

Do pensamento da complexidade ao ensino jurídico: aproximações pela jusfilosofia de Castanheira Neves

André Câmara Ferreira da Costa ¹, Antônio José Andrade da Silva Jr. ², Profa.

Dra. Germana Parente Neiva Belchior ³

SUMÁRIO. 1. Introdução. 2. Referencial Teórico. 2.1 A crise do ensino jurídico na crise global do pensamento. 2.2 O pensamento da complexidade de Edgar Morin: uma resposta às crises. 2.3. Castanheira Neves como possibilitante de uma resposta à e da complexidade: o direito como problema e a exigência de uma metodologia crítico reflexiva 3. Resultados. 4. Considerações Finais. Referências.

RESUMO: Como uma teoria geral do pensamento pode contribuir para a renovação de um pensar já tão próprio – e crístico – como o do ensino jurídico? Trata-se da possibilidade-necessidade de uma renovação do ensino jurídico postulada a partir da aproximação ao direito de uma específica teoria geral do pensamento – a teoria da complexidade de Edgar Morin – segundo o prisma de uma jusfilosofia – o jurisprudencialismo de Castanheira Neves. Sob metodologia bibliográfica, pura, exploratória, descritiva e qualitativa, explicitou-se o contexto crístico geral e jurídico, do pensamento e do ensino; depois, o pensamento da complexidade de Edgar Morin e a sua intenção de superação das crises; e, por fim, argumentou-se pela pertinência da jusfilosofia de Castanheira Neves enquanto mediadora, a partir de uma metodologia jurídica própria, das possibilidades de realização do complexo do e no ensino jurídico. Concluiu-se que a aproximação não só é possível como necessária na medida em que recai sobre qualquer reforma do ensino jurídico o dever de atentar para a intencionalidade normativo-material própria e interna à juridicidade e para a estrutura dialética sistema-problema em que se deve dar a sua realização.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino Jurídico. Pensamento da Complexidade. Jurisprudencialismo.

¹ Graduado em Direito pela Universidade de Fortaleza (UNIFOR), integrante do Grupo de Estudo e de Pesquisa Ecomplex: Direito, Complexidade e Meio Ambiente, da UNI7. E-mail: andrecamarafc@gmail.com.

² Graduando do Curso de Direito da Universidade de Fortaleza (UNIFOR), integrante do Grupo de Estudo e de Pesquisa Ecomplex: Direito, Complexidade e Meio Ambiente, da UNI7. E-mail: juninhoapj1609@gmail.com.

³ Professora do Curso de Graduação e do Programa de Pós-Graduação em Direito da UNI7, coordenadora do Grupo de Estudo e de Pesquisa Ecomplex: Direito, Complexidade e Meio Ambiente, da UNI7. E-mail: germana_belchior@yahoo.com.br.

1 Introdução

O ensino jurídico, na sua especificidade, requer um pensar correspondentemente específico – isto, ver-se-á, não tem sido nenhuma obviedade na história do direito. Esse pensar, nessa sua exigência, pressupõe, aceita e rejeita umas ou outras teorias gerais e externas à sua intencionalidade. Esta é a barreira fenomenológica que apresenta o *como* da questão deste artigo: *se não diretamente*, como uma teoria geral do pensamento pode contribuir para a renovação de um pensar já tão próprio – e crísico – como o do ensino jurídico?

Pergunta, é claro, que exige o seu contexto. Trata-se, aqui, da crise geral do pensamento, vislumbrada principalmente na crise dos pressupostos do conhecimento provocada pelo choque entre os paradigmas⁴ da simplificação, cuja face histórico-cultural pode-se ver na modernidade, e da complexidade, referido ao presente e requerido pelo futuro.

É desse panorama que emergem as dificuldades, e com elas o sentido, do problema. Por evidência daquele contraste paradigmático, nota-se que a indevida calcificação da tradição moderna no presente promove o descompasso entre os objetivos do projeto educacional em vigor – o especialismo disjuntivo-redutivo, requerido pela tradição – e aquilo que é exigido pela contemporaneidade – a atitude de abrangência planetária; conseqüentemente, também o ensino jurídico vai nesses termos problemático, desconectado, no seu próprio especialismo (bacharelismo), da complexidade do mundo (jurídico).

Algumas respostas despontam neste cenário de crise e são, aqui, tomadas por norteadoras da discussão. De um lado, atendo-se, de modo geral, a uma gnosiologia, tem-se a par das exigências metódicos-educacionais e de sentido contemporâneas o pensamento da complexidade de Edgar Morin. De outro, atento já à especificidade (global) do problema jurídico atual, tem-se Castanheira Neves, cuja jusfilosofia promove um resgate dos sentidos originários do direito e sobre eles ergue uma metodologia própria e autonomamente jurídica – o jurisprudencialismo –, crítica da

⁴ Paradigmas, aqui e em diante, no sentido de uma episteme que “controla não apenas as teorias e os raciocínios, mas, também, o campo cognitivo, intelectual e cultural em que nascem teorias e raciocínios”, contendo, “para todos os discursos que se realizam sob o seu domínio, os conceitos fundamentais ou as categorias de inteligibilidade, ao mesmo tempo que o tipo de relações lógicas [...] entre esses conceitos e categorias” (MORIN, 2002, p. 259-262).

técnica moderna que se impregnou à juridicidade e ao ensino jurídico por meio do mecanicismo normativista e dos funcionalismos jurídicos.

Decerto, são respostas que veiculam um teor paradigmático, isto é, discutem propositiva e radicalmente o presente em direção a um *novum* transformador, que não é só atualização, mas superação. Todavia, ainda que mutuamente implicadas na tentativa de resolver a crise anunciada, são respostas até então isoladas.

Acresce-se, pois, àquela pergunta: como pode a teoria da complexidade de Edgar Morin, na intenção de ser aproveitada no ensino jurídico – cuja especificidade, a ser demonstrada e assumida, exige consigo uma também específica gnosiologia –, ser possibilitada, aproximada e guiada pelas articulações jusfilosóficas de Castanheira Neves?

O tópico 2.1 deste artigo, querendo precipitar a necessidade das respostas perspectivadas, intenta uma reposição dos âmbitos e elementos constitutivos do momento crítico que lhes servem de contexto.

Sendo muitas e irrecusáveis as interpenetrações desse momento, porém, é preciso assegurar o ponto de vista sob o qual todos os demais âmbitos podem ser arregimentados ao problema. Assegurar o ponto de vista significa sobretudo pensar o problema a partir de si mesmo, sem que as respostas sejam trazidas de uma intencionalidade problemática diferente ou para além da que ele exige.

Ver-se-á, nesse sentido, que esta intencionalidade não é só pedagógica, mas materialmente normativa. Daí a necessidade de aproximação epistêmica entre uma teoria geral e o peculiar campo do ensino jurídico. Esta distância que vai da perspectiva da complexidade – exposta no tópico 2.2 – ao ensino jurídico percorrer-se-á – já no tópico 2.3 – ao reflexo-mediação da jusfilosofia de Castanheira Neves, segundo a sua metodologia crítico-reflexiva e interna à problematicidade do direito.

2 Referencial teórico

2.1 A crise do ensino jurídico na crise global do pensamento

O ensino jurídico revolve-se bastante problemático na contemporaneidade. Esta afirmação se afigura no seguinte contraste: enquanto a sociedade contemporânea requer um pensamento globalizado, capaz de tratar dos problemas complexos, de

trabalhar multidisciplinarmente e de ser, através do senso crítico, transformador, o ensino jurídico geral, por sua vez, oferece justamente o contrário do que lhe é exigido, apresentando-se majoritariamente dogmático, dicotômico, especializado e tecnicista.

O contraste atinge a significância do direito a ponto de pôr em questão o seu próprio sentido. Diversos são os prismas de compreensão da atualidade capazes de demonstrar o porquê dos déficits de autonomia e de sentidos do direito. De modo compreensivo, destacam-se os seguintes:

sociologicamente, [...] Pois que, ultrapassado pela alta complexidade estrutural, dimensional e intencional das sociedades atuais, [...] e atingido pela radical mutação dos referentes axiológicos e culturais que iriam nos seus pressupostos, o direito existente e seu sistema [...] revelar-se-ia normativamente inadequado [...] e institucionalmente ineficiente [...]; *axiologicamente*, quando se verifica a transmutação do direito como validade (validade normativamente autônoma e referida a uma axiologia material e especificamente fundamentante) para o direito como simples regulador funcional de uma sociedade individualista e sem valores; *crítico-culturalmente*, [...] porque se critica o que se entende por ser a anacrônica pré-racionalidade da sua pretensa axiologia e das suas 'fórmulas mágicas'; porque se desmistificam numa crítica radical as suas pretensões de objectiva validade e justiça; e bem assim tanto a falta de uma válida e objectiva racionalidade de fundamentação como a ilusão da existência de uma pressuposta ordem normativa legitimante, e não menos as 'contradições fundamentais' de seu pseudo-sistema com as tácticas ideológicas e sempre variáveis justificações ad hoc; [...] já *funcionalmente*, por fim, quando no horizonte se anunciam, ou se forjam já, outros reguladores sociais mais eficazes e mais dos nossos dias do que seria o direito: seja a política, com seu poder, seja a ciência-técnica (a tecnologia social) com sua otimização estratégica, seja a economia (com a libertação do mercado) e a sua motivação racionalizada dos interesses, etc (NEVES, 2010b, pp. 44 e 45, grifos do autor).

Como é comum em panoramas de precariedade, alternativas despontam de toda parte. Muitas delas, entretanto, não-jurídicas – e é precisamente nisto que está a atratividade das alternativas: não sendo propriamente jurídicas, são também ausentes dos encargos da juridicidade e, portanto, político-economicamente mais eficientes. Fato é que hoje o sentido do direito se vê radicalmente questionado, e as respostas, exógenas, veem-se incapazes de restabelecer a pertinência do direito como direito.

Se a juridicidade perde um sentido próprio, também o seu ensino, embebendo-se da mesma (in)compreensão, esvazia-se. Este diagnóstico, entretanto, em muito transcende as peculiaridades do seu objeto de estudo – o direito. A problematidade do ensino jurídico deve-se, sobretudo, à problematidade que tange a educação em geral, e esta, por sua vez, a uma instância ainda mais fundamental, a ser vista no

embate de paradigmas filosófico-culturais que culminou na chamada *crise dos pressupostos*. Sobre isto, sintetiza Edgar Morin (2015, p. 21):

Ao mesmo tempo que ergue uma vertiginosa Torre de Babel dos conhecimentos, o nosso século realiza um mergulho ainda mais vertiginoso na crise dos fundamentos do conhecimento. A crise começou na filosofia. Mesmo permanecendo pluralista nos seus problemas e concepções, a filosofia dos tempos modernos foi animada por uma dialética que remetia um ao outro a busca de um fundamento seguro para o conhecimento e o perpétuo retorno do espectro da incerteza. O acontecimento decisivo do século XIX, nessa dialética, foi a crise da ideia de fundamento. Depois que a crítica kantiana retirou do entendimento a possibilidade de atingir 'a coisa em si', Nietzsche anunciou, de outra maneira não menos radical, a inexorabilidade do niilismo; no século XX, Heidegger questionou o fundamento dos fundamentos, a natureza do ser, e sua reflexão foi consagrada à problemática de um 'fundamento sem fundo'. A filosofia dedica-se agora menos à construção de sistemas baseados em fundamentos seguros do que à desconstrução generalizada e à radical interrogação relativizando todo conhecimento.

A explicitação da crise dos pressupostos requer uma preparação: todo diagnóstico de crise suscita um desencontro de paradigmas. É este desencontro o que primeiro se deve acentuar. Note-se, porém, que um choque entre paradigmas – um já enraizado e o outro ainda por irromper – apenas anuncia a crise que já há, ou seja, a presente crise do ensino jurídico não foi causada pela inserção de um novo paradigma; antes, teve a sua existência denunciada por ele e, assim evidenciada, pensa-se, através dele, a sua superação.

Os paradigmas que se atravessam em descompasso são o da simplificação e o da complexidade. Importa acentuá-los: o da simplificação, buscando o acabado *verdadeiro* (o correto lógico, empírico, essencial, causalmente linear), intenciona a redução do todo à parte pela separação (a disjunção redutiva) dos modos de pensar entre si e dos seus respectivos objetos, num especialismo e finalismo que invalidam epistemicamente as zetéticas; o da complexidade, buscando a inacabada *verdade* (a possibilidade daquele correto, causalmente recursiva), assume o todo *com* a parte, *na* parte e o inverso – o mundo na consciência, o tempo na historicidade, o ordenamento no caso jurídico... –, assim como mantém a polaridade e simultaneidade daqueles já mencionados opostos – ambíguos, aleatórios, contraditórios –, pensando-os como mutuamente implicados e *trans*-formados sem reduzi-los um ao outro (MORIN, 2011, p. 277-80; 2013; 2015a, p. 428-32; 2015b, p. 72, grifo nosso).

A insuficiência do primeiro paradigma diante do segundo pode ser vista, por exemplo, na fatualidade do direito ambiental. O fato jurídico ambiental é complexo a

ponto de não comportar nem apuração nem reprodução suficientes (experimentais, seja de quantificação, tempo ou origem) dos seus objetos jurídicos (como os gases ou as águas, que se imiscuem no e se confundem com o todo bio-socio-cultural); e, vindo a ser um fato antijurídico, a necessária comprovação do nexos causal para o dever de indenizar, se pensada pela causalidade linear (pela qual as causas determinam os efeitos sem que se considere a dinâmica inversa) do pensamento simplista, restaria excessivamente onerosa ou mesmo impossível, pois, no mais das vezes, trata-se aqui não de um risco concreto ou potencial, mas de um risco abstrato (global, imprevisível, transtemporal) e de causas concorrentes, simultâneas e sucessivas (BELCHIOR e PRIMO, 2015, p. 21-7).

Sob o paradigma da complexidade, porém, a indeterminabilidade da relação jurídica ambiental poderia ser concebida, para fins de responsabilização, segundo um modelo próprio de causalidade: a complexa (fisicamente quântica, historicamente espiral e racionalmente recursiva), isto é, ao mesmo tempo contínua e interrompida, indeterminada e determinável, englobante da movimentação cíclico-dialógica e, assim, auto-eco-reprodutiva (BELCHIOR, 2015, p. 78, 177-8, 208, 231-244), ideário este que será melhor explorado no tópico 2.2 deste artigo.

Depois do exemplo acima, poder-se-ia pensar do descompasso como um processo de anulação ou consumação de um paradigma pelo outro. O paradigma da complexidade, porém, se não aceita completamente a simplificação moderno-iluminista, também não a rejeita. Ao contrário dos hipermodernos, não a recebe para intensificá-la na contemporaneidade, nem, à diferença dos antimodernos *lato sensu*, rejeita-a em favor do passado ou vive-a à contragosto. Antes, o paradigma da complexidade, se é pós-moderno, pós-positivista ou pós-simplificação, é-lo como continuidade crítica, é-lo em união com o pensamento simplificador (MORIN, 2015a, p. 432 e 433).

De todo modo, ainda que não implique anulação ou consumação, essa diferença paradigmática, precipitada, dá o contraste necessário para a evidenciação dos fatores de pensamento difíceis da tradição. Estes fatores constituem os pressupostos em e da crise, e são três: o *fundamento*, cuja estabilidade a modernidade tinha como possível a partir da concepção de verdade como correspondência entre a representação e a coisa representada, e que se veria abalada pela possibilidade mais fundamental de união indissociável entre subjetividade e objetividade, entre linguagem

e ser (OLIVEIRA, 2014, p. 31-32); conseqüentemente, a *unidade*, que outrora indicava a possibilidade de investigações sob um princípio comum válido, universalmente reconhecível, daí em diante daria lugar a um pluralismo radical em que se afirma a soberania da diferença, agora a irrecusável constante de todo o pensar (OLIVEIRA, 2014, p. 32); e a *razão moderno-iluminista*, em crise diante do projeto fenomenológico que une os opostos-duplos por ela separados, e caracterizada na sua convulsão nos seguintes termos:

Tratava-se de uma razão que abandonava ou pragmaticamente ignorava os seus 'opostos', aqueles opostos-duplos que na existência humana sempre estão presentes num fundo determinante – os opostos-duplos que são o homem perante o ser, a liberdade e a contingência perante a necessidade, o sujeito perante o objeto, o caos perante a ordem, a filosofia perante a ciência, a imaginação e a paixão perante a razão... E foram esses opostos, desde a origem codeterminantes e a impor limites, se não um *aliud* insuperável, que o nosso tempo como que redescobriu na sua relevância e oculta verdade decisiva e a trazer-nos de novo, depois de uma utópica experiência desiludida, à profundidade, complexa e indomável, do *real* – e daí a 'crise da razão' (NEVES, 2003, p. 20, grifos do autor)

Da razão moderno-iluminista o direito herdou duas racionalidades. A primeira, mecanicista, caracteriza-se pelo pensamento hiperespecializado e compartimentalizado (atomista), a-histórico e redutor do direito – da sua compreensão, da sua “aplicação” e da sua crítica – à imanência de sua positividade, sobre a qual impera o discurso teórico-explicativo de índole empírico-analítica. O direito vai assim autonomizado, senão mesmo imunizado, para além de qualquer interferência dos interesses da comunidade, o que se vê na absolutização, por exemplo, de propriedade privada (CAPRA e MATTEI, 2018, p. 35-39, 57-59, 163).

A segunda, funcionalista, trata o direito como apenas um instrumento estratégico de controle social, reduzindo, na confusão entre legitimidade e validade normativa, o direito à política, a intencionalidade jurídico-normativa à intencionalidade estratégico-política, os fundamentos axiológicos aos critérios de eficiência, reduções estas que vão ao ponto da consumação dos primeiros pelos segundos (NEVES, 2010d, p. 224-227).

Estes desdobramentos paradigmáticos inevitavelmente se sobrepuseram ao e no ensino jurídico. Do mecanicismo, recepcionou-se o modelo disjuntivo-redutivista, fomentador do ensino enciclopédico, no qual se prefere a exposição do maior número de temas isolados, preferivelmente daquelas disciplinas cuja autonomia, intencionada

na ideia de sistematicidade e forjada pela de simplicidade, opõe-se ao tratamento transdisciplinar e contextual.

Do funcionalismo, estabeleceu-se o ensino jurídico (correlativamente, também o papel da Universidade) como escola técnica, serviço que atende a uma demanda socio-mercadológica, e uma demanda tal que invoca a conformação dos programas de ensino, do currículo e das diretrizes – da formação – à rentabilidade e, por ela, à aplicação mecânica, veloz e repetida do direito – ao tecnicismo –, afetando, inclusive, a livre e autônoma formação do docente, cobrado por e para fins alheios à cultura universitária – os fins da Universidade são agora os fins do Estado – e corrigido em regime de horas e produtividade (NEVES, 2010a, p. 446).

Mecanicista e funcionalista, o modelo de ensino jurídico vigente centra-se: na apreciação das regras objetivas (lei e jurisprudência), que são tomadas como o decisivo e por vezes o todo da juridicidade, ignorando-se, portanto, a ideia de transpositividade; na abordagem conteudista, pelo qual as matérias são debruçadas na sua extensão linear, enciclopédica, a pensar a formação como uma questão de tempo e quantidade de exposição – superficial que seja, e que apenas superficial pode ser – do maior número de matérias; no formato acrítico, cuja diretriz é a transferência de conteúdo para a resolução de problemas de um universo materialmente predeterminado, sem que se possa transfigurar o problema posto nem especular para além dele (RODRIGUEZ e FALCÃO, 2005, p. 4).

Ademais, vê-se ainda predominante o modelo de jurisprudência dogmática, onde, na correlação pergunta-resposta inerente ao conhecer, tem-se a resposta como fundamental, opção decerto orientada tanto pelo extenso programa de disciplinas prático-dogmáticas, no qual se pode ver um obtuso direcionamento às carreiras jurídicas não científicas, tecno-reprodutivas, quanto pelo não reconhecimento das propedêuticas como essenciais à resolução de problemas jurídicos concretos. Imerso neste modelo de ensino, o aluno tende à reprodução dos dogmas de uma ciência irrefletida. Restrito, também, é o potencial crítico dos profissionais assim formados, resumindo-se a uma área hiperespecializada do direito – que, diga-se, sendo assim um saber-fazer tão individual, vem a ser técnica sem que necessariamente converta-se saber complexo (FERRAZ JUNIOR, 2006, p. 6).

A razão moderna, fundo de todos esses âmbitos, tem, portanto, caracterização atitudinal ambivalente: é ora teórica (dogmático-cognitiva e/ou analítico-explicativa) ora funcional (tecnológica). Esta razão, na sua atitude intencional de conceber o mundo como objeto, de reduzir o prático ao teórico, ou prefixa externamente um método à determinada prática ou só descobre-descreve o seu método depois de executá-la (NEVES, 2013, p. 10-1, 36, 49-51, 70).

Essa intencionalidade pôde decisivamente impor-se enquanto requisitada pelo contexto racionalista da modernidade, no qual importava a constituição de um direito lógico-sistematicamente acabado na sua legalidade (formal) e por ela, desde a sua imposição, justificado. Intencionalidade, porém, que a atualidade, naquelas suas implicações críticas, não mais poderá aceitar (NEVES, 2013, p. 10-3; 52-3).

O que se busca aqui é um caminho para tocar decisivamente a problemática do ensino jurídico – uma problemática cuja fatualidade, viu-se, em muito o ultrapassa. Se é preciso pensar não a conclusão, mas o caminho, não a chegada, mas a razão do passo, a discussão torna-se, então, metodológica. Mas com que sentido? Isto – o sentido – só emerge na medida em que se retém a reflexão nos problemas.

Afirmou-se: a problemática o é principalmente numa instância mais fundamental. Se essa instância fundamental, na sua convulsão, coloca como problemas a serem resolvidos a ausência de um só fundamento, a pluralidade radical e a insuficiência da razão moderna, então o caminho a seguir é aquele que se dirige a tudo isto não para negá-los, mas para assumi-los. Dessa intenção comungam as metodologias adiante.

2.2 O Pensamento da Complexidade de Edgar Morin: uma resposta às crises

Edgar Morin, percebendo que o complexo do mundo atual – que recusa o unificado, o monismo e o holismo, a insolitude – não é suportado pela racionalidade que caracteriza o paradigma da simplificação, dedicou-se a pensar o complexo ao modo da complexidade, ou a complexidade ao modo do complexo. O pensar daí resultante foi referido como *O Método*, que, já dobrando-se e inaugurando em si mesmo todo o paradoxo do complexo, apresenta-se desde já a-metódico.

A-metodismo que é, inicialmente, antimetodismo: dá-se, espelhando-se nas recusas do complexo, ao resistir às clausuras epistêmicas, às intenções generalistas

e unitárias, às reduções do real à matéria (reificação) e do real à ideia (reificação idealista). O seu primeiro aspecto é, portanto, negativo – é dúvida da certeza e da própria dúvida (MORIN, 2013, p. 28-9, 467). Da negação revolve-se o simplificado ao simples, que é, na sua dignidade, o que há de mais complexo!

Depois dessa tarefa primeira de desconstrução da simplificação em complexidade, pôde-se iniciar, em reconstrução, o pensamento do complexo. Agora, trata-se de debater-se contra e com o dizível, o incerto, os opostos, com e contra a simplificação, isto é, de partir do fechado, do claro, do distinto, em direção à ambiguidade do real. A nota da reconstrução – i.é, do Método – é a crítica permanente e maiêutica, o inacabamento (MORIN, 2015a, p. 429-36; 2015b, p. 36-40).

Como dirige-se o Método àqueles problemas fundamentais? Em primeiro lugar, ao problema do fundamento, inalcançado pela disjunção teórica, opõe-se a assunção da mútua implicância fenomenológica entre sujeito e objeto, a inserção reflexiva do sujeito como objeto da sua própria ciência e da ciência como objeto de si, como conhecimento do conhecimento (MORIN, 2015b, p. 231-3; 2013, p. 469).

Depois, a ausência de unidade, decorrente da impossibilidade de fundamento fixo, vai colmatada no seu problema pelas ideias, também decorrentes daquela solução fenomenológica, de cômputo vivo, de auto-eco-organização, de polienraizamento antropológico, todas a possibilitarem um conhecimento sem fundamentos (naquele sentido) e, portanto, radicalmente plural (MORIN, 2015b, p. 255).

À razão moderna – crísica porque, limitando a linguagem do mundo à estática lógica dedutivo-identitária, vê-se incapaz de conceber a realidade da contradição – sobrepõe-se uma lógica clássica maleável, capaz de integrar os alogismos a partir de uma abertura metalógica e de um pensamento supralógico, este, instância receptora da complexidade e, assim, condutora da maleabilidade (MORIN, 2011, p. 214-53).

Destas premissas pode-se aduzir alguns princípios gerais da gnosiologia moriniana. O primeiro princípio é o do *circuito recursivo*, pelo qual, numa relação “os efeitos e produtos são, ao mesmo tempo, causadores e produtores no próprio processo, sendo os estados finais necessários à geração dos estados iniciais” (MORIN, 2015b, p. 113). Deixando de ser (predominantemente) linear, uma relação

entre causa e efeito assim tomada torna possível a compreensão da espiralada autopoiese biocultural.

O princípio dialógico, operante racio-intencional daquela supralogia, é o que aponta para as necessárias *con*-junções de termos ao mesmo tempo complementares, concorrentes e antagônicos, naturalizando a complexidade das aparências excludentes ou paradoxais (MORIN, 2015b, p. 110-2, grifo nosso), como no caso do binômio vida-morte, cujos termos, se num primeiro e apressado momento se rejeitam, noutro, já complexo, mostram-se co-dependentes.

Finalmente, tem-se o *principio hologramático*, que remete à necessidade de se conceber a parte no todo e o todo na parte – todo que não é igual à soma das partes e partes que não necessariamente são menores que o todo, já que este, na forma de sistema, vem a suprimi-las (MORIN, 2015b, p. 113-5).

Apontados para o ensino em geral, estes princípios desde já anunciam a ordem dos problemas. Qualquer reforma estrutural no ensino requererá primordialmente uma reforma do pensamento, isto é, uma nova atitude de ser e de conhecer. O modelo de ensino não é, portanto, princípio, mas principiado pelo que lhe origina. Ou seja, o fundamental é repensar o pensamento que institui o próprio modelo, do contrário, ainda que este fosse radicalmente reformado, logo seria reinstituído pelo pensamento que lhe deu causa (MORIN, 2005a, p. 9; 2005b, p. 20).

Assim, não bastaria, por exemplo, transpor um modelo unidisciplinar num inter ou transdisciplinar, também seria preciso que aquilo que lhe serve de fundo e intenção, isto é, a compreensão de mundo que o pensa linearmente causal, seja substituído em conformidade com o complexo; este, sendo variante e indeterminado, exige a compreensão de uma causalidade (ontológico-hermeneuticamente) circular e (historicamente) espiral.

Segundo essa principiologia, a reforma do pensamento dirige-se ao educando para fomentar duas competências fundamentais: “uma aptidão geral para colocar e tratar os problemas” e a apropriação de “princípios organizadores que permitam ligar os saberes e lhes dar sentido” (MORIN, 2005b, p. 21).

A primeira competência, consequência clara do a-metodismo, refere-se à necessidade de abertura problemática no e do processo de ensino-aprendizagem,

cuja índole deve ser a de provocar a curiosidade e naturalizar a dúvida. Isto significa que problemas acabados, nos quais basta deduzir da premissa dada a única resposta possível, são supressões da criticidade do aluno e apenas o mantém numa clausura – surreal, diga-se – em relação ao real da complexidade. A resolução de problemas complexos não se encerra nos seus núcleos predefinidos ou nas suas decorrências práticas mais imediatas, numa inegociável abertura especulativa para outras disciplinas (MORIN, 2005b, p. 21-3).

A segunda competência, indicativa da necessidade de introjeção dos princípios da complexidade, aponta para a dialogização e recursividade daqueles conhecimentos que o modelo atual, disjuntivo e horizontalmente conteudista, separa, oculta e exclui. Com isso, ganhar-se-ia em contextualização, em ecologização, em globalização (MORIN, 2005b, p. 24-6).

Gnosiológico que é, o Método, mesmo quando deságua na educação, mantém-se no fundamental e, assim, alheio no essencial à realidade do ensino jurídico. Este, na sua urgência e especificidade, demanda uma atenção com notas e sentidos próprios, como em geral reconheceria o próprio Edgar Morin (2015b, p. 256) ao afirmar que “a complexidade não é somente problema do objeto do conhecimento, mas também questão de método de conhecimento apropriado ao objeto”.

Este gargalo epistêmico significa que a recepção da gnosiologia moriniana se dá na mesma medida em que dela se é crítico, assim adequando-a. Crítica, é claro, orientada pelo filtro do problema. Isto é dizer, com Castanheira Neves (2009, p. 26), que “se tudo está no todo, o todo não será o critério imediato e específico de tudo”, de modo que se deve priorizar a internalidade da questão à juridicidade. É desta internalidade, a exigir uma perspectiva jurídicista do problema, que se trata adiante.

2.3 Castanheira neves como possibilitante de uma resposta à e da complexidade: o direito como *problema* e a exigência de uma metodologia jurídica crítico-reflexiva

Suspenda-se o título na forma de questão: o que seria, no Direito, uma resposta da e à (sua) complexidade? Viu-se com o próprio pensamento complexo que a resposta não pode ser uma simples aplicação daquilo nisto, disto naquilo, ou uma mera adequação-correção termo a termo, conceito a conceito. Do Método tem-se

apenas o ponto de partida, o paradigma. Trata-se agora de transpassar o todo do holograma na parte que o projeta, de pensar a complexidade na e pela juridicidade que em si a evoca.

Este movimento interno à juridicidade tem o seu passo fundamental numa outra pergunta: em que simples vai hoje refletida a complexidade do direito? Pensamento e educação gerais, pensamento e educação jurídicos são decerto os âmbitos de complexidade – os todos e as partes – que, na sua interpolação – no movimento da parte no todo e do todo na parte –, fazem emergir o sentido problemático do direito – melhor, o sentido *de problema* que hoje tem o direito! Este sentido é justamente aquele simples que coloca (o pensamento) jurídico na sua complexidade e, portanto, nas coordenadas de um caminho possível e adequado.

Quando visto como problema, não pode o direito ser tomado como pressuposto, como suficientemente dado na sua positividade, pré-existente nos seus sentidos, abstrato no seu dever-ser. Não. Um direito “problemático” é necessariamente um direito inacabado, de sentidos radicalmente históricos, concretos, *reconstituendos* (NEVES, 2010c, p. 41-2).

E isto não é senão a compreensão do seu atual momento crítico, a reclamar a realização do direito em um sentido já problemático-concreto (que reconhece a indeterminação e o dissenso) e numa intenção normativa já material (que busca uma fundamentação não apenas processual e formal), ou seja, nem apriorística (só prescritiva de um direito que é função) nem aposteriorística (só descritiva de um direito que é objeto), mas criticamente reflexiva, isto é, apta a ponderar desde já o problema da realização do direito assim como a remetê-la, no seu acontecer, aos seus fundamentos, intenções e modos (NEVES, 2013, p. 11-15, 28-29, 70, 74).

Para atender às exigências de uma metodologia crítico-reflexiva, é necessária a reabilitação da racionalidade prática, pois só a sua ótica permite uma fundamentação comunicativa, concreta e pessoal, pautada numa dialógico-dialética argumentação entre sujeitos. No direito, ela vai efetivada principalmente no momento jurídico que lhe oportuniza os seus termos prático-problemáticos: no caso concreto decidendo (NEVES, 2013, p. 36, 71).

Castanheira Neves (2013, p. 71, 79), assumindo a necessidade de pensar o jurídico segundo uma racionalidade prática e uma metodologia crítico-reflexiva,

desenvolve uma metodologia jurídica composta de duas categorias de inteligibilidade: o pensamento prático-jurisprudencial de índole material e a dialética (que é uma dialógica!) entre sistema-problema.

A racionalidade prático-jurisprudencial não busca o fundamento da realização do direito no verdadeiro ou no eficiente, no só teórico ou no só procedimental, mas, ao contrário, no materialmente válido. Opera, portanto, com e para além da positividade e do processo, sempre retornando, na reconstituição prática da normatividade jurídica, à dimensão ética que lhe serve de fundamento (NEVES, 2013, p. 71-79).

Operada por essa racionalidade, a dialética sistema-problema traz consigo a ideia estrutural da metodologia jurídica jurisprudencialista. Porque o direito tem na perspectiva do problema o simples de todo o seu complexo, a abertura para a realização (histórica) da sua complexidade, desenvolve-se a dialética na perspectiva do problema. Mas não só por isso. Entende-se que há no direito atual um compromisso com a conquista axiológica do grau de *pessoa* (nem só indivíduo, nem só sujeito), o que, reafirmando a perspectiva microscópica de interpelação judicativa, faz do caso jurídico o *príus* metodológico a partir do qual se inicia a recursão do problema ao sistema jurídicos (NEVES, 2013).

Sentido e metodologia jurídica, todavia, que não podem realizar-se enquanto não forem assumidos pelo jurista, que os entrelaça. Sob as exigências do presente, aquele sentido de direito projeta no jurista uma função correspondente, a ser vista judicial e educacionalmente no desempenho daquela metodologia, enquanto mediador fundamentante e crítico da realização do direito enquanto projeto axiológico da vida comunitária (NEVES, 2010, p. 9-14, 21, 43-44).

O problema (metodológico) do direito é, afinal, também o problema do seu ensino. O direito como problema é o seu sentido, e um jurista que o assuma, o princípio concreto de sua solução. Este jurista – aqui tanto o docente conformador quanto o discente em formação – precisa ser ensinado *a e para* realizar o direito, e o direito que hoje não se realiza é um direito naqueles termos indoutinado. São estas as coordenadas atuais de toda a (re)ordenação do ensino jurídico, as quais, irrompendo originariamente do próprio problema jurídico, revelam-se os caminhos, ou barreiras, de qualquer aproximação.

3 Resultados

A possibilidade de aproximação entre o pensamento da complexidade de Edgar Morin e o jurisprudencialismo de Castanheira Neves vai garantida pela comunhão da mesma racionalidade dialógica, recursiva, hologramática.

Pensamentos, ademais, não só passíveis de aproximação gnosiológica como mutuamente implicados na reforma do ensino jurídico. Essa implicação, entretanto, não é apenas uma sugestão ou compossibilidade, mas uma necessidade. O nível da reforma é, sim, o da complexidade assumida no Método de Edgar Morin, mas a sua intencionalidade e categorias, por conta da internalidade problemática do direito, *devem* ser jurídicas – no caso, metodologicamente jurisprudencialistas. E isto porque, ainda que o todo (o pensamento) esteja em crise e englobe, nesse aspecto, a parte (o jurídico), a proximidade desta instância com a sua problemática dá preferência a um critério interno de crítica, portanto, normativo – não se trata, afinal, de colonizar o direito *com* a complexidade, mas de implodi-lo *na* e *pela* sua complexidade.

Isto significa que aquele pensamento complexo, na sua dialógica, na sua recursividade, no seu holograma, necessita da *estrutura categorial sistema-problema* (o âmbito hologramático de toda dialogia e recursividade jurídicas), segundo um *pensamento prático-jurisprudencial* (operador daqueles princípios da complexidade na realização do direito) e segundo uma *intencionalidade normativo-material*.

Essa possibilidade radical de realização do direito, sempre presente e ora exigida do jurista contemporâneo, deve ser o fio condutor de qualquer mudança educacional no direito. Se a atitude intencional do direito que oportuniza a sua adequada concepção como problema deve ser metodologicamente prático-jurisprudencial, é também segundo esta atitude que o seu ensino deve ser concebido. Afirmando-se ou ausentando-se essa atitude, também assim vai o direito, enquanto tal, bem ou mal e mais ou menos pedagogicamente inserido na formação do aluno – o jurista em formação. E diz-se *enquanto tal* porque, ainda que o direito persista na forma, enquanto sistema, não o fará *como direito*, enquanto *projeto e instância autônomos de validação normativo-material da vida comunitária*, mas em função da política e como tecnologia, e assim àquela reduzido e como esta apresentado.

4 Considerações finais

Agradecemos os valiosíssimos apoio e orientação da Profa. Dra. Germana Belchior.

5 Referências

BELCHIOR, Germana Parente Neiva; PRIMO, Diego de Alencar Salazar. A responsabilidade civil por dano ambiental e o caso Samarco: desafios à luz do paradigma da sociedade de risco e da complexidade ambiental. In: **Revista Jurídica da Fa7 (FA7 Law Review)**, v. 13, n. 1, 2016.

BELCHIOR, Germana Parente Neiva. **Fundamentos Epistemológicos do Direito Ambiental**. 300 f. Tese (doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências Jurídicas da UFSC. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

CAPRA, Fritjof; MATTEI, Ugo. **A revolução ecojurídica: o direito sistêmico em sintonia com a natureza e a comunidade**. Trad. Jeferson Luiz Camargo. São Paulo: Editora Cultrix, 2018.

FERRAZ JUNIOR, Tércio Sampaio. Reforma do ensino jurídico: Reformar o currículo ou o modelo? In: **Cadernos FGV Direito Rio. Educação e direito**. v2. 2006. ISBN: 978-85-63265-04-Disponível em: <<https://app.vlex.com/#BR/vid/431840370>> Acessado em: 17 ago. 2018.

MORIN, Edgar. **O método 1: a natureza da natureza**. Trad. Ilana Heineberg. 3. Ed. Porto Alegre: Sulina, 2013.

MORIN, Edgar. **O método 2: a vida da vida**. Trad. Marina Lobo et al. 5. ed. Porto Alegre: Sulina, 2015a.

MORIN, Edgar. **O método 3: a conhecimento do conhecimento**. Trad. Juremir Machado da Silva. 5. ed. Porto Alegre: Sulina, 2015b.

MORIN, Edgar. **O método 4: as ideias – habitat, vida, costumes, organização**. Trad. Juremir Machado da Silva. 5. ed. Porto Alegre: Sulina, 2011.

MORIN, Edgar. **Educação e complexidade**: os sete saberes e outros ensaios. 3. ed. Maria da Conceição de Almeida e Edgard de Assis Carvalho (Org.). São Paulo: Cortez, 2005a.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. 11. ed., Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005b.

NEVES, António Castanheira. **A crise atual da filosofia do direito no contexto da crise global da filosofia**: Tópicos para a possibilidade de uma reflexiva reabilitação. Coimbra: Coimbra Editora, 2003.

NEVES, António Castanheira. **Reflexões críticas sobre um projecto de “Estatuto de Carreira Docente”**. In: NEVES, António Castanheira (Org.). *Digesta – Escritos acerca do direito, do pensamento jurídico, da sua metodologia e outros*. Coimbra: Coimbra Editora, 2010a, p. 443-454. 2v.

NEVES, António Castanheira. **Direito hoje e com que sentido? O actual problema da autonomia do direito**. In: NEVES, António Castanheira (Org.). *Digesta – Escritos acerca do direito, do pensamento jurídico, da sua metodologia e outros*. Coimbra: Coimbra Editora, 2010b, 3v.

NEVES, António Castanheira. **O papel do jurista no nosso tempo**. In: NEVES, António Castanheira (Org.). *Digesta – Escritos acerca do direito, do pensamento jurídico, da sua metodologia e outros*. Coimbra: Coimbra Editora, 2010c, p. 9-50. 1v.

NEVES, António Castanheira. **O funcionalismo jurídico. Caracterização fundamental e consideração crítica no contexto actual do sentido da juridicidade**. In: NEVES, António Castanheira (Org.). *Digesta – Escritos acerca do direito, do pensamento jurídico, da sua metodologia e outros*. Coimbra: Coimbra Editora, 2010d, p. 199-320. 3v.

NEVES, António Castanheira. **Pensar o direito num tempo de perplexidade**. In: ALVES, João Lopes et al (Org.). *Liber Amicorum de José de Sousa e Brito: estudos de direito e filosofia*. Coimbra: Editora Almedina, 2009.

NEVES, António Castanheira. **Metodologia Jurídica**: problemas fundamentais. Coimbra: Coimbra Editora, 2013.

OLIVEIRA, Manfredo. **A ontologia em debate no pensamento contemporâneo**. São Paulo: Paulus, 2014. (Coleção Filosofia)

RODRIGUES, Cario Farah e FALCÃO, Joaquim. O projeto da escola de direito do Rio de Janeiro da FGV. In: RODRIGUEZ, Cario Farah (org.). **Cadernos FGV Direito Rio: Educação e Direito**. v1. Rio de Janeiro: Escola de Direito do Rio de Janeiro Fundação Getúlio Vargas, 2005. p. 4-15.