

POR UMA FORMAÇÃO HUMANIZADA: O ENSINO JURÍDICO NA PERSPECTIVA SISTÊMICA

FOR A HUMANIZED FORMATION: LEGAL EDUCATION FROM SYSTEMIC PERSPECTIVE

Renato Bernardi*

Sandra Gonçalves Daldegan França**

Flaviane Schiebelbein***

RESUMO

A pesquisa parte da análise doutrinária sobre a educação jurídica no Brasil e a lógica reducionista que o cerca. Ao adotar o positivismo jurídico, o direito apartou-se do estudo da realidade social e carece de novas percepções para sobreviver à realidade do século XXI. Reconhece a contribuição do pensamento cartesiano para a ciência e ao mesmo tempo destaca seus reflexos na educação universitária, em especial na ciência jurídica, quando os saberes são fragmentados da complexidade humana. Baseado na visão sistêmica proposta por Capra e Luisi; parte da hipótese de que a implantação do pensamento sistêmico deve ser adotada como um novo paradigma para o ensino jurídico. Utilizando-se da técnica de pesquisa bibliográfica e do método de abordagem dedutivo, conclui-se que a adoção do pensamento sistêmico no ensino superior jurídico brasileiro, possibilita uma formação humana, a construção de um pensamento reflexivo e genuinamente crítico em sintonia com mundo complexo e globalizado.

Palavras-chave: Complexidade; Educação Jurídica; Diretrizes Curriculares; Pensamento Cartesiano; Pensamento Sistêmico.

ABSTRACT

The research is based on the doctrinal analysis on the Brazilian legal education structured model, that highlights excessively the logical-formal aspects. By adopting legal positivism, law has separated itself from the study of social reality and lacks new insights to survive the reality of the 21st century. Recognizes the contribution of Cartesian thinking to science and at the same time highlights its reflexes in university education, especially in legal science, when knowledge is fragmented from human complexity. Based on the systemic

*Doutor em Direito do Estado (sub-área Direito Tributário) - PUC-SP. Professor efetivo dos cursos de Bacharelado, Mestrado e Doutorado e Membro da Comissão de Coordenação do Programa de Mestrado em Ciência Jurídica, todos da Faculdade de Direito do CCSA - UENP, Campus de Jacarezinho. Coordenador Pedagógico do PROJURIS Estudos Jurídicos Ltda. Procurador do Estado de São Paulo desde 1994. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1770829313370872> Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5938-5545>. E-mail: bernardi@uenp.edu.br.

**Mestranda em Ciência Jurídica pelo Programa de Pós Graduação em Ciência Jurídica da Universidade Estadual do Norte do Paraná. Com especialidade em Direito Penal - FAVENI; Direito Civil e Processo Civil - PROJURIS e em Direito Sistêmico com ênfase em Constelações Sistêmicas - INFOR/Polo de Florianópolis - SC. Facilitadora da Justiça Restaurativa Sistêmica. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5022418460907499>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7124-2240>. E-mail: sandra_daldegan@hotmail.com.

***Mestranda em Ciência Jurídica pela Universidade Estadual do Norte do Paraná - UENP. Pós-graduada em Ciências Penais pela Universidade Anhanguera - UNIDERP. Graduada em Direito pela Fundação Universidade Regional de Blumenau - FURB. Graduada em Psicologia pela Universidade Tuiuti do Paraná. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2048027406459229>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8802-5891>. E-mail: flaviane.schiba1@gmail.com.

vision proposed by Capra and Luisi; it starts from the hypothesis that the implementation of systemic thinking should be adopted as a new paradigm for legal education. Using the bibliographical research technique and the deductive approach method, the conclusion is that the adoption of systemic thinking in Brazilian legal higher education enables human formation, the construction of a reflexive and genuinely critical thinking in tune with the complex and globalized world.

Key-words: Cartesian Thought; Complexity; Curriculum Guidelines; Legal Education; Systemic Thinking.

INTRODUÇÃO

Discorrer sobre formação jurídica no século XXI implica reconhecer a necessidade de refletir como as faculdades brasileiras preparam os futuros profissionais para os desafios de um mundo em constante mutação. Dentre esses desafios, destaca-se a falta de profissionais com um olhar sistêmico (que vai além do conhecimento restrito ao sistema do direito). O ser humano não é uma pessoa fragmentada, o corpo e a mente estão diretamente ligados e interconectados. Assim, é preciso entendê-lo como um todo e não mais em partes. É preocupante a crise epistemológica que se instalou nos diversos domínios das áreas científico-educacionais.

Nesse contexto, abordar um paradigma pedagógico diferenciado para o ensino do direito resulta na necessidade de um novo olhar, uma nova visão que possibilite a superação dessa crise e responda a esses desafios ou, ao menos, leve à reflexão. O primeiro passo é superar o paradigma cartesianismo e o caráter fragmentário das ciências. A partir disso, para que ocorra a reconexão dos saberes e a compreensão integral dos conhecimentos, a pesquisa propõe a visão da educação a partir de um pensamento sistêmico e complexo. Para tanto, destaca a necessidade de uma visão interdisciplinar (a que se opõe ao modelo de compartimentalização do conhecimento exigido desde a lógica cartesiana), onde as disciplinas dialoguem com outras áreas do saber e permita em termos gerais abarcar o ensino da condição humana.

A aprendizagem jurídica até então existente, ao relegar à intersubjetividade humana o seu caráter essencial e inafastável, permitiu o distanciamento do meio social no qual atua. Assim, a área do direito construiu um mundo próprio de análise e solução de problemas e se distanciou de outras áreas de conhecimento e da própria realidade social, política e econômica. A estrutura do modelo curricular dos cursos de Direito no Brasil, de forma majoritária, segue o modelo paradigmático que se volta para a busca de soluções formais esquecendo a análise valorativa.

Nesse cenário, a produção do ensino é frequentemente reproduzida mais pela técnica jurídica do que pelo processo cognitivo. Diante dessa perspectiva tecnicista, percebe-se um movimento cada vez mais frequente de compartimentalização do conhecimento. Por esse motivo, propõe-se uma maneira mais cuidadosa e humana para aprender e ensinar o direito, em que será preciso romper com a visão de um conhecimento fragmentado, disjuntivo e pautado nos ideais de certeza e segurança.

Partindo-se da hipótese de que a implantação do pensamento sistêmico deve ser adotado como um novo paradigma para o ensino jurídico brasileiro.

A abordagem sistêmica enxerga as partes na sua totalidade. Uma nova análise sistematizada e sem fragmentos que minguem as chances de compreensão do mundo atual. A proposta sob uma perspectiva sistêmica reflete um arcabouço de informações que podem ser desenvolvidas no ensino e traz para o ensino jurídico possibilidades de construção de um pensamento reflexivo e genuinamente crítico aos sistemas econômicos, sociais e filosóficos dominantes. Além disso, está em sintonia com as tendências e necessidades contemporâneas de um mundo complexo e globalizado.

Portanto, a ciência é conhecimento mutável. Suas fronteiras são sempre expansíveis e devem vislumbrar todas as dimensões em que se desdobra, inclusive com as transformações sociais que envolvem o direito. O ensino jurídico precisa acompanhar a realidade e isso é possível por meio de um ensino transdisciplinar que seja dialógico, complexo, sensível, integrador e inovador. O grande desafio, então, será efetivar essa transdisciplinaridade curricular, o que pode e deve ser realizado ao longo de toda a formação do estudante.

O presente artigo foi dividido em partes das quais a primeira evidencia o pensamento cartesiano e sua contribuição para a ciência como um todo. A segunda refere-se ao engessamento produzido pelo pensamento reducionista na educação jurídica e seus reflexos na sociedade e nos conflitos sociais, quando os saberes ensinados por metodologia fragmentada declinam a necessária análise da complexidade da questão humana. A terceira e última parte investiga sobre a implantação do pensamento sistêmico como um novo paradigma para a educação no século XXI, enfatizando o ensino jurídico como sendo parte integrante de uma ciência social e humana, passível de operar uma mudança considerável na resolução dos conflitos a partir de uma ressignificação de conceitos.

Adotando como marco teórico a visão sistêmica proposta por Capra e Luisi, utiliza-se da técnica de pesquisa bibliográfica e do método de abordagem dedutivo, comparando a evolução de um ensino jurídico cartesiano para um ensino preocupado e comprometido com normas humanizadas as quais busquem alterar hábitos já estabelecidos na forma de conceber o conhecimento.

A ciência contemporânea e a educação

O conhecimento científico é provisório, assim, suas leis não são imutáveis nem eternas. Ele é sempre coletado a partir de um cenário ideológico, religioso, econômico, político e histórico em diferentes contextos históricos. Segundo Fritjof Capra e Pier Luigi Luisi, a palavra moderna ciência deriva da palavra latina *scientia*, que quer dizer “conhecimento”, significado que foi mantido ao longo de toda a Idade Média, Renascença

e da Revolução Científica.¹ O que atualmente leva o nome de “ciência” era conhecido como “filosofia natural” nessas épocas anteriores.

Ainda de acordo com o autor supracitado, a nomenclatura atual refere-se a um conjunto de conhecimento organizado que é adquirido por meio de um método particular denominado método científico: “Essa compreensão moderna evolui gradualmente durante os séculos XVIII e XIX. As características do método científico foram plenamente reconhecidas apenas no século XX e ainda são frequentemente entendidas de maneira equivocada.”²

Feitas tais considerações, tem-se então que método científico representa uma maneira particular de adquirir conhecimento a respeito dos fenômenos naturais e sociais em vários estágios. Justamente por isso, algumas características da ciência moderna e seu percurso contribuíram sobremaneira com os modelos de educação implantados e cristalizados no século XX. No caminhar histórico da ciência, algumas lentes foram utilizadas para descrever os fenômenos da natureza e construir seus conhecimentos, dentre elas os estudos de René Descartes, os quais, aliados a teorias de outros pensadores, formaram paradigmas que perduraram por muito tempo, principalmente na visão de mundo ocidental.

Igualmente, as mudanças paradigmáticas nascidas das críticas feitas à proposta científica da modernidade evocam, da mesma sorte, em dias atuais, reclamando por mudanças na educação para o século XXI. A Educação é importante para a sobrevivência da civilização, pois ela é a essência e o nascedouro do pensamento crítico, por isso não pode ficar atrelada a uma visão mecanicista que a impeça de enxergar os problemas como um todo.

Várias concepções se formaram ao longo da história da ciência sobre o processo de construção intelectual de conhecimentos. Nesse percurso, apesar da Ciência receber influências filosóficas que datam desde a Antiguidade, é a partir do século XVI, em um período regido por acontecimentos como a ruptura hegemônica religiosa e a separação do modelo geocêntrico, que se instalaram os valores filosóficos que, por mais tempo influenciaram a produção de conhecimento científico.³

Nesse período acontece a queda da ordem feudal e, por conseguinte, a consolidação da sociedade capitalista. Durante os séculos XVI e XVII, a perspectiva medieval mudou radicalmente. A ideia de um universo espiritual, orgânico e vivo foi substituída pela concepção do mundo como uma máquina, e a “máquina do mundo” tornou-se a metáfora dominante da era moderna até o fim do século XX, quando começou a ser substituída pela metáfora de rede. A ascensão da visão de mundo mecanicista foi

¹CAPRA, Fritjof; LUISI, Pier Luigi. *A visão sistêmica da vida: uma concepção unificada e suas implicações filosóficas e econômicas*. Tradução Mayra Teruya Eichemberg e Newton Berg. 1. ed. São Paulo: Cultrix, 2014, p. 23.

²CAPRA, Fritjof; LUISI, Pier Luigi. *A visão sistêmica da vida: uma concepção unificada e suas implicações filosóficas e econômicas*. Tradução Mayra Teruya Eichemberg e Newton Berg. 1. ed. São Paulo: Cultrix, 2014, p. 24.

³CORAZZA, Maria Júlia; NEVES, Marcos Cesar D.; RAMOS, Fernando P. A ciência moderna e as concepções contemporâneas em discursos de professores-pesquisadores: entre rupturas e a continuidade. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, v. 10, n. 1, p. 84-108, 2011, p. 85.

produzida por mudanças revolucionárias na física e na astronomia, culminado com as realizações de Kepler, Galileu, Bacon, Descartes e Newton.⁴

Enquanto Galileu (1564-1642) postulava que a eficiência dos cientistas ao descrever matematicamente a natureza deveria se restringir a estudar a propriedade dos corpos materiais e tudo o que era palpável, excluindo o que não era; na Inglaterra, Francis Bacon (1561-1626) estabeleceu o método científico empírico e formulou uma teoria do procedimento indutivo. Entretanto, o grande salto da ciência foi dado por René Descartes (1596-1650), considerado o fundador da filosofia moderna por muitos, ele baseou sua visão da natureza tendo por fundamento a divisão entre dois domínios independentes e separados – o da mente e o da matéria.

Na visão de Descartes, grande parte das coisas eram pensadas a partir de uma máquina, assim os organismos vivos também o eram e podiam a princípio ser compreendidos a partir da análise em função de sua menor parte. Essa maximização da objetividade produziu a invalidez do conhecimento que fosse produto da subjetividade, da intuição, das experiências pessoais, das relações humanas. E em decorrência disso, o sujeito transformou-se em objeto, tornando-se mais instrumento do que autor do conhecimento.⁵

Em *O Discurso do Método*, o autor narra que:

Meu desígnio presente, então, é não o de ensinar o método que cada um deve seguir para a conduta certa da sua razão, mas somente descrever o modo pelo qual tentei dirigir minha própria. Os que se firmaram em dar preceitos devem se considerar possuidores de maior habilidade do que os a quem prescreve; e se erram no detalhe mais leve, eles se sujeitam a ser censurados. Mas como este tratado somente é avançado como uma história, ou, se você preferir, como um conto no qual, entre alguns exemplos merecedores de imitação, lá serão achados talvez muitos mais que não seriam aconselháveis seguir, espero que provar-se-á útil a alguns sem ser nocivo a quaisquer, e que minha sinceridade achará algum favor com todos.⁶

Nesse ponto, o autor deixa claro que seu método partiu de sua própria experiência pessoal, sendo que durante muito tempo essa ideia de Descartes foi suporte para várias áreas da ciência e ainda é. Não se nega seu caráter de grande importância para a humanidade, entretanto, determinadas áreas não acompanharam essa racionalidade e essa distribuição compartilhada de ideias em enxergar tudo em separado para atingir êxito. É o caso da educação.

Segundo o autor, em mais uma de suas ponderações quando de sua permanência a um dia inteiro recluso, momento em que pôde se ocupar plenamente de seus pensamentos, ele assevera que: “Destes um dos primeiros que me ocorreu foi que

⁴CAPRA, Fritjof; LUISI, Pier Luigi. *A visão sistêmica da vida: uma concepção unificada e suas implicações filosóficas e econômicas*. Tradução Mayra Teruya Eichemberg e Newton Berg. 1. ed. São Paulo: Cultrix, 2014, p. 31.

⁵CAPRA, Fritjof; LUISI, Pier Luigi. *A visão sistêmica da vida: uma concepção unificada e suas implicações filosóficas e econômicas*. Tradução Mayra Teruya Eichemberg e Newton Berg. 1. ed. São Paulo: Cultrix, 2014, p. 32.

⁶DESCARTES, René. *Discurso sobre o método*. Trad. Alan Neil Ditchfield. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011, p. 13-14.

raramente há tanta perfeição em trabalhos compostos de muitas partes separadas nas quais tivessem sido empregadas mãos diferentes, como nos completados por um único mestre”.⁷Essa ideia de perfeição resvalou não só na ciência, mas também no modo de ensinar. Embora não haja sequer uma obra específica de Descartes dedicada ao problema da educação, conta-se sem dúvida com inúmeras referências cartesianas aos processos educacionais.

A primeira está presente na “Regra II” das *Regras para a Direção do Espírito*; a segunda menção se encontra na “Parte I” do *Discurso do Método*; a terceira encontra-se nas “Respostas” de Descartes às “Segundas Objeções” feitas às suas *Meditações*; e a quarta menção cartesiana ao fenômeno educativo se concentra em um fragmento específico do “Prefácio” escrito por Descartes à tradução francesa dos *Princípios da Filosofia*.⁸ Com Descartes tem início uma nova etapa da filosofia.

Alimentei-me desde cedo das letras desde minha infância, e porque tinham me persuadido de que por meio delas, se pode adquirir um conhecimento claro e seguro de tudo quanto é útil à vida, tivera um enorme desejo de as aprender. Mas logo que terminei este ciclo de estudos, no final do qual é costume sermos recebidos no número dos doutos, mudei inteiramente de opinião; porque encontrei-me embaraçado por tantas dúvidas e erros, que me pareceu não haver tirado outro proveito, procurando instruir-me, a não ser o de haver descoberto cada vez mais minha ignorância. E, no entanto, estivera numa das mais célebres escolas da Europa, onde pensava que existiam homens sábios, se é que os há em algum lugar da Terra.⁹

Nesse contexto, mesmo que de maneira despretensiosa, Descartes trouxe contribuições efetivas para a educação, pelo modo com que pautou sua vida. Seus relatos no tocante à educação serviram para despertar na humanidade sobre a necessidade do método, nesse caso, o seu método como um caminho seguro para a construção de conhecimentos seguros. A contribuição filosófica de Descartes para a educação centra-se na proposta do método sem o qual a mente não se organiza para processar o conhecimento seguro. Segundo o autor, a razão é igual em todos os homens, sendo essa o bom senso, e todos necessitam possuí-la, pois simboliza o poder de julgar de forma correta e distinguir entre o verdadeiro e o falso.

Esses valores deram à ciência moderna a delegação de verdade e a validação de conceitos, e foi desse pensamento que toda a ciência se apoderou, ao crer que o reducionismo era o melhor caminho. Desse modo, o abrangente saber filosófico foi dando lugar, cada vez mais, para saberes especializados. Essa supervalorização da objetividade produziu a mutilação do conhecimento que fosse produto da subjetividade, da intuição, das experiências pessoais e das relações humanas. E em decorrência disso, o sujeito transformou-se em objeto, tornando-se mais instrumento do que autor do conhecimento. Isso é um fato transparente na área do Direito, em que “o conhecimento é classificado,

⁷DESCARTES, René. *Discurso sobre o método*. Trad. Alan Neil Ditchfield. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011, p. 20.

⁸BONADIA DE OLIVEIRA, Fernando. Educação em Descartes: que educação racionalista é essa? *Aprender - Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação*, n. 6, p. 55-78, 2018, p. 2.

⁹DESCARTES, René. *Discurso sobre o método*. Trad. Alan Neil Ditchfield. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011, p. 43.

hierarquizado e encapsulado sob a forma de disciplina, para que seja consumido com maior facilidade.”¹⁰

Entretanto, a passagem entre os séculos XX e XXI trouxe, dentre seus sintomas, o confronto entre tais valores e as ideias pautadas nas incertezas e imprevisibilidades, caracterizadas pelo que se poderia denominar de paradigma da ciência contemporânea. Ainda sobre o método cartesiano, é fato que ele cumpre seu papel nos dias de hoje, entretanto, entende-se que o problema não está no método em si, mas no modo como ele é empregado a uma percepção matematizada do conhecimento.

Nesse cenário, de acordo com Edgar Morin, a educação que foi transmitida no decorrer do tempo, ensinou a separar, compartimentar e isolar.¹¹ Ao fazer isso, o conhecimento passou a ser um grande quebra cabeça, pois os problemas maiores desaparecem, dando ênfase aos problemas técnicos particulares. Essa inversão da parte para o todo, acarreta na incapacidade de pensar e conduz à atrofia da disposição mental natural de contextualizar e de globalizar. Nas palavras de Morin, “é uma inteligência míope que acaba por ser normalmente cega. Destrói no embrião as possibilidades de compreensão e de reflexão, reduz as possibilidades de julgamento corretivo ou de visão a longo prazo.”¹²

A respeito do conceito de educação, Nicola Abbagnano traz que: em geral, designa-se com esse termo a transmissão e o aprendizado das técnicas culturais, que são as técnicas de uso, produção e comportamento mediante as quais um grupo de homens é capaz de satisfazer suas necessidades, proteger-se contra a hostilidade do ambiente físico e biológico e trabalha em conjunto, de modo mais ou menos ordenado e pacífico.¹³ Em um segundo contexto, o mesmo autor traz outra ideia de educação, visto o amplo significado da palavra, sendo este o que interessa para a pesquisa:

Na pedagogia do século XX, em especial em sua segunda metade, o conceito de Educação acentuou a dimensão formadora e passou a ser vista como um processo de humanização, que não diz respeito apenas ao crescimento em termos de desenvolvimento nem atinge apenas a pessoa, considerada individualmente, mas dura toda a vida, e diz respeito ao homem tanto em sua individualidade, quanto nas formações sociais em que a pessoa se realiza. Daí o imperativo a que pode ser reduzida a Educação contemporânea: o de “aprender a ser”, de “aprender a aprender”: tarefa que dura toda a vida e envolver indivíduos e instituições.¹⁴

A educação tal como a ciência não é estática. Ela compreende o processo de evolução do ser humano. Ao longo da história, a relação entre cultura, ciência e educação

¹⁰PORTO, Inês da F. *Ensino Jurídico, diálogos com a imaginação: construção do projeto didático no ensino jurídico*. 1. ed. Porto Alegre: Sergio Antônio Fabris, 2000, p. 57.

¹¹MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Trad. Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 2. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2011, p. 39.

¹²MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Trad. Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 2. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2011, p. 40.

¹³ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de Filosofia*. Tradução Ivone Castilho Benedetti. 6. ed. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2012, p. 357.

¹⁴ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de Filosofia*. Tradução Ivone Castilho Benedetti. 6. ed. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2012, p. 358.

foi marcada e caracterizada por processos de aprendizado e ensino vividos na escola. Nesse sentido, aduz Adriano José Hertzog Vieira:

Por isso, para que o educador ou a educadora se forme ou atue com significado, sentido e competência diante dos desafios da educação do século XXI, é importante situar à noção de ciência que fundamenta o conhecimento e seu decorrente processo de construção em nosso tempo. Algumas perguntas se fazem necessárias para essa compreensão: qual a base epistemológica que sustenta a noção de ciência na atualidade? Quais críticas são construídas em relação ao modelo de ciência e conhecimento vigentes? Como se situa a relação entre a ciência e a educação a partir das novas perspectivas científicas? Qual é o papel do sujeito educador no horizonte paradigmático da contemporaneidade?¹⁵

Repensar a educação no século XXI não é tarefa fácil, pois o tema implica uma nova abordagem norteadas por rompimentos de paradigmas e tomada de consciência em como fazer acontecer a educação, o direito e a vida, a partir da ciência que se apresenta. Para atuar nesse novo paradigma, os docentes devem ultrapassar o dogmatismo em que estão centrados e romper com a compartimentalização do saber. Essa concepção urgente apresenta-se como um desafio a ser enfrentado pela Academia da Ciência Jurídica, sobre como ela deve transmitir e ensinar a comunidade jurídica a pensar de forma transdisciplinar, para além da norma positivada e efetivar justiça de forma atenta à complexidade das questões do ser humano.

A influência cartesiana no ensino jurídico e a realidade complexa do século XXI

Nesse capítulo, o intuito da pesquisa é mostrar como os reflexos de uma educação fragmentada podem afetar negativamente a educação universitária, em especial a da ciência jurídica que tem como finalidade a busca pela pacificação social e trabalha com o humano e seus conflitos sociais. No decorrer do século XX, com as inovações e o progresso da pesquisa científica, as disciplinas cada vez mais se fecharam e deixaram de interagir umas com as outras. Isso porque cada uma quer reconhecer-se soberana sobre as demais, pois até então, a maioria das ciências era regida pelo princípio da redução.

Assim, a compartimentalização dos saberes decorre desse princípio denominado modelo tradicional, isto é, o conhecimento baseado no princípio da separação. Historicamente, a fragmentação do ensino jurídico vem de uma fragmentação dos saberes pela compartimentação das ciências:

A compartimentação das ciências teve início já com as contribuições de teóricos na antiguidade, sobretudo com a classificação das ciências (ciências práticas, ciências teóricas, ciências produtivas) e o desenvolvimento de múltiplos de seus ramos (biologia, psicologia, cosmologia, lógica...) com Aristóteles (século IV a. C.). Diversas outras conquistas hauridas durante o Renascimento e o Iluminismo (Leonardo Da Vinci, Bacon, Newton, Leibniz...) vieram a acalantar ainda mais essa necessidade de experimentar o mundo, de uma perspectiva cognoscitiva, a ponto de se alcançarem sentidos mais e mais precisos acerca da realidade, física ou metafísica. Nesse sentido há que ressaltar, sobretudo, a proposta cartesiana

¹⁵VIEIRA, Adriano José H. *A docência no paradigma educacional emergente*. 1.ed. Curitiba: Appris Editora, 2019, p. 27.

de construção de um método científico sólido, unívoco, *more geométrico*, capaz de fazer do conhecimento uma atividade certa e precisa, assim como clara e fácil. Enfim, o idealismo do cogito cartesiano introduziu a uma dimensão do sujeito na filosofia, trazendo, por consequência, toda uma ordem de reflexões infectadas pela ideia de unidade entre os saberes científicos, que poderiam estar sob um único manto metodológico derivado da razão matemática. O homem sujeito do conhecimento, de posse do método, estaria suficientemente instrumentado para desvelar a natureza das coisas, a realidade e suas verdades. Todo esse percurso culminou na formação do espírito cientificista e positivista do século XIX, momento de grande acúmulo de conhecimento e técnicas, sob os auspícios de cuja orientação se alcançou a compartimentação dos saberes.¹⁶

Seguindo essa linha de raciocínio, pode-se dizer que cada ciência passou a ter um saber especializado e um método próprio. Contrapondo essa ideia, Edgar Morin norteia acerca de um pensamento não fragmentado e traz a afirmação de que a fragmentação dos saberes também interfere na inteligência e inviabiliza a formação de profissionais aptos a apresentar respostas a problemas complexos:

O princípio da redução leva naturalmente a restringir o complexo ao simples. Assim, aplica às complexidades vivas e humanas a lógica mecânica e determinista da máquina artificial. Pode também cegar e conduzir a excluir tudo aquilo que não seja quantificável e mensurável, eliminando, dessa forma, o elemento humano do humano, isto é, paixões, emoções, dores e alegrias. Da mesma maneira, quando obedece estritamente ao postulado determinista, o princípio de redução oculta o imprevisto, o novo e a invenção.¹⁷

A busca incessante pela precisão e objetividade do conhecimento científico, que haveria de ser depurado de valorações subjetivas, criou no âmbito da ciência jurídica, a consagração de correntes de pensamento que retiram do julgador a subjetividade.¹⁸

Nesse particular, Fernanda Heloisa Macedo Soares e Maiara Cristina Lima Massine trazem a seguinte contribuição:

O exacerbado dogmatismo apresentado nos bancos universitários criou repetidores de normas e não pensadores, que poderiam utilizar do seu conhecimento para a construção de uma sociedade melhor e mais justa, conforme é amplamente divulgada pela nossa Constituição Federal.¹⁹

As autoras prosseguem: “em consequência desse dogmatismo foi reduzida à possibilidade de se construir um ensino jurídico num ensino interdisciplinar que pudesse relacionar o saber jurídico às estruturas sociais.”²⁰

O positivismo jurídico coibiu qualquer forma de valoração subjetiva e engessou a aplicação do direito. Com isso, suprimiu nas universidades a possibilidade de fomento de

¹⁶BITTAR, Eduardo C. B. *Metodologia da pesquisa jurídica: teoria e prática da monografia para os cursos de direito*. 16. ed. São Paulo: Saraiva Educação, 2019, p. 63-65.

¹⁷MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Trad. Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 2. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2011, p. 39.

¹⁸ARAÚJO, Fábio R. da S. A Ruptura do Paradigma Cartesiano e alguns de seus reflexos jurídicos. *Revista CEJ*, Brasília, Ano 13, n. 46, p. 78-86, jul./set. 2009, p. 81.

¹⁹SOARES, Fernanda Heloisa M.; MASSINE, Maiara Cristina L. Crise do Ensino Jurídico Brasileiro. *Argumenta Journal Law*, Jacarezinho-PR, nº 12 jan./jun., p. 57-74, 2010, p. 57.

²⁰SOARES, Fernanda Heloisa M.; MASSINE, Maiara Cristina L. Crise do Ensino Jurídico Brasileiro. *Argumenta Journal Law*, Jacarezinho-PR, nº 12 jan./jun. p. 57-74, 2010, p. 67.

discussões políticas e sociais. Seguindo essa linha de pensamento, Adriano José Hartzog Vieira assevera que:

No âmbito da educação, a postura científica moderna produz a fragmentação do ensino em disciplinas, a prevalência nos conteúdos, a avaliação como verificabilidade e mensuração e a redução da inteligência aos aspectos racionais. A educação moderna, produto e produtora do projeto social, passa a ter como ideal a formação do ser humano também compartimentalizado.²¹

É função da escola transferir as características dos paradigmas predominantes às gerações vindouras. Essa transferência acaba por reproduzir, no modo de educar, a concepção de conhecimento que a cultura nutre ao redor de determinada maneira de ver o mundo. A compartimentalização do conhecimento não é privilégio do ensino superior ou das escolas de direito, ela vem desde o início da vida escolar. “No campo do Direito, a compartimentalização da realidade ocorreu por univocidade da dogmática.”²² Além disso, como bem explica Morin:

Efetivamente, a inteligência que só sabe separar fragmenta o complexo do mundo em pedaços separados, fraciona os problemas, unidimensionaliza o multidimensional. Atrofia as possibilidades de compreensão e de reflexão, eliminando assim as oportunidades de um julgamento corretivo ou de uma visão em longo prazo. Sua insuficiência para tratar nossos problemas mais graves constitui um dos mais graves problemas que enfrentamos.²³

Ao longo do tempo, a separabilidade, desenvolvida por Descartes, influenciou no desenvolvimento das ciências por meio da separação do conhecimento em disciplinas. Nesse contexto, de acordo com Claudia Mansani Queda de Toledo, “os acadêmicos compõem um todo desprovido de postura crítica e reflexiva para com a ciência do direito, totalmente alheios ao compromisso com a ciência humana e a efetividade dos direitos fundamentais”.²⁴

A educação, que é complexa por essência, influi e é influenciada pelas partes que a definem e constituem. Repensá-la a partir de uma visão integradora é algo a ser pensado. Os saberes esquadrihados, compartimentados e incomunicáveis, tem sido substituídos por formas interativas de compreensão dos fenômenos. Faz-se necessário que cada vez mais a ideia de integração de cursos dentro das universidades brasileiras seja concretizada, de modo que o ensino seja pautado em uma educação contextualizada.

O profissional do direito precisa estar atento ao processo de aprendizagem promovido a partir de novas concepções. Os professores incomodam-se pela apatia revelada nos graduandos em direito e os alunos continuam a concluir os seus cursos com

²¹VIEIRA, Adriano José H. *A docência no paradigma educacional emergente*. 1. ed. Curitiba: Appris Editora, 2019, p. 58.

²²COSTA, Bárbara S.; ROCHA, Leonel S. *Educação Jurídica e a formação de profissionais do futuro*. 1. ed. Curitiba: Appris, 2018, p. 25.

²³MORIN, Edgar. *A Cabeça Bem-Feita*. Trad. Eloá Jacobina. 24. ed. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil Ltda, 2018, p. 14.

²⁴TOLEDO, Claudia M. Q. Breves Considerações Sobre a Crise no Ensino Jurídico, suas relações com o Estado Democrático de Direito e o Substancialismo. *Argumenta Journal Law*, Jacarezinho-PR, n. 16 jan./jul., 327-335, 2012, p. 328.

as dúvidas veladas de como exercer a sua profissão. Nessa mesma esteira é o pensamento de Claudinei J. Gottens ao trazer a importância do papel do educador:

A multiplicidade das relações sociais faz ressaltar a importância do papel do educador a quem é reservada a tarefa não só de transmissão de conhecimentos específicos em matemática, física, português ou outras tantas disciplinas dos currículos escolares, mas, também, a incumbência de formar o caráter dos educandos, proporcionando-lhes noções de respeito, ética, política, enfim, de conteúdos morais que extrapolam o conteúdo curricular e estão direcionados à formação social do indivíduo, proporcionando serem mestre na ciência e na consciência, objetivando a utilização do conhecimento pautado em valores socialmente relevantes.²⁵

Nesse mesmo sentido dever ser o proceder do educador jurídico, ou seja, formar o aluno para a atuação jurídica sem que o mesmo perca a sensibilidade pela condição humana. A universidade abre os horizontes para o senso crítico, amplia a capacidade de pensar e argumentar. As demandas de uma sociedade complexa exigem profissionais aptos ao processo de reflexão jurídica e espírito crítico. Entretanto, as ciências jurídicas, dentro da relação de ciências sociais aplicadas, talvez sejam as que mais resistem às mudanças que emergiram das revoluções epistemológicas e da complexidade social por si mesma. Isso retardou o seu engajamento com a sociedade e minou a sua essência, qual seja, promover a justiça em sentido amplo. Afirmo Hélcio José Silva que:

Nenhuma das ciências ditas sociais poderá ignorar a complexidade na qual se encontram imersa, e só poderão alcançar êxito efetivo em seus estudos se estiverem abertas à pluralidade de abordagens e de metodologias, considerando o ser humano na sua integridade objetiva e subjetiva.²⁶

Em se tratando de considerar mais o aspecto humano, além da letra pura da lei, o Conselho Nacional de Justiça publicou a resolução nº 75/2009 que versa sobre o concurso de magistratura, tanto no âmbito estadual quanto no federal. Por imposição os candidatos deveriam ter conhecimento, além da parte técnica, de conteúdos sobre Noções Gerais do Direito e Formação Humanística. A partir daí, os editais passaram a acrescentar conteúdos como Sociologia do Direito, Psicologia Judiciária, entre outras, gestadas nas ciências humanas e sociais, amparadas pela filosofia geral e do direito. A finalidade é oportunizar o senso crítico e reflexivo para olhar o problema e resolvê-lo por outra linha de pensamento que não fosse unicamente a razão pura.

Resta claro que esse tipo de procedimento de acrescentar conteúdos nos editais de concurso, poderia ser evitado se, a partir dos bancos acadêmicos, o ensino jurídico acontecesse de maneira sistêmica e interdisciplinar. Há muito a ser pensado, analisado e debatido. Notadamente, constata-se que o conhecimento exigido em grande parte das avaliações, como os concursos e exame da Ordem, são baseados em concepções de Direito construídas em manuais não condizentes com os dias atuais, pois não apresentam as complexidades que o mundo traz. A necessidade de uma reformulação nos processos de

²⁵GOTTEMS, Claudinei J. Direito Fundamental à educação. *Argumenta Journal Law*, Jacarezinho-PR, n. 16, jan./jul., p. 43-62, 2012, p. 45.

²⁶SILVA, Hélcio José. Por um ensino jurídico inclusivo: em diálogo com o pluralismo das realidades sociais. *Argumenta Journal Law*, Jacarezinho-PR, n. 16, jan./jul., p. 303-314, 2012, p. 304.

educação jurídica tradicional é uma preocupação que tem suscitado muitas discussões. Indagam Adriana Ancona de Faria e Stephane Hilda Barbosa Lima: “Como garantir um padrão mínimo de qualidade, oferecendo liberdade e autonomia para os cursos, incentivando a inovação, mas sem engessar com uma forma de se atuar?”²⁷ As autoras afirmam que a resposta a esse desafio veio através do Parecer 635, de outubro de 2018, que foi homologado em dezembro do mesmo ano sob a forma de Resolução nº 5 do CNE/CES (Conselho Nacional de Educação e Câmara de Educação Superior, respectivamente), que atualizou as diretrizes que norteavam o ensino jurídico no Brasil.

Após muito esforço, durante 4 anos, o Conselho Nacional de Educação, junto à sociedade acadêmica e de profissionais, chegaram a um consenso e definiram quais seriam as propostas que definiriam as novas diretrizes nacionais curriculares, sendo elas: a) o Brasil é um país amplo, com uma extrema diversidade, mas que necessita manter os padrões mínimos de qualidade de formação de seus profissionais; b) a necessidade de garantir autonomia na formação de seus profissionais; c) por fim, a premissa de que é necessário conferir espaço para que os cursos possam inovar em sua formação, com o objetivo de atender às céleres mudanças sociais típicas da sociedade hodierna.²⁸

A Resolução nº 5/2018 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito, traz que:

Art. 5º. O curso de graduação em Direito, priorizando a interdisciplinaridade e a articulação de saberes, deverá incluir no PPC, conteúdos e atividades que atendam às seguintes perspectivas formativas:

I - Formação geral, que tem por objetivo oferecer ao graduando os elementos fundamentais do Direito, em diálogo com as demais expressões do conhecimento filosófico e humanístico, das ciências sociais e das novas tecnologias da informação, abrangendo estudos que, em atenção ao PPC, envolvam saberes de outras áreas formativas, tais como: Antropologia, Ciência Política, Economia, Ética, Filosofia, História, Psicologia e Sociologia;

II - Formação técnico-jurídica, que abrange, além do enfoque dogmático, o conhecimento e a aplicação, observadas as peculiaridades dos diversos ramos do Direito, de qualquer natureza, estudados sistematicamente e contextualizados segundo a sua evolução e aplicação às mudanças sociais, econômicas, políticas e culturais do Brasil e suas relações internacionais, incluindo-se, necessariamente, dentre outros condizentes com o PPC, conteúdos essenciais referentes às áreas de Teoria do Direito, Direito Constitucional, Direito Administrativo, Direito Tributário, Direito Penal, Direito Civil, Direito Empresarial, Direito do Trabalho, Direito Internacional, Direito Processual; Direito Previdenciário; Formas Consensuais de Solução de Conflitos;

Conclui-se, então, que referida Resolução e incisos vêm de encontro ao pensamento sistêmico e complexo quando prioriza a interdisciplinaridade entre os saberes e ao mesmo tempo traz o estudante e o professor do ensino jurídico quando

²⁷FARIA, Adriana A.; LIMA, Sthephane H. B. As novas diretrizes nacionais do curso de Direito: processo de construção e inovações. In: RODRIGUES, Horácio Wanderley. *Educação Jurídica no Século XXI: novas diretrizes curriculares nacionais do curso de Direito – limites e possibilidades*. Florianópolis: Habitus, 2019, p. 13.

²⁸FARIA, Adriana A.; LIMA, Sthephane H. B. As novas diretrizes nacionais do curso de Direito: processo de construção e inovações. In: RODRIGUES, Horácio Wanderley. *Educação Jurídica no Século XXI: novas diretrizes curriculares nacionais do curso de Direito – limites e possibilidades*. Florianópolis: Habitus, 2019, p. 12.

considera a realização de atividades curriculares de extensão ou de aproximação profissional que articulem o aprimoramento e a inovação de vivências relativas ao campo de formação, podendo, também, dar oportunidade de ações junto à comunidade ou de caráter social, tais como clínicas e projetos.

A ciência constrói o conhecimento e a educação o divulga. As novas diretrizes trazem um esperançar ao ensino jurídico, no tocante a transpor a lógica cartesiana. Entretanto, elas não existem por si mesmas, o desafio para sua implantação é efetivar essa tal transdisciplinaridade curricular, que se sabe, não será de uma hora para outra, pois ela exige a criação ou o fortalecimento de uma cultura de inovação nos modos de pensar de cada instituição.

Novos horizontes para o ensino jurídico sob uma perspectiva sistêmica

Qualquer proposta que tenha por finalidade alterar o modelo como tradicionalmente se costuma ensinar é alvo de grande resistência, pois implica em uma reforma na maneira de pensar que compete à ciência. É por meio do método científico que se adquire conhecimento a respeito dos fenômenos naturais e sociais. Conforme explica Capra e Luisi, o primeiro estágio envolve a observação sistemática dos fenômenos estudados, além do registro dessas observações como dados científicos.²⁹ No segundo, os cientistas estudam uma maneira de interligar tais dados, impossibilitando que haja contradições internas entre eles. Do resultado disso nasce um novo modelo científico.

Entretanto, em algumas ciências, em particular nas humanas e sociais, local em que a precisão não se encontra devido à tendência em reduzir o modelo científico a um âmbito estreito, a contradição se faz presente. Isso decorre do fato que na prática esses estágios não ocorrem de forma separada e não seguem a mesma ordem. Segundo os autores:

Quando observações subsequentes contradizem a hipótese, ele pode tanto modificá-la sem desistir completamente dela. Porém, se as evidências empíricas continuarem a contradizer a hipótese do modelo científico, o cientista é forçado a descartá-la em favor de uma nova hipótese ou modelo, que é então sujeito a testes posteriores. Até mesmo uma teoria aceita pode, com o passar do tempo, ser derrubada quando evidências contraditórias vêm à luz.³⁰

Trazidas tais considerações, a observação que se faz é a seguinte: para compreender a ciência contemporânea é preciso aceitar que todos os modelos científicos e teorias científicas são limitados e aproximados, e não contínuos, como pensavam os historiadores durante a primeira metade do século XX. Foi o físico e filósofo Thomas S. Kuhn (1962) quem primeiro rompeu com a ideia de que a continuidade da ciência era normal e que só o seu aperfeiçoamento bastava, não precisando para isso de uma nova teoria. A essa substituição de paradigma Kuhn denominou de revolucionária.

²⁹CAPRA, Fritjof; LUISI, Pier Luigi. *A visão sistêmica da vida: uma concepção unificada e suas implicações filosóficas e econômicas*. Tradução Mayra Teruya Eichemberg e Newton Berg. 1.ed. São Paulo: Cultrix, 2014, p. 24.

³⁰CAPRA, Fritjof; LUISI, Pier Luigi. *A visão sistêmica da vida: uma concepção unificada e suas implicações filosóficas e econômicas*. Tradução Mayra Teruya Eichemberg e Newton Berg. 1.ed. São Paulo: Cultrix, 2014, p. 24-25.

Kuhn trouxe um grande impacto na filosofia da ciência, assim como nas ciências sociais, ao argumentar em *A Estrutura das Revoluções Científicas* que, embora o progresso contínuo realmente se caracterize de longos períodos de “ciência normal”, esses períodos são “interrompidos por períodos de ‘ciência revolucionária’, nos quais não apenas uma teoria científica, mas também todo um arcabouço conceitual onde ele está encaixado sofre uma mudança radical.”³¹

Nesse contexto, e de acordo com o autor, um paradigma é uma estrutura teórica que oferece uma visão do mundo e uma forma específica de fazer ciência em dada área. Para Kuhn, todas as disciplinas cientificamente amadurecidas se estruturam e orientam por paradigmas³². Note-se que ao trazer valores para a filosofia da ciência, Kuhn afirma que tais valores não estão à margem da ciência, nem às suas aplicações à tecnologia, mas constituem sua própria base e sua força motriz.

Ao longo da década de 1950, alguns críticos contemporâneos do paradigma cartesiano questionam o método para algumas situações do mundo atual, devido ser centrado pelos princípios da separação e da redução. Dentre os argumentos trazidos, estão a dificuldade de percepção do global; a invisibilidade dos elementos em suas múltiplas dimensões e a concordância entre as partes e o todo; a inviabilidade de compreender o complexo; o enfraquecimento das perspectivas de reflexão e a perda da capacidade para contextualização dos saberes.

A grande preocupação era com relação às transformações sociais e culturais, e de acordo com Capra e Luisi, os problemas decorrentes desse movimento transformativo, “não podem ser compreendidos isoladamente. São problemas sistêmicos, e isso significa que todos eles estão interconectados e são interdependentes”.³³ Para os autores, tais problemas, em última análise, precisam ser considerados como lados diferentes de uma única crise, a crise de percepção. Essa nova concepção científica envolve uma nova modalidade de pensamento que acontece por meio de relações, padrões e contextos.

Partindo dessa ideia, surge o pensamento sistêmico, uma perspectiva holística desenvolvida na ciência do século XX e que tem com precursor o biólogo alemão Ludwig von Bertalanffy (1901-1972) que formulou a Teoria Geral dos Sistemas. Seus conceitos de sistema aberto determinaram o pensamento sistêmico como um movimento científico de grande notoriedade. Ele foi o pioneiro a substituir os fundamentos mecanicistas da ciência por uma visão holística, discutidas em uma série de artigos publicados entre 1940 e 1966. Assim, já durante a década de 1960 uma segunda Revolução Científica foi iniciada em diversas áreas do saber. “As relações entre o homem e a máquina passam a ter

³¹CAPRA, Fritjof; LUISI, Pier Luigi. *A visão sistêmica da vida: uma concepção unificada e suas implicações filosóficas e econômicas*. Tradução Mayra Teruya Eichemberg e Newton Berg. 1. ed. São Paulo: Cultrix, 2014, p. 25.

³²KUHN, Thomas. *Estruturas das revoluções científicas*. Trad. Beatriz Vianna Boeira e Nelson Boeira. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 1998, p. 67-76.

³³CAPRA, Fritjof; LUISI, Pier Luigi. *A visão sistêmica da vida: uma concepção unificada e suas implicações filosóficas e econômicas*. Tradução Mayra Teruya Eichemberg e Newton Berg. 1. ed. São Paulo: Cultrix, 2014, p. 13.

importância e entram também em jogo inumeráveis problemas financeiros, econômicos, sociais e políticos”.³⁴

Quando houve a divisão entre espírito e matéria na concepção do universo como um sistema mecânico (separado), ela também se estendeu aos organismos vivos que foram considerados como máquinas e, portanto, constituídas em peças separadas. Como já dito anteriormente, essa concepção mecanicista do mundo ainda está na base da maioria das ciências e exerce grande influência em muitos aspectos da vida. Tal concepção, conforme alude Fritjof Capra, acarretou

Na fragmentação das disciplinas acadêmicas e entidades governamentais e serviu como fundamento lógico para o tratamento do meio ambiente natural, como se ele fosse formado de peças separadas a ser exploradas por diferentes grupos de interesses.³⁵

O grande choque que retalhou a ciência do século XX foi a constatação de que os sistemas vivos não podem ser compreendidos por meio de análise, ou seja, não se pode separar as partes isoladamente para entendê-las. Nesse período, duas novas teorias da física contemporânea abalaram os principais conceitos da visão de mundo cartesiana: a teoria quântica ao descobrir que as partículas subatômicas não são grãos isolados da matéria, mas padrões de possibilidade, interconexões em uma teia cósmica específica que inclui o observador humano e sua consciência, e a teoria da relatividade ao revelar o caráter essencialmente dinâmico dessa teia cósmica ao mostrar que sua atividade é a própria essência do ser.³⁶

Dessa maneira, extremamente necessárias para a compreensão histórica da ascensão do pensamento sistêmico, tem-se que tais descobertas da física levaram os cientistas a reconhecer o universo como uma teia interconectada de relações cujas partes podem ser definidas somente por meio de suas conexões com o todo. Capra e Luisi enfatizam 8 características próprias do pensamento sistêmico:

a) mudança de perspectiva das partes para o todo (os sistemas vivos são totalidades integradas cujas propriedades não podem ser reduzidas às partes menores); b) multidisciplinaridade inerente (ele pode ser aplicado a disciplinas acadêmicas integradas ou para descobrir similaridades entre diferentes fenômenos dentro de uma ampla faixa de sistemas vivos); c) mudança de objetos para relações (para o pensador sistêmico, as relações tem importância primária); d) da medição para mapeamento (quando se mapeia as relações, descobre-se que certas configurações ocorrem repetidamente); e) de quantidade para qualidades (mapear relações e estudar padrões não é abordagem quantitativa, mas qualitativa); f) de estruturas para processos (na ciência sistêmica, toda estrutura é vista como a manifestação de processos subjacentes); g) da ciência objetiva para a ciência sistêmica (a compreensão do processo de conhecimento precisa ser explicitamente incluída na descrição dos fenômenos naturais); h) da

³⁴ BERTALANFFY, Ludwig Von. *Teoria Geral dos Sistemas: fundamentos, desenvolvimento e aplicações*. Trad. Francisco M. Guimarães. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2010, p.22.

³⁵ CAPRA, Fritjof. *O Ponto de Mutação: a ciência, a sociedade e a cultura emergente*. Tradução Álvaro Cabral. 1. ed. São Paulo: Cultrix, 2012, p. 39.

³⁶ CAPRA, Fritjof; LUISI, Pier Luigi. *A visão sistêmica da vida: uma concepção unificada e suas implicações filosóficas e econômicas*. Tradução Mayra Teruya Eichemberg e Newton Berg. 1. ed. São Paulo: Cultrix, 2014, p. 111.

certeza cartesiana ao conhecimento aproximado (a ciência nunca pode fornecer qualquer conhecimento completo e definitivo).³⁷

Nesse contexto, a característica central da visão sistêmica é sua não linearidade, pois todos os sistemas vivos são redes complexas e possuem interconexões em suas dimensões biológicas, cognitivas, sociais e ecológicas da vida, e, portanto, não apresentam um único sentido. Partindo dessa premissa, emerge a necessidade de uma “alfabetização sistêmica”, como condição de existência da educação contemporânea, em especial, do ensino jurídico.

A educação, assim como a teia da vida, não pode ser reduzida a uma “cômoda” repleta de gavetas, em que uma não sabe o que a outra traz dentro de si. A separação impõe limites e impede uma habilidade crítica genuína. Um ensino jurídico aplicado a partir de um pensamento sistêmico e complexo possibilita uma habilidade crítica para os políticos, líderes empresariais e profissionais de todas as esferas. Igualmente, quando integrado à educação, em especial a universitária, que é formadora de opiniões e tem o poder de fomentar valores e conhecimentos, facilita a promoção da essência do direito que é a pacificação social, a inclusão e a luta pelos direitos humanos.

A produção de especialistas, sejam eles tecnológicos ou humanistas em uma disciplina isolada, impede a abordagem interdisciplinar do conhecimento, sendo esta, extremamente essencial para os dias atuais, visto que nenhum dos problemas vividos por cada aluno e ou professor deve ser compreendido isoladamente. Essa compreensão isolada os priva de experiências estimuladas pelo diálogo interdisciplinar e os impede de examinar outros valores, tais como a ética, a arte, a música, a poesia e a introspecção pessoal. Dessa maneira, segundo Capra e Luisi, “há um grande perigo de estarmos educando líderes em vários campos que não conhecem uns aos outros, e que não são sensíveis aos valores do espírito humano.”³⁸

O ensino jurídico esquece-se da pesquisa empírico-sociológica, valendo-se exaustivamente de métodos dedutivo-normativos para a construção do saber jurídico que raramente extravasa a linha da exegese textual da lei.³⁹ Em outras palavras, só um processo ensino-aprendizagem que realize a conjugação de ambas pode criar no aluno o hábito de ver o direito nas suas relações com a vida social. Teoria e prática são domínios conexos de interação e retroalimentação.

Nesse cenário, percebe-se que a tentativa de criação de uma teoria pautada na purificação da ciência do direito, implicou naturalmente no seu isolamento. Segundo Luís Alberto Warat, a Teoria Pura (kelseniana) se apresenta “como um programa para a elaboração de um saber jurídico autônomo e autossuficiente, baseado em um princípio

³⁷CAPRA, Fritjof; LUISI, Pier Luigi. *A visão sistêmica da vida: uma concepção unificada e suas implicações filosóficas e econômicas*. Tradução Mayra Teruya Eichemberg e Newton Berg. 1. ed. São Paulo: Cultrix, 2014, p. 113-116.

³⁸CAPRA, Fritjof; LUISI, Pier Luigi. *A visão sistêmica da vida: uma concepção unificada e suas implicações filosóficas e econômicas*. Tradução Mayra Teruya Eichemberg e Newton Berg. 1. ed. São Paulo: Cultrix, 2014, p. 362.

³⁹BITTAR, Eduardo C. B. *Metodologia da pesquisa jurídica: teoria e prática da monografia para os cursos de direito*. 16. ed. São Paulo: Saraiva Educação, 2019, p. 37.

metodológico imanente, que exclui a referência de fatores e saberes extrajudiciais”.⁴⁰ Daí a dificuldade, no campo jurídico, para formar profissionais aptos aos problemas complexos que se apresentam em um mundo globalizado.

Caminhando ao encontro do pensamento sistêmico, Morin assevera que o século XXI deverá abandonar a visão unilateral que define o ser humano pela racionalidade, pela técnica, pelas atividades utilitárias e pelas necessidades obrigatórias. Segundo o autor, todas as reformas ocorridas até os dias atuais estiveram sempre em torno de um buraco negro, “em que se encontra a profunda carência das nossas mentes, de nossa sociedade, de nosso tempo e, em decorrência de nosso ensino.”⁴¹

Esse abandono só poderá acontecer de modo gradativo e com uma tomada de consciência que impulsiona em direção à mudança. Como isso funciona? De acordo com o pensamento da complexidade desenvolvido pelo autor, aguerrido defensor da educação “a reforma do ensino deve levar à reforma do pensamento, e a reforma do pensamento deve levar à reforma do ensino.”⁴² Em outras palavras, apenas com esta mudança de paradigma no ensino, as pessoas serão capazes de compreender e enfrentar os problemas fundamentais da humanidade, cada vez mais complexos e globais, função que só pode ser desenvolvida com uma visão sistêmica.

A abordagem sistêmica permite um olhar mais amplo, em que os acontecimentos, as hipóteses, causas e efeitos, estão inseridos em fio invisível que conecta uns aos outros ao mesmo tempo. É de responsabilidade do ensino jurídico formar indivíduos que em sua atuação contemplem as necessidades do ser humano e romper com a ideia de oposição aos novos modelos de ensino jurídico. Para isso, é necessário fazer uma reflexão sobre as mudanças que essa educação busca:

A faculdade de Direito passa a ser especialmente importante para romper com as bases da cultura jurídica tradicional e para o desenvolvimento da educação que produza um profissional preparado para atuar em um mundo complexo. Isso implica alterar o paradigma de ensino até hoje praticado no País.⁴³

Acolher o pensamento sistêmico e complexo e transpor essa lógica “nova” e transdisciplinar para o pensamento científico e acadêmico atual. No campo educacional, isso pode ser feito por meio de novas propostas curriculares de ensino e aprendizagem. Segundo Juarez da Silva Thiesen, “a interdisciplinaridade busca responder à necessidade de superação da visão fragmentada nos processos de produção e socialização do conhecimento.”⁴⁴

É correto afirmar que a maioria dos fenômenos sociais pode ser interpretada sob várias perspectivas teóricas, mas ao trabalhar com um caso real, em clínicas jurídicas, por

⁴⁰WARAT, Luís Alberto. *A pureza do poder*. 1. ed. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1983, p. 32.

⁴¹MORIN, Edgar. *A Cabeça Bem-Feita*. Trad. Eloá Jacobina. 24. ed. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil Ltda, 2018, p. 20.

⁴²MORIN, Edgar. *A Cabeça Bem-Feita*. Trad. Eloá Jacobina. 24. ed. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil Ltda, 2018, p. 20.

⁴³COSTA, Bárbara S.; ROCHA, Leonel S. *Educação Jurídica e a formação de profissionais do futuro*. 1. ed. Curitiba: Appris, 2018, p. 78.

⁴⁴THIESEN, Juarez da S. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 39, p. 545-598, 2008, p. 545.

exemplo, o universo do estudante é ampliado. Nesse contexto se faz presente a interdisciplinaridade como uma proposta que vai além da contribuição isolada de cada disciplina, é um convite ao diálogo, à interação e à construção de ideias inovadoras que podem levar a novas soluções dos problemas suscitados. Com relação à realização da interdisciplinaridade Clodoaldo Meneghello Cardoso pontua que:

Ela vai além da soma das contribuições das diversas disciplinas. (dimensões jurídicas, filosófica, psicológica, sociológica, histórica, socioeconômica, ambiental, entre outras), pois “com ela desenvolvem-se conceitos integradores, diálogos epistemológicos e metodológicos no ensino e na pesquisa que fundamentem e ampliem as possibilidades de compreensão dos fenômenos estudados e de práticas inovadoras”.⁴⁵

Nesse contexto, a visão sistêmica vem ao encontro, pois a interdisciplinaridade não consiste na soma das contribuições das disciplinas isoladas, mas em uma síntese partilhada e construída a partir da coletividade com base nas várias disciplinas. Ainda sobre a perspectiva sistêmica, fundamentando uma aplicação sistêmica do direito, com abordagem sistêmica-pacificadora e inclusiva, contemplando a visão abrangente de sistemas, não estando embasada apenas em regras reguladoras de sistemas fechados, mas com abordagem integral da sociedade e dos indivíduos na busca de um novo paradigma de pacificação social.⁴⁶

Além do mais, a Lei de diretrizes e bases da educação nacional, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e a Carta da Transdisciplinaridade, redigida em Portugal, na Convenção da Arrábida em 6 de novembro de 1994 trazem a necessidade do pensamento sistêmico, voltado para um olhar de dentro pra fora, olhando para o indivíduo e ouvindo suas histórias, pois são essas que revelam seus verdadeiros conflitos, sejam eles internos ou externos.

Bárbara Silva Costa e Leonel Severo Rocha sugerem como caminho para a efetivação desse novo olhar algumas estratégias pedagógicas a serem adotadas, tais como: “aulas dialogadas e expositivas; Direito e arte: cinema, quadrinhos e charges; visitas orientadas; estudos e discussão de casos práticos e adoção do método do caso; audiências simuladas; jogos em sala de aula e ferramentas tecnológicas.”⁴⁷ Tal sugestão gera uma interação maior entre docentes e discentes, fomenta o diálogo entre ambos e permite uma vivência para além da teoria.

Richard Crisóstomo Borges Maciel ressalta que “a inflexibilidade da estrutura dos cursos condena os estudantes e professores à condição de reféns de uma estrutura dogmática incapaz de entender os tipos e formas de conflitos e tensão social que se renovam dia a dia”.⁴⁸ Nesse contexto, o autor contempla a abordagem sistêmica ao trazer

⁴⁵CARDOSO, Clodoaldo M. Editorial. *Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos*, Bauru, v.1, p. 7-14, dez. 2013, p. 12.

⁴⁶GIRARDI, Maria Fernanda G.; LIPPMANN, Márcia S.; OLDONI, Fabiano. *Direito Sistêmico: aplicação das leis sistêmicas de Bert Hellinger ao Direito de Família e ao Direito Penal*. 2. ed. Revista e ampliada. Joinville, SC: Manuscritos Editora, 2018, p. 46.

⁴⁷COSTA Bárbara Silva; ROCHA, Leonel Severo. *Educação Jurídica e a Formação de Profissionais do Futuro*. 1. ed. Curitiba: Appris, 2018, p.81.

⁴⁸MACIEL, Richard C. B. *Ensino Jurídico Positivista e a Pedagogia de Warat*. 1. ed. Curitiba: Juruá Editora, 2017, p. 12.

para o ensino jurídico a contribuição sob a perspectiva pedagógica de Warat, em que a prática do ensino deve ser mais criativa e especulativa, devendo ir além do raciocínio lógico dedutivo da norma e de seus métodos de interpretação.

O que diferencia um curso dos demais é a forma como ele se integra ao seu contexto. Sua concepção, objetivos e vocação só podem ser compreendidos a partir de sua contextualização. Não é possível explicar o direito e os fenômenos sociais atrelados a ele, sem olhar para a sua causa, sem explicar a situação ou revelar as circunstâncias. A ciência do direito não lida com papeis, embora tenha sido esse o seu papel até bem pouco tempo. Ela é uma pequena parte separada do todo que é a realidade social.

Conclusão

O objetivo central da pesquisa é abordar a problemática relativa ao ensino jurídico que encontra grande resistência por parte da ciência do direito em se adaptar em seus diversos contextos à nova realidade que envolve o século XXI. O caráter reducionista trazido pela ciência respaldou também na educação que acabou por se separar das demais ciências. Diante disso, o ensino jurídico foi gestado e pensado como uma ciência à parte.

Para tanto, foi proposta uma abordagem sistêmica ao meio acadêmico que incluía o ensino jurídico e perpassasse por todas as ciências, tornando possível uma transformação no pensamento que se concretiza a partir de uma visão de mundo como um todo, único e igual, jamais estagnado, fragmentado ou absoluto. Transpor o estudo positivista ampliando e melhorando a qualidade da reflexão jurídica requer ultrapassar o ensino jurídico cartesiano.

Destaca que quando o homem tem reduzida a percepção do todo, seu senso de responsabilidade e poder crítico são reduzidos na mesma proporção. O pensamento sistêmico é contextual, que significa o oposto do pensamento analítico. Analisar requer separar as partes e considerar isoladamente uma delas para entendê-la. O pensamento sistêmico significa colocá-la no contexto de uma totalidade maior. As relações não podem ser medidas e pesadas; as relações devem ser mapeadas. A educação como um todo é um conjunto de relações em que as pessoas trocam conhecimento entre si.

A evolução da ciência jurídica deve ser no sentido de crescimento da análise da emoção, da observação da conjuntura social e psíquica do ser humano, das suas necessidades, dos seus medos, de suas paixões, ressaltando sua capacidade de vínculo de afeto por condições melhores de vida para si e para o outro.

A finalidade do ensino jurídico é formar profissionais conscientes das mazelas sociais e aptos a defender os direitos dos indivíduos. Reduzir o ensino a enciclopédias e condicioná-lo sempre as mesmas falas e doutrinas, significa estagnar o tempo. A educação é evolução, é por ela que o caminho da cidadania e da justiça se constrói, pois é a partir dela que se formam cidadãos cujos destinos podem estar diretamente ligados ao que foi aprendido e guardado.

Destaca a importância da interdisciplinaridade trazida nas novas diretrizes do ensino jurídico e pontua a necessidade de revisão das grades curriculares voltada para aceitar o novo pensar. Com relação aos operadores do direito, percebe-se que uma

postura sistêmica voltada ao humano, contribuirá sobremaneira para a resolução das controvérsias. O aprendizado interdisciplinar, além de favorecer a interação entre os diversos saberes, possibilita uma nova relação entre o conhecimento e a prática, que são extremamente relevantes.

Neste sentido, sugere-se a adoção da abordagem sistêmica no Projeto Político Pedagógico das Faculdades de Direito e nos planos de ensino-aprendizagem, bem como a formação dos docentes baseada nesta visão, como mecanismos de construção de um pensamento reflexivo e genuinamente crítico em prol de uma prática mais humanizada e com vistas às complexidades atuais.

Por fim, reitera que para a concretização dessa mudança de pensamento o primeiro passo é perceber-se e perceber o outro. Isso, no entanto, não significa ausência de justiça, mas sim mudança de percepção. É preciso resgatar a humanidade do ensino jurídico para que se cumpra o objetivo maior da educação de formar cidadãos ativos que reivindiquem condições melhores de vida para si e para o outro e, assim atinjam a tão almejada paz social.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de Filosofia*. Tradução: Ivone Castilho Benedetti. 6. ed. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2012.

ARAÚJO, Fábio R. da S. *A Ruptura do Paradigma Cartesiano e alguns dos seus reflexos jurídicos*. *Revista CEJ*, Brasília, Ano 13, n. 46, p. 78-86, jul./set. 2009.

BERTALANFFY, Ludwig Von. *Teoria Geral dos Sistemas: fundamentos, desenvolvimento e aplicações*. Trad. Francisco M. Guimarães. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

BITTAR, Eduardo C. B. *Metodologia da pesquisa jurídica: teoria e prática da monografia para os cursos de direito*. 16. ed. São Paulo: Saraiva Educação, 2019.

BONADIA DE OLIVEIRA, Fernando. *Educação em Descartes: que educação racionalista é essa? Aprender - Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação*, n. 6, p. 55-78, 2018.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996.

CAPRA, Fritjof. *O Ponto de Mutação: a ciência, a sociedade e a cultura emergente*. Tradução Álvaro Cabral. 1. ed. São Paulo: Cultrix, 2012.

CAPRA, Fritjof; LUISI, Pier Luigi. *A visão sistêmica da vida: uma concepção unificada e suas implicações filosóficas e econômicas*. Tradução Mayra Teruya Eichemberg e Newton Berg. 1.ed. São Paulo: Cultrix, 2014.

CARDOSO, Clodoaldo M. Editorial. *Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos*, Bauru, v.1, p. 7-14, dez. 2013.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO SUPERIOR. *Resolução CNE/CES nº 2, de 19 de abril de 2021*. Altera o art. 5º da Resolução CNE/CES nº 5/2018, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito. Brasília: CNE, 2021.

CORAZZA, Maria Júlia; NEVES, Marcos Cesar D.; RAMOS, Fernando P. *A ciência moderna e as concepções contemporâneas em discursos de professores-pesquisadores: entre rupturas e a continuidade*. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, v. 10, n. 1, p. 84-108, 2011.

COSTA, Bárbara S.; ROCHA, Leonel S. *Educação Jurídica e a formação de profissionais do futuro*. 1. ed. Curitiba: Appris, 2018.

DESCARTES, René. *Discurso sobre o método*. Trad. Alan Neil Ditchfield. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

FARIA, Adriana A.; LIMA, Sthephane H. B. *As novas diretrizes nacionais do curso de Direito: processo de construção e inovações*. In: RODRIGUES, Horácio Wanderley. *Educação Jurídica no Século XXI: novas diretrizes curriculares nacionais do curso de Direito – limites e possibilidades*. Florianópolis: Habitus, 2019, p. 11-23.

GIRARDI, Maria Fernanda G.; LIPPMANN, Márcia S.; OLDONI, Fabiano. *Direito Sistêmico: aplicação das leis sistêmicas de Bert Hellinger ao Direito de Família e ao Direito Penal*. 2. ed. Revista e ampliada. Joinville, SC: Manuscritos Editora, 2018.

GOTTEMS, Claudinei J. *Direito Fundamental à educação*. *Argumenta Jornal Law*, Jacarezinho-PR, n. 16, jan./jul., p. 43-62, 2012.

KUHN, Thomas. *Estruturas das revoluções científicas*. Trad. Beatriz Vianna Boeira e Nelson Boeira. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 1998.

MACIEL, Richard C. B. *Ensino Jurídico Positivista e a Pedagogia de Warat*. 1. ed. Curitiba: Juruá Editora, 2017.

MORIN, Edgar. *A Cabeça Bem-Feita*. Trad. Eloá Jacobina. 24. ed. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil Ltda, 2018.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Trad. Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 2. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

PORTO, Inês da F. *Ensino Jurídico, diálogos com a imaginação: construção do projeto didático no ensino jurídico*. 1. ed. Porto Alegre: Sergio Antônio Fabris, 2000.

SILVA, Hélcio José. *Por um ensino jurídico inclusivo: em diálogo com o pluralismo das realidades sociais*. *Argumenta Jornal Law*, Jacarezinho-PR, n. 16, jan./jul., p. 303-314, 2012.

SOARES, Fernanda Heloisa M.; MASSINE, Maiara Cristina L. *Crise do Ensino Jurídico Brasileiro*. *Argumenta Jornal Law*, Jacarezinho-PR, n. 12 jan./jun., p. 57-74, 2010.

THIESEN, Juarez da S. *A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem*. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 39, p. 545-598, 2008.

TOLEDO, Claudia M. Q. *Breves Considerações Sobre a Crise no Ensino Jurídico, suas relações com o Estado Democrático de Direito e o Substancialismo*. *Argumenta Jornal Law*, Jacarezinho-PR, n. 16, jan./jul., p. 327-335, 2010.

VIEIRA, Adriano José H. *A docência no paradigma educacional emergente*. 1.ed. Curitiba: Appris Editora, 2019.

WARAT, Luís Alberto. *A pureza do poder*. 1.ed. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1983.

Data de Recebimento: 29/05/2022

Data de Aprovação: 09/06/2022