso Gomide da Costa Alamy apresenta REFLEXÕES SOBRE A CONCRETIZAÇÃO DA IGUALDADE NO ENSINO JURÍDICO A PARTIR DA OBRA DE PAULO FREIRE. No artigo, a partir do estudo das obras Educação como Prática de Liberdade (1964), Pedagogia do Oprimido (1968) e Pedagogia da Autonomia (1996), de Paulo Freire, a autora conclui que o ensino jurídico, como uma das manifestações do direito à educação, consiste em instrumento para a concretização da igualdade, sendo necessária a atuação concreta do Estado por meio das políticas públicas.

Deise Brião Ferraz e Carlos André Birnfeld apresentam REFLEXÕES SOBRE AS CONTRIBUIÇÕES DO NOVO CONSTITUCIONALISMO LATINO-AMERICANO DO SÉCULO XXI PARA O DIREITO EDUCACIONAL. No artigo objetivam a investigação das principais contribuições do novo constitucionalismo latino-americano para o Direito Educacional, a partir de três de seus principais campos: o direito à educação, o direito de educar e o dever de educar. Tem por foco especificamente as Constituições de Equador (2008) e Bolívia (2009).

Por fim em artigo intitulado UMA ANÁLISE CRÍTICA DO PROCESSO DE CRIAÇÃO DOS CURSOS JURÍDICOS NO BRASIL SOB A PERSPECTIVA DO DIREITO COMO INSTRUMENTO DE TRANSFORMAÇÃO SOCIAL, Fernanda Diniz Aires e Giovanna Rosa Perin De Marchi abordam o ensino jurídico do período imperial até o início da

república, pretendendo demonstrar que o processo inicial de surgimento dos cursos jurídicos no Brasil ocorreu de acordo com os propósitos definidos pelas elites brasileiras, com forte intervenção estatal e eclesiástica, o que levou a consolidação de um ensino voltado aos interesses da minoria dominante. Por fim, destacou-se a necessidade de reflexão e formação crítica dos profissionais do direito, vinculadas à realidade social e aos anseios da sociedade.

Esperamos que tenham todos uma boa e produtiva leitura.

Os Coordenadores:

Prof. Dr. Horácio Wanderlei Rodrigues (Imed)

Prof. Dr. Carlos André Birnfeld (FURG)

Prof^a. Dr^a. Samyra Haydêe Dal Farra Naspoli (Uninove)

A COMPREENSÃO E CONSTRUÇÃO DE COMPETÊNCIAS NA AÇÃO DOCENTE DO PROFESSOR DO CURSO DE DIREITO A PARTIR DA COMPLEXIDADE E DA TRANSDISCIPLINARIDADE

THE UNDERSTANDING AND CONSTRUCTION OF COMPETENCES IN THE TEACHING ACTION OF THE PROFESSOR OF THE COURSE OF LAW FROM THE COMPLEXITY AND THE TRANSDISCIPLINARITY

Hadassah Laís de Sousa Santana ¹
Liziane Angelotti Meira ²

Resumo

O presente artigo analisa conteúdos de relatos de professores que reflitam a formação do professor de Direito a partir da complexidade e da transdisciplinaridade. O problema de pesquisa identifica polos constitutivos da ação docente que trazem a complexidade subjacente à ação formadora. O texto aborda o desenvolvimento e o envolvimento da atividade de pesquisa voltada para uma prática reflexiva, a partir da epistemologia transdisciplinar e a subsequente transformação dos sujeitos do grupo de discussão.

Palavras-chave: Competências, Ensino-aprendizagem, Prática educativa, Análise de conteúdos, Pensamento complexo, Transdisciplinaridade

Abstract/Resumen/Résumé

The present article analyzes contents of teachers' reports that reflect the formation of the professor of Law from the complexity and the transdisciplinarity. The research problem identifies constitutive poles of the teaching action that bring the complexity underlying the forming action. The text addresses the development and the involvement of the research activity focused on a reflexive practice, based on the transdisciplinary epistemology and the subsequent transformation of the subjects of the discussion group.

Keywords/Palabras-claves/Mots-clés: Competencies, Teaching-learning, Educational practice, Content analysis, Complex thinking, Transdisciplinarity

¹ Artigo indicado pelo Programa de Pós-Graduação em Direito (PPG-DIR) da Universidade Católica de Brasília.

² Artigo indicado pelo Programa de Pós-Graduação em Direito (PPG-DIR) da Universidade Católica de Brasília.

1. Introdução

O presente artigo reflete a formação do educador em Direito a partir das inferências epistemometodológicas da complexidade e da transdisciplinaridade tendo por base o pensamento complexo de Edgar Morin, além dos ensinamentos e reforços teóricos da ecologia dos saberes e do pensamento ecosistêmico de Maria Cândida Moraes.

Há certamente uma compreensão da complexidade como um processo de formação integral de natureza transdisciplinar e isso resulta no reconhecimento de três pólos de formação: autoformação, heteroformação e ecoformação, integrando a vida pessoal e profissional do docente de Direito, com uma atenção especial ao processo de antropogênese que transita entre a auto e a ontoformação, quando o Eu psicológico, o Eu social e o Eu docente influenciam tanto o Ser como o Fazer docente.

Nessa medida, importa, como problema de pesquisa, reconhecer os polos constitutivos da ação docente que trazem a complexidade subjacente à ação formadora e se revela em um nível da ação do sujeito no formato multidimensional em uma dinâmica aberta e em um processo constante e aberto que envolve incerteza, emergências, mudanças, recursividade e transformação. Essa toada requer do profissional docente dos cursos de Direito um compromisso que perpassa sua consciência transdisciplinar.

O objetivo desse trabalho é refletir sobre a formação do professor de Direito a partir da complexidade e da transdisciplinaridade, pensando substancialmente na função social da Educação jurídica, principalmente inserindo a dinâmica da modernidade líquida, apresentada por Bauman, presente no século XXI e a interface entre Educação e Direito na estratégia sistêmica para conhecer e construir conhecimentos.

O trabalho perpassa o tema da desigualdade e do desenvolvimento, haja vista as diversas dimensões de oportunidade refletidas no desenvolvimento de uma sociedade respaldada em um Estado de Direito, cujo componente intrínseco está, na matriz disciplinar do Direito, conforme Teubner, sistema autopoietico, que permite ao operador do Direito, na formação jurídica consolidada e em práticas fortalecedoras, manejar as complexidades normativas e suas interpretações com destreza suficiente a respaldar a igualdade, a equidade e a justiça, promovendo assim, um parâmetro para o desenvolvimento sustentável em todas as suas nuances, inclusive a partir dos arranjos institucionais e das implementações de políticas públicas.

O artigo, fruto de pesquisa aplicada, foi concebido numa metodologia desenvolvida a partir da pesquisa bibliográfica, que envolveu a compreensão e aplicação

dos conceitos de níveis de realidade, complexidade e lógica inclusiva, a partir de uma análise de textos fundamentados na formação do professor.

O trabalho também utilizou diálogos semi-estruturados elaborados em um procedimento sistemático de pesquisa qualitativa com objetivo de revelar os polos constitutivos da ação docente que trazem a complexidade subjacente à ação formadora do professor do curso de Direito. As variáveis foram a frequência de palavras dentro da síntese de descrição dos conteúdos produzidos, além da apresentação de inferência de comportamento dos participantes no processo dialógico de construção do conhecimento. Assim, fez-se um cruzamento entre os conteúdos produzidos nos diálogos e os macroconceitos estruturantes da fundamentação teórica, isso possibilitando a evidência do que foi explorado e o campo de possibilidades da teoria da complexidade e da transdisciplinaridade aplicadas às questões curriculares de formação do professor.

No Brasil, nos cursos de Direito, assim como em outras áreas de bacharelado, a formação pedagógica não é um requisito para o exercício da profissão docente. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação não fornece tal obrigatoriedade e os cursos de pós-graduação *stricto sensu* não possuem, em sua maioria, dentro da grade curricular, disciplinas que envolvam conceitos de didática e pedagogia, seja de forma obrigatória ou optativa, resultado em uma formação insuficiente para essa atuação.

De maneira geral, as aproximações com a pedagogia para os professores de Direito se dão de duas formas, uma abordagem genérica em Metodologia do Ensino Superior, nos cursos de Pós-graduação, geralmente *lato sensu* e nos cursos *stricto sensu* há o estágio docente, que se resume em substituições e auxílios na prática do professor orientador, que também não possui a formação pedagógica que mencionamos.

Nessa medida resta uma hipótese de que a titulação no Direito não qualifica a atuação pedagógica do professor e é uma fala discente comum que os professores mais qualificados academicamente raramente estão entre os que possuem melhor didática em sala de aula.

A constatação acima descrita permite dizer que, em geral, a atuação didática não é o aspecto mais relevante, sendo fator principal o reconhecimento de relevante saber jurídico. Assim, se faz necessário repensar uma visão de que o ensino do Direito não necessitaria com urgência de informações de Pedagogia, repensar a crença de que importa tão somente o conteúdo a ser trabalhado sem considerar o processo para essa realização. Este trabalho pretende, por fim, alertar que precisamos, de forma não apenas pontual, mas

em uma ação universal, institucional e normativa, dar um novo e importante passo no ensino jurídico quanto ao aspecto pedagógico.

2. Referencial teórico

Para responder ao problema de pesquisa e reconhecer quais os polos constitutivos da ação docente necessários ao curso de Direito, que hoje corresponde a mais de mil e trezentas faculdades em funcionamento no país, é necessário refletir sobre a formação do professor a partir da complexidade e da transdisciplinaridade.

Nesse problema não existe uma atribuição de responsabilidade exclusiva ao professor no Processo educativo, e sim, compreende-se um processo de complexidade que envolve os sujeitos aprendentes e os diferentes níveis de realidade e percepção em uma ação multidimensional (Moraes, 2007)

Mas de outro modo, a escolha da lente a partir da formação pedagógica do professor universitário do curso de Direito delimita a pesquisa para reconhecer competências necessárias e contribuir para uma difusão de conhecimento teórico que forneça possibilidades de ações além do domínio de conteúdo de maneira a fortalecer processo educativo e a formação profissional do estudante de Direito.

Muitos professores universitários possuem especial tendência e gosto com uma vocação natural que diante da experiência garantem certo desempenho satisfatório. Mas, Hiroschi cita Libâneo (1994, p.28) para lembrar que o domínio das bases teórico-científicas e técnicas e a articulação concreta do ensino conferem maior segurança profissional de modo a permitir um aprimoramento na prática e qualidade do ensino.

Hiroschi, (2011, p. 65) reproduz que, por muito tempo, ser professor de Direito era um *status* e essa qualificação conferia uma procura por profissionais renomados na área jurídica, produzindo um sentimento de *competência transmitida*. E aqui, há um sério problema nos diversos cursos de graduação no país: a resistência pedagógica de professores das carreiras jurídicas de alto estrato que conciliam sua função técnico-profissional à docência.

Existe o falso pressuposto de que o exercício da profissão em cargos de alto estrato jurídico, como juiz, procuradores, advogados renomados ou mesmo da alta formação acadêmica, *stricto sensu*, transforma aquele indivíduo em professor eficiente. E Aguiar (2004, p. 211) afirma: tais indivíduos são jogados em sala de aula para uma ação via empiria, improvisando, sem uma percepção técnica da sua missão de educador,

tornando-se, com o tempo, discursadores que passam informações requentadas e repetitivas.

Existem conhecimentos diferentes que envolvem o conteúdo técnico a ser desenvolvido em sala de aula e o processo de construção do conhecimento. A docência exige competência em ambas as áreas para que haja uma formação eficaz, ou com o mínimo de instrumentos didáticos disponíveis no processo de aprendizagem.

Reitera-se, como o fez Hiroschi (2011, p.72) que a ausência de formação não implica incompetência profissional, mas que a formação pedagógica, inclusive advinda da formação continuada, viabiliza o reconhecimento de quais ações geram determinados resultados, oportunizando uma maior eficácia na ação educativa.

A pesquisa de Francisco Raimundo Alves Neto (2011, p.118) traz, a partir da análise da aplicação de questionário semielaborado que, dentre elementos comuns, a percepção da própria prática pedagógica docente no curso de Direito traz uma centralização do processo de ensino-aprendizagem para o professor e há um claro reconhecimento de que não se tem muito espaço para o processo de planejamento, carecendo, inclusive dos saberes pedagógicos a uma prática educativa mais consistente.

O fulcro da problemática de pesquisa ora exposta se dá na competência como prescrição nuclear da organização do currículo de Direito, compreendido em um sistema de autopoiese e em uma formação humana comprometida com a transformação social e não somente com competências para formação profissional, do saber-fazer, comprometendo a visão de complexidade na formação do indivíduo enquanto ser.

É factível afirmar que há no Brasil uma crise estrutural decorrente de diversos paradigmas epistemológicos nos quais o saber jurídico está centrado no conhecimento técnico da dogmática jurídica e na manipulação de normas e leis. Tal crise é o quadro histórico desenhando na formação do curso de Direito no país: a garantia de intelectuais para atuação na burocracia do Estado, servindo de base à manutenção da Elite no poder. Tal fato pode ser exemplificado na Tese de Francisco Neto (2011, p. 134):

É fato importante destacar que o ensino superior no Acre começou com a faculdade de Direito. Apesar de o Estado apresentar dados educacionais de quase 80% de pessoas analfabetas, a escola primária ser de acesso a parcela mínima da população, não existirem escolas de ensino médio para aqueles que concluíam o ensino fundamental, o investimento em educação era da ordem de 5% para todo o Estado e os professores recebiam seus salários uma vez por ano. Nesse quadro crítico da educação básica e fechando os olhos e ouvidos

aos reclames da sociedade acreana, que exigia curso superior para a formação de professores e voltados para agronomia, o Governo do Estado aprovou a criação do Curso de Direito, que iniciou em situações precárias, pois não existia biblioteca com acervo mínimo. Funcionou com a boa vontade daqueles que tinham todo interesse que o curso seguisse em frente.

(...)

O modelo de ensino acreano reproduzia o mesmo modelo de ensino jurídico nacional, o tradicional, que desde tempos imperiais orientava-se pela formação jurídica de Coimbra. O surgimento do ensino superior no Acre atendeu, principalmente, às projeções elitistas das classes dominantes e aos interesses políticos particulares para a região.

A estrutura da matriz curricular do curso de Direito não revela a evolução jurídica necessária à autopoiese verificada por Teubner (1989), que traz o sentido de um sistema que se autoconstrói a partir de seus próprios componentes e nessa perspectiva o processo do conhecimento e a dinâmica de sua organização envolvendo a multiplicação de relações, estruturas e processos evolutivos próprios.

A análise da necessidade de repensar o modelo de ensino jurídico e o papel do professor evoca o pensamento de Boaventura, que pode ser visto dentro dessa matriz curricular e dessa autopoiese de um sistema jurídico auto-eco-evolutivo, ao falar sobre o paradigma emergente em que todo o conhecimento científico-natural é científico-social, todo conhecimento é local e total.

Os paradigmas são definidos por Kuhn como realização científica universalmente reconhecida que, durante algum tempo, fornece problemas e soluções modelares para uma comunidade de praticantes de uma ciência (KUHN, 2001, p. 13). E a complexidade social altera tais padrões construídos cientificamente e geram crises que produzem revoluções que originam novos paradigmas, novas descobertas.

Morin (2000, p. 25) define como o colapso de uma estrutura de ideias que seleciona e determina as categorias fundamentais da inteligibilidade operando o controle da função do paradigma, sendo assim os indivíduos conhecem, pensam e agem segundo paradigmas inscritos culturalmente neles.

Na educação, o paradigma reducionista propõe uma formação e uma educação disciplinar e disciplinada, especializada e autoritária revelando as dificuldades de compreensão e aplicação dos conceitos de níveis de realidade, complexidade e lógica inclusiva. O resultado é a fragmentação do conhecimento humano e dificuldade de compreensão de relações complexas do mundo atual.

O paradigma emergente ou complexidade compreende uma visão do ser complexo. A proposta é pensar o sujeito de forma integral, reintegrar o todo, dantes fragmentado. Maria Cândida Moraes afirma que as relações que envolvem conexões, movimentos, interrelações em constante processo de mudança e transformação seguem uma noção de rede que verifica o universo como um todo, indiviso, ininterrupto e concebido em termos de movimento, fluxo de energias e processos de mudança (MORAES, 1997).

Nesse sentido, e entrelaçando a percepção de cada um dos referidos autores é possível compreender que apesar do conhecimento poder ser utilizado fora de seu contexto original, o conhecimento é autoconhecimento e o conhecimento científico visa constituir-se em um diálogo com outras formas de conhecimento de forma a perpetrar-se por tais formas. Isso traduz o movimento de transição, explorado na obra de Boaventura Santos, em uma racionalidade ordenada, previsível, quantificável e testável. É um novo paradigma que se aproxima do senso comum e do local, sem perder de vista o discurso científico e o global.

Moraes (1997) afirma que os fenômenos educacionais devem ser percebidos como processos, na complexidade das suas interrelações, sendo ao mesmo tempo determinantes e determinados, em movimento e em permanente estado de mudança e transformação. O conhecimento requer um processo de construção e reconstrução mediante uma ação do sujeito sobre o ambiente. Os processos de assimilação, acomodação e auto-organização pressupõem uma relação interativa e dialógica que envolve aluno, professor e ambiente como sujeitos ativos, criativos, dotados de múltiplas competências tendo como destaque a visão da pessoa enquanto um sujeito completo.

Considera-se esse novo paradigma para respostas à sociedade, conscientes de que há sempre uma possibilidade de crise e caos que permitam uma rediscussão e uma reconstrução de novas possibilidades. A Complexidade significa lidar com algo que é indeterminado. Consubstancia-se em dinâmica não linear, que necessita de maior clarificação e que não pode ter a abordagem simplista e reducionista.

O conceito de complexidade está associado a incerteza, onde o observador pode ter diferente ponto de vista sobre o objeto (sujeito/objeto). A complexidade está presente na complementariedade de processos que correm no mesmo tempo. Complexidade é uma propriedade sistêmica, onde um sistema não pode ser reduzido em suas partes e seus intercâmbios permitem internalizar tudo que necessita para a manutenção da vida.

Emergências, bifurcações, circularidade e recursividade estão presentes no conceito de complexidade. A complexidade é manifestada nas relações entre sujeito/objeto, na ordem/desordem, no inesperado e na incerteza, na dualidade do ser humano. O pensamento complexo vê a realidade sempre movimento, o que difere de algo estático, parado e imóvel.

Nicolescu (1996) afirma que a transdisciplinaridade é aquilo que se situa entre as disciplinas, por meio delas e ainda além quando compreende o mundo cujo um imperativo seria da unidade do conhecimento. Nessa medida, a partir dos fundamentos epistemo-metodológicos da complexidade e da transdisciplinaridade a reflexão curricular de tempo e espaço envolve autoformação, heteroformação, complexidade, lógica do 3º incluído, níveis de realidade e ecoformação (PINEAU, 2005; NICOLESCU, 1996).

O pensamento complexo está em lidar com algo que é indeterminado, de dinâmica não linear, que necessita de maior clarificação e que não pode ter a abordagem simplista e reducionista, associado a incerteza, na complementariedade de processos que correm no mesmo tempo, de propriedade sistêmica, de emergências, de bifurcações, de circularidade e recursividade, a complexidade nas relações entre sujeito/objeto, na ordem/desordem, no inesperado e na incerteza e na dualidade do ser humano.

A transdisciplinaridade está além das disciplinas em um exercício do diálogo em uma lógica ternária que possibilita emergir alternativa não prevista e, por vezes, construída a partir da contradição. Tem como princípio a dialogicidade em sua multiplicidade de dimensões, o diálogo com a arte, com o imaginário, com a espiritualidade e com a intuição. Trata-se de concepção de educação imbricada com a vida em níveis de percepção e de realidade distintos, a partir de uma abordagem epistemológica, metodológica e ontológica.

3. Um diálogo semiestruturado e a multiplicação de uma ótica docente

Há uma reflexão no conceito de conhecimento. Este pode se dar por uma vivência circunstancial e estrutural das propriedades necessárias à adaptação, interpretação e assimilação do meio interior e exterior do ser. É o que afirma Tartuce (2005, p.5) quando coloca como ponto de partida para entendimento de como se dá a construção do conhecimento como sendo a manifestação da consciência de conhecer.

As diversas experiências progressivas do ser humano ao viver promovem relações entre sensação, percepção e conhecimento. Nesse aspecto, a percepção tem uma

função mediadora entre o mundo caótico dos sentidos e o mundo mais ou menos organizado da atividade cognitiva. O ato de conhecer se propõe a solucionar problemas comuns, em um processo dinâmico, inacabado, que serve como referencial para a pesquisa tanto qualitativa como quantitativa.

Na busca do saber, a verdade se torna um alvo, mas é necessário um método e um recorte para alcançá-la. Dutra (2001, p.119) elabora quatro momentos na investigação para a efetividade do conhecimento, quais sejam a colocação de um problema, a elaboração de uma hipótese, a constituição de uma base de dados e a constatação de um acordo entre a hipótese e a base de dados, pode ser chamada de averiguação.

Para Dutra (2001, p.119), a colocação do problema é a primeira etapa, pois revela os elementos conceituais e determina qual ou quais expectativas são violadas. O autor afirma que o problema é formulado mediante a constatação de um fenômeno saliente ou inesperado. No nosso caso, salienta-se um fenômeno: as faculdades de Direito estão produzindo milhares de profissionais aquém do mercado. Multiplicaram-se as faculdades, mas o resultado do ensino não responde às demandas sociais de forma satisfatória. Além disso, o senso comum afirma que os professores não possuem tecnicidade no quesito da didática e da pedagogia agindo mais por instinto do que tecnicamente no que se refere ao processo de ensinar. Os conteúdos não capacitam para que os alunos, futuros profissionais, tenham as expertises necessárias à modernidade líquida e suas incongruências.

Assim, surge a elaboração de uma hipótese como possibilidade de resolução a partir de um contexto inicial com pressupostos relevantes e irrelevantes, até que a plausibilidade de determinada suposição possa ser confrontada e investigada com fulcro em uma base de dados, que é a terceira etapa da investigação proposta por Dutra (2001, p. 119), que permita a avaliação e verificação da hipótese, considerada a quarta etapa da investigação mencionada.

A hipótese do presente trabalho, a partir da necessária qualificação *stricto sensu* sugerida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação, é de que a titulação no Direito não qualifica a atuação pedagógica do professor e é uma fala discente comum que os professores mais qualificados academicamente raramente estão entre os que possuem melhor didática em sala de aula.

A base de dados utilizada será o referencial teórico mencionado, que traz a complexidade ou paradigma emergente, a transdisciplinaridade, a ecologia dos saberes e

do pensamento ecossistêmico, a autopoiese e o distanciamento entre a academia e a aplicação do Direito.

Para avaliação e verificação da hipótese, considerada a quarta etapa da investigação mencionada, utilizou-se como método, para trazer uma experiência de trocas, o diálogo semiestruturado, que geralmente é determinado por um roteiro de perguntas que seriam básicas para o tema, focalizada em um assunto sobre o qual confecciona-se um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas da entrevista (MANZINI, 2003).

Dentre os dados sobre os sujeitos pesquisados menciona-se dois sujeitos no início da caminhada docente no curso de Direito, um do sexo masculino e outro do sexo feminino, ambos na faixa dos 30 anos e apenas com Mestrado; e três sujeitos docentes, doutores, sendo dois do sexo feminino e um do sexo masculino, com alguma distância docente já percorrida, com idade entre 40 a 55 anos.

Nesse formato, a partir das vivências dos sujeitos na área do Direito e do aprendizado de um dos sujeitos com disciplinas no doutorado em educação muda-se a perspectiva sobre a docência. O resultado é a transmissão do conhecimento a partir do reconhecimento do outro que se transforma e alarga o campo a ser semeado.

As perguntas que direcionaram os diálogos estão dentro das divisões de perguntas propostas por Triviños (1987, p. 151), que distingue quatro categorias: 1) perguntas denominadas consequências; 2) perguntas avaliativas; 3) questões hipotéticas; e 4) perguntas categoriais.

Ressalta-se que se utilizou a entrevista para entender o fenômeno estudado, buscando opiniões, expectativa e concepções sobre objetos e fatos que complementam informações sobre fatos ocorridos e a diversidade nas lentes daqueles sujeitos inseridos na proposta de coleta de informação.

Perpétuo (2005) afirma que quanto menor a faixa etária docente maior a preocupação conteudista e à medida que o tempo passa a preocupação transfere-se para o ensino e o aluno. Isso foi possível verificar no professor mais jovem do sexo masculino. Além disso os diálogos revelaram que o modelo de atuação em sala estava majoritariamente baseado na trajetória individual e nas referências de práticas pedagógicas de professores que cada sujeito teve quando estudante.

Todos os sujeitos cumprem a recomendação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação com titulação de pós-graduação *stricto sensu* para o exercício da docência no ensino superior, mas ressalta-se que nenhum dos sujeitos possui formação específica em

didática. Quanto ao tempo de prática docente, os sujeitos possuem respectivamente, 2 (dois), 5 (cinco), 7 (sete), 13 (treze) e 15 (quinze) anos de prática docente.

As inovações tecnológicas não foi um ponto observado por nenhum dos docentes, a inferência é de que os sujeitos não são preparados para agir com o uso da tecnologia pedagogicamente na sala de aula. A busca do conhecimento se firma no saber experiencial, isso porque não houve formação para o exercício da docência, como realizar a prática docente no ensino superior.

Dentre os sujeitos pesquisados, existe uma dificuldade quanto ao tempo de dedicação ao magistério, a motivação pode ser vislumbrada nas seguintes constatações: todos os sujeitos estão envolvidos com a sala de aula e dedicação à graduação concomitante com pesquisas e grupos de estudo/docência na pós-graduação *stricto sensu*, além de exercerem outra atividade afora o magistério, seja como advogado, seja como servidores públicos em cargos de alta relevância.

Quanto às questões fechadas, trabalhou-se o aperfeiçoamento pedagógico, a formação continuada e a qualificação pedagógica na docência universitária com formação específica, incluindo o uso de novas tecnologias ou aprimoramento didática voltado para os novos formatos de exposição ao conteúdo.

Almeida (2012, p.74) afirma que a formação específica é uma das dimensões da formação profissional, refere-se a capacitação para o exercício de uma atividade que requer conhecimento e habilidade especializada. Se o campo de trabalho do professor é o ensino, deduz-se que sua formação deve ser, também, o processo por meio do qual ele aprende a ensinar e a compreender o seu fazer.

Assim, abre-se a necessidade de repensar a formação do professor universitário, isso porque as universidades agem de forma omissa quanto aos professores que irão atuar universidade. A preparação pedagógica, inclusive nos cursos de licenciatura se voltam para o ensino básico (fundamental e médio). Assim, por conta de uma omissão legal na exigência de formação docente específica para atuar na universidade, ou seja, a realização de cursos que aperfeiçoem pedagogicamente os professores. Dentre os diálogos propostos, o resultado foi de que apesar de considerarem importante a formação profissional, poucos se mostraram dispostos ou com tempo disponível a fazer.

Teixeira (2009, p.32) afirma que se faz imprescindível romper com a cultura do: “ensino porque sei”, para o “ensino porque sei e sei ensinar”, em uma perspectiva que promova a formação de professores pautada nos diferentes saberes, autoformação e

formação por iniciativa institucional. Tal proposta foi exemplificada com reuniões de estudos por meio de leituras e discussão de textos; encontros entre professores para relatos de experiências; elaboração coletiva de projetos de pesquisa-ação que tenham como temas questões referentes ao processo de ensino-aprendizagem.

Almeida (2012, p.71 e 72) atribui sentido àquilo que se pratica, articulando a atuação docente com a teoria, ancorada na reflexão e na avaliação da própria atividade, mas aloca ser difícil alterar o referencial de docência com que se conviveu.

Nos diálogos foi possível verificar como se faz difícil refletir sobre si e seu percurso formativo criticamente, desconstruir a experiência vivida e organizar outras referências para a prática docente.

Quando se aferiu se o professor deveria se preocupar com a variedade e quantidade de noções, conceitos e informações todos afirmaram que sim, mas um dado interessante é a afirmação de dois dos professores doutores que tinham o professor como centro do processo de ensino-aprendizagem.

Todos afirmaram que o ensino-aprendizagem é indissociável da pesquisa, ao mesmo tempo ao verificar ações prática os cinco sujeitos entrevistados trabalham muito mais o Ensino-aprendizagem com ações verbais e memorização de conteúdo. E, quando se confrontou um uso maior do instrumento de pesquisa, revelou-se a preocupação dos próprios estudantes com os exames externos e a rejeição destes ao processo de pesquisa, priorizando uma prática capaz de treiná-los para aprovação nos exames externos e no formato destes exames.

Ratifica-se que a exposição oral de conteúdo é prevalente, e, no dizer de Bireaud (1995, p. 48) certas práticas, que podem parecer novas, inserem-se perfeitamente no quadro do modelo tradicional.

Ao mesmo tempo a agilidade do conhecimento nos dias atuais revela que é preciso reorganizar uma proposta de diálogo entre as propostas teóricas e a prática, pois tradicionalmente, a sala de aula nos cursos de ensino superior tem se constituído como um espaço físico e um tempo determinado durante o qual o professor transmite conhecimentos e experiências aos seus alunos, ora com exposições orais e quadro, ora com uso de slides, em uma exploração quase contínua do *PowerPoint*, como se fosse uma atualização de recursos didáticos, mas que no fim, é a manutenção do mesmo princípio epistemológico de se adquirir o conhecimento mediante a reprodução da informação apresentada em aula.

Faz-se importante transcender ao espaço e tempo tradicional e trazer para o professor o conhecimento de transdisciplinaridade e complexidade, minimizar a preocupação com questões objetivas condizentes com a matéria e retiradas de concursos, resumindo a transmissão em uma tentativa, geralmente frustrante, de conteúdo doutrinário, jurisprudencial e prático.

Os cinco sujeitos do diálogo que se propôs reconhecem que a mera transmissão de conhecimento não é um modelo suficiente para a educação superior de hoje, mas muitos não conhecem outra opção e afirmam a exigência discente em manter o ensino tradicional. A fala de todos foi de que os alunos rejeitam, preliminarmente, quando se põe em prática qualquer inovação metodológica no espaço universitário.

A fala de um dos sujeitos foi de que quando se tenta diversificar a metodologia, trazendo experiências inclusive de vivência em processos educacionais no exterior há uma rejeição e um confronto direto, muitas vezes cansativo e por fim, vence a exposição oral com uma prova baseada em exames de concursos e não na construção de conhecimento. Na maioria das salas os alunos do curso de Direito querem o professor e o quadro. Há uma dificuldade de adesão total ou em maioria nas aulas que envolvem participação direta, discussões e debates. Os poucos que se entusiasmam com a discussão e o debate são logo rechaçados e perdem força, vencendo uma maioria que prefere o ensino tradicional.

Uma experiência prática seria que a inserção de uma nova metodologia na universidade venha como mudança curricular, como uma diretriz do curso, vindo em nível de direção/coordenação remodelando e superando a tensão entre a possibilidade de uma prática pedagógica inovadora na docência em Direito, isso em função da expectativa do aluno em cumprir conteúdos de concurso, exame de ordem ou prova do ENADE que valorizam leitura de código, memorização.

Carneiro (2011) afirma que a prática pedagógica que os alunos preferem, os mesmos afirmam que são cansativas, insuficientes, pouco eficaz e desestimulante, mas ocorre, principalmente por conta dessas variáveis externas citadas acima, como concursos e OAB. De todo modo, a percepção no diálogo que ora se recora é de que há uma insatisfação docente e discente por manter-se no mesmo modelo tradicional de ensino e isso inquieta os sujeitos dos processos de ensino-aprendizagem.

Cunha (2004) diz que o professor do curso de Direito utiliza metodologias de ensino aleatoriamente, como uma improvisação docente. Masetto (2010) afirma a

utilização de recursos didáticos mantendo o mesmo princípio epistemológico de reprodução da informação.

Masetto (2010) afirma que os alunos do ensino superior não estão preparados para assumirem o desenvolvimento de seu aprendizado. E precisam ser introduzidos por seus professores, mas como não há planejamento ou conhecimento próprio para aplicação das técnicas, o aluno rejeita.

Utilizando Bardin (2011, p.133), dentre o diálogo feito por perguntas objetivas e subjetivas, nessa segunda parte houve uma transcrição e os dados brutos foram trabalhados por meio de recorte, agregação e enumeração. Assim foram separados em cinco categorias que possam contribuir para novas inferências sobre a concepção pedagógica do docente na educação jurídica.

Dentre as questões abertas, em uma conversa extremamente cordial, a pergunta sobre a motivação que fez os sujeitos inseridos no diálogo se tornarem professores, cinco responderam que seria para contribuir para formação de outras pessoas, três respostas trouxeram a vocação, duas respostas elencaram o interesse acadêmico na pesquisa, quatro respostas trouxeram o compartilhar e aprimorar conhecimento e três respostas elencaram ser uma realização e um interesse pessoal.

Tais afirmativas faz como que seja perceptível que duas das categorias de respostas demonstram um interesse afetivo com o magistério. Parece uma escolha consciente e não um acaso. É aquilo que alguns autores chamam de devoção docente.

4. Conclusão

A finalidade de incentivar o debate sobre a docência em direito, amadurecendo, reconfigurando a escolha baseada em experiências que se contracenam com o exercício da docência superior as questões pedagógicas, identidade profissional e envolvimento com os alunos surge para uma nova abordagem no curso de Direito.

A construção de um diálogo semiestruturado entre sujeitos selecionados serviu para verificar se havia uma mesma percepção, visão e perspectiva sobre os percalços pedagógicos. Havia o objetivo de conhecer e analisar as concepções de prática pedagógica dos docentes formados em Direitos e atuantes nos cursos.

O diálogo serviu como uma amostra dentro de um universo de professores, mas foi útil para aferir e correlacionar um grau de importância por eles atribuído com

ênfase nas questões envolvendo formação profissional, processos de ensino-aprendizagem e saberes docentes.

Percebe-se que há uma transição social dentro desse contexto de modernidade líquida, de novas práticas pedagógicas e a transição ou reconfiguração do ensino superior. Hoje o magistério no ensino jurídico tem exigência de pós-graduação *stricto sensu*, e não mais apenas por profissionais renomados na área jurídica. Entretanto verificou-se, por amostragem, que os cursos *stricto-sensu* não fornecem essa formação.

A liberdade de cátedra passa a ser colocada em pauta pelas instituições, alunos e pares na academia. A ampliação do mercado na docência realinha a valorização da carreira a identidade docente e uma formação específica para atuar no ensino superior.

E, no que tange à prática pedagógica a concepção tradicional baseada na supervalorização do conteúdo, metodologia única, e em professores, que mesmo possuindo uma concepção reflexiva e insatisfeitos com sua prática, conservam a postura conservadora, sendo em poucos os professores que buscam formação docente, diversificação metodológica e desenvolvimento da dimensão afetivo-emocional com os alunos. A concepção tradicional é predominante.

Os professores não estão preparados para uma prática contemporânea. Mas, surge uma transição social que pouco a pouco, e, inevitavelmente, reconfigura o ensino superior e estabelece uma nova concepção.

Ressalte-se que ações no campo regulatório e institucional são imprescindíveis. Fica necessário um suporte legal às atividades. A regulação trará as atividades docentes muito mais que um ofício, mas uma profissão com formação específica para seu ingresso, tendo por pressuposto direito e deveres que identifiquem seu campo de ação. A normatização pode trazer uma extensão aos estudos de bacharelado e/ou mesmo nas licenciaturas, com um foco específico nas universidades para os interessados no magistério superior, inclusive com um nicho de formação nos cursos *stricto sensu*, havendo cursos de preparação próprios para atuação no ensino superior.

No campo institucional o investimento docente deve ter como foco a capacitação possível e permanente, possível porque muitos programas possuem boas ideias mas são inexequíveis ou impossíveis a longo prazo, ademais, também refere-se à permanência como uma capacitação necessária e dialogada com todos os sujeitos aprendentes, docentes e discentes, tais ações trarão um modelo de docência institucionalmente estimulado e preparado para contribuir com uma educação jurídica

contributiva para um ambiente de desenvolvimento, ancorada na abordagem do pensamento complexo de natureza transdisciplinar.

Os resultados deste trabalho revelaram as possibilidades da aplicação da teoria da complexidade e da transdisciplinaridade na formação docente requer um processo integral e integrador que permita o desenvolvimento dos processos de construção do conhecimento, do ensinar e do aprender.

Os modelos de formação tradicionais olham para momentos sócio-históricos, em uma dimensão hetero e ecoformadora, mas há que primar atenção para os processos autoformadores, uma dimensão gerada a partir de interações ocorrentes em que o formador reconhecerá, fortalecerá e qualificará processos de formação profissional.

A pesquisa possibilitou aferir que o nível de consciência do educador em conceber o uso conjunto da teoria da complexidade e da transdisciplinaridade poderia potencializar os processos de construção do conhecimento.

Os sujeitos participantes do grupo de discussão, imbuídos em suas histórias de vida, experiências, crenças e valores, apresentaram contribuições autopoieticas, como autores e coautores das questões propostas. Esses sujeitos, diante de suas experiências profissionais, tentativas e erros, de insights e de elementos de auto-organização, produziram conhecimentos de forma colaborativa.

Ora, no escopo de refletir sobre a formação do professor de Direito, a análise preliminar desvelou o quanto enriquecedor foi a construção coletiva de conhecimento pautada no diálogo, ao mesmo tempo apresentou-se um pensamento de natureza complexa, onde a transdisciplinaridade apresentou-se em uma abordagem contributiva envolvendo-se na discussão e hipótese para resolução de problemas comuns.

Foi possível reconhecer alguns polos constitutivos da ação docente, voltados muito mais para uma ação intuitiva do que consciente e técnica, mas que dentro da consciência transdisciplinar possibilitou pensar mudanças em uma estratégia comum para construção do conhecimento qualificado no que concerne à formação docente do professor de Direito.

Referências

AGUIAR, R.A.R de. **Habilidades**: ensino jurídico e contemporaneidade. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

ALMEIDA, Frederico. Do profissional-docente ao docente profissional: a valoração simbólica dos títulos acadêmicos e da experiência docente no campo jurídico brasileiro *In*: CARVALHO, Evandro de Menezes *et al* (org) **As representações do professor de Direito**. Curitiba – PR. CRV. 2012. 205 p.

ALVES NETO, Francisco Raimundo. **Diretrizes curriculares nacionais e o currículo do curso de direito da UFAC**: compreensão da experiência vivenciada por docentes e discentes. Tese - UFMG/FaE, 2011.

ASSMANN, Hugo. **Metáforas novas para reencontrar a educação**. São Paulo, Unimep, 1998.

BARDIN, Laurence **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BEHRENS, Marilda A. (Org.). **Docência universitária na sociedade**. Curitiba: Champagnat, 2003.

BEHRENS, Marilda A. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. Petrópolis: Vozes, 2005

BIREAUD, Annie. **Os Métodos Pedagógicos no Ensino Superior**. Porto. Porto Editora. 1995.

CAPRA, Fritjof. **O ponto de mutação**. São Paulo: Cultrix, 1982.

DILTHEY, Wilhem. **Introdução às ciências humanas: tentativa de uma fundamentação para o estudo da sociedade e da história**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

DUTRA, Luiz Henrique de A. **Verdade e investigação**: O problema da verdade na teoria do conhecimento São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 2001.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e Método II: complementos e índice**. Petrópolis (RJ): Vozes, 2002.

IOCHOHAMA, Celso Hiroshi. **O ensino do Direito e a separação dos eixos teórico e prático**: interrelações entre aprendizagem e ação docente. Tese do Programa de Doutorado em Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2011.

KASSAI, Silvia. **Utilização da análise por envoltória de dados (DEA) na análise de demonstrações contábeis**. 2002. 318 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

KUHN, Thomas. **A estrutura das revoluções científicas**. 16. ed. São Paulo: Perspectiva, 2001.

MANZINI, Eduardo José. **ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA: ANÁLISE DE OBJETIVOS E DE ROTEIROS** - Departamento de Educação Especial, Programa de Pós Graduação em Educação, Unesp, Marília Apoio: CNPq. 2003.

MORAES, Maria Cândida. **Complexidade e currículo**: por uma nova relação. Polis, Revista de la Universidad Bolivariana, Volumen 9, Nº 25, 2010. p. 289-311. P.

MORAES, Maria Cândida. **Ecologia dos Saberes – Complexidade, Transdisciplinaridade e Educação**. São Paulo: Antakarana/WHH – Willis Harman House, 2008.

MORAES, Maria Cândida **Pensamento eco-sistêmico**: educação, aprendizagem e cidadania no século XXI. Petrópolis: Vozes, 2004.

MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente**. Campinas: Papirus, 1997.

MORIN, Edgar. **Educação e complexidade**: os sete saberes e outros ensaios. São Paulo: Cortez, 2003.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2000.

NICOLESCU, Basarab. **La transdisciplinarité**: manifeste. Monaco: Rocher, 1996.

PINEAU, Gaston. **Recherches transdisciplinaires et Université**. In: PAUL, P; PINEAU, G.(Org.) Transdisciplinarité et formation. Paris: L'Harmattan, 2005.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências na transição para uma ciência pós-moderna**. Estudos Avançados, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 46-71, 1988. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141988000200007, acesso em: 8 de maio. 2017.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.