

O QUE O ENSINO JURÍDICO NEGLIGENCIA: REFLEXÕES À LUZ DA PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO DE VYGOTSKY E DO PARADIGMA DA COMPLEXIDADE

Alan Duarte Braz¹

Antonio Igor Duarte Braz²

Orientadora: Profa. Dra. Germana Parente Neiva Belchior³

SUMÁRIO: 1 Introdução. 2 Referencial teórico. 2.1 Considerações sobre o ensino jurídico. 2.2 O Pensamento Complexo e a Psicologia do Desenvolvimento de Lev Vygotsky: imbricada relação. 2.3 Complexidade, ensino jurídico e a psicologia do desenvolvimento de Vygotsky: algumas reflexões. 3 Resultados. 4 Considerações Finais. Referências.

RESUMO: A história do homem se resume, em grande parte, a um constante e permanente processo de retificações e superações de conceitos visando a um aperfeiçoamento de seus conhecimentos e de si mesmo, a fim de modificar o meio a sua volta de modo a satisfazer suas necessidades. Diante disso, é patente a necessidade de uma reflexão acerca do processo de ensino-aprendizagem, tendo em vista que é por meio de tais processos que os saberes acumulados perpassam as gerações, além da consciência do paradigma de conhecimento adotado durante a construção dos saberes, haja vista sua influência direta sobre o modo como se percebe e concebe a realidade. Assim, o presente trabalho se propõe a dialogar, adotando para tanto o paradigma da complexidade, o ensino jurídico brasileiro atual e algumas características da psicologia do desenvolvimento de Lev Vygotsky, a fim de evidenciar aspectos negligenciados durante o processo de aprendizagem e, portanto, de construção dos saberes nos cursos de Direito. Para tanto, foi feito um recorte metodológico em ambas as teorias com o intuito de evidenciar os pontos de convergência entre elas, visto a impossibilidade de esgotar o tema. A metodologia adotada foi de natureza qualitativa, teórica, bibliográfica e descritiva, valendo-se ainda dos métodos sistêmico e histórico. Conclui-se que a psicologia vygotskiana apresenta imbricada relação com o paradigma da complexidade, possibilitando maiores reflexões acerca da maneira como se estabelece o ensino jurídico atual.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino Jurídico; Complexidade; Psicologia do Desenvolvimento, Processos Psicológicos Superiores.

¹ Graduando do Curso de Direito do Centro do Universitário 7 de Setembro (UNI7), pesquisador do Grupo de Estudo e de Pesquisa Ecomplex: Direito, Complexidade e Meio Ambiente, da UNI7. Monitor da disciplina de Metodologia da Pesquisa Jurídica. Bolsista de Iniciação Científica pela Fundação Cearense de Apoio e Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FUNCAP). E-mail: duarttacademic@gmail.com.

² Graduando do Curso de Psicologia do Centro Universitário 7 de Setembro (UNI7), membro do centro acadêmico de psicologia do Centro Universitário 7 de Setembro (UNI7). E-mail: igorduartebrazz@outlook.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

A história do homem resume-se, em grande parte, a um constante processo de refutação e superação de conceitos, técnicas, modos de agir e pensar visando a aprimorar seus conhecimentos sobre o ambiente a sua volta, como também de si próprio, numa busca permanente de estabelecer, por meio da aplicação desses conhecimentos, a modificação necessária da natureza e do meio social de modo a satisfazer suas necessidades e propiciar a perpetuação da espécie.

Portanto, é de suma importância uma reflexão sobre o modo como se constrói o conhecimento, razão pela qual é imprescindível a consciência acerca do paradigma de conhecimento adotado e, conseqüentemente, a análise de seus limites e de suas implicações, visto que ele se apresenta como um modo de conceber o real e, em virtude da constante mutação social, como provisório e relativo. Além disso, é patente a necessidade de uma reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem, tendo em vista que é por meio de tais processos que os saberes acumulados perpassam as gerações.

Ante tais premissas, o presente trabalho se propõe a dialogar, adotando para tanto o paradigma da complexidade, o ensino jurídico brasileiro atual e algumas características da psicologia do desenvolvimento de Lev Vygotsky, a fim de evidenciar aspectos negligenciados durante o processo de aprendizagem e, portanto, de construção dos saberes nos cursos de Direito.

Dessa forma, a pesquisa busca uma visão para além do dogmatismo jurídico de modo a perceber as interconexões que são feitas com as outras áreas do saber, uma vez que o sistema jurídico é alimentado por outros sistemas, cuja influência é reflexiva, em uma perspectiva transdisciplinar e transversal, à luz dos princípios da complexidade. Sendo assim, a presente pesquisa parte da indagação inicial: como e em que medida a psicologia do desenvolvimento de Lev Vygotsky, à luz do paradigma da complexidade, contribui para uma reflexão e reformulação no ensino jurídico?

Para tanto, se faz necessário, haja vista a impossibilidade de exaurir tão vasta temática, um recorte metodológico, com o intuito de evidenciar pontos de convergência entre a psicologia vygotskiana e o paradigma da complexidade e como esse diálogo possibilita uma reflexão sobre o ensino jurídico, a fim de aperfeiçoá-lo.

Foram escolhidas essas duas teorias porque ambas concebem a realidade como fruto de uma interação sistêmica, permeado de relações complexas,

notadamente no que diz respeito aos processos de aprendizagem, evidenciando uma necessidade de repensar o ensino jurídico de modo transdisciplinar e dialógico.

A metodologia utilizada para o desenvolvimento deste trabalho é de natureza qualitativa, teórica, bibliográfica, descritiva e explicativa, por meio de uma revisão da literatura no tocante aos assuntos tratados. Valeu-se, ainda, do método sistêmico, tendo em vista a adoção do paradigma da complexidade para o desenvolvimento da pesquisa, além do método histórico, na medida em que se analisa a evolução histórica do ensino jurídico no Brasil.

Em um primeiro momento do trabalho, são abordadas algumas considerações acerca do ensino jurídico brasileiro, a fim de evidenciar os motivos que o fizeram um sistema fechado, dogmático e autoritário, ressaltando que tal modelo, desenhado por uma lógica jurídica que priorizava a certeza e o formalismo, perdura até os dias de hoje e já não é mais sustentável diante das novas demandas sociais.

Em seguida, discute-se a imbricada relação entre o paradigma da complexidade e a psicologia do desenvolvimento de Lev Vygotsky, evidenciando alguns pontos de convergência entre as duas teorias.

Por fim, em um terceiro momento, enfrenta-se o problema principal desta pesquisa ao serem feitas algumas reflexões acerca do ensino jurídico sob uma perspectiva do paradigma da complexidade e das contribuições vygotskianas no tocante ao funcionamento psicológico, permitindo uma visão crítica do atual modelo de ensino nos cursos de Direito.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Considerações sobre o ensino jurídico

O ensino formal do Direito no Brasil se dá no âmbito das faculdades, centros universitários e universidades que são as instituições autorizadas a proporcionar o ensino superior e, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), habilitar os indivíduos nas diferentes áreas do conhecimento, aptos para o exercício de determinadas profissões, dentre elas as carreiras jurídicas, de modo a atender às necessidades e demandas sociais. Portanto, a fim de uma adequada compreensão acerca da formação dos juristas – ou “operadores do direito” como muitos se intitulam – faz-se necessário apresentar breves considerações sobre

a natureza e os objetivos dos espaços universitários nos quais se elabora e dissemina o ensino jurídico, notadamente do ponto de vista epistemológico, com foco no paradigma de conhecimento adotado durante esse processo de construção do saber.

As raízes da universidade, enquanto meio de construção de conhecimento, como uma autêntica instituição, remontam à Europa da Baixa Idade Média, mais especificamente entre os séculos XII e XIII, tendo surgido quase que concomitantemente na Inglaterra, por meio da *University of Oxford*, na França, com a *Université de Paris* e na Itália, mediante a *Università di Bologna*, tendo se disseminado por toda a Europa a partir do século XVI (CHARLE; VERGER, 1996). Importante mencionar que, desde o nascimento, as universidades se propõem a elaboração de estudos em nível efetivamente superior, o que não se via, até então, nas escolas da Alta Idade Média.

O ensino superior, como objetivo das universidades, diz respeito, como aduz Machado (2009, p. 35) a

capacidade de transmissão do conhecimento numa perspectiva elevada e profunda, de tal maneira que se possam conhecer e ensinar os mais diversos aspectos da realidade, em todas as suas manifestações, causas, efeitos e contingências, proporcionando ao acadêmico um saber sistemático e global, capaz de produzir generalizações sobre os mais diferentes fenômenos; de articular esses fenômenos entre si; de fundamentar o conhecimento metodológica e cientificamente; [...] e, sobretudo, de ter uma compreensão geral, do ponto de vista histórico, social, político, e ético, acerca do próprio saber produzido na universidade, bem como a respeito da utilização e do destino que se dará a esse saber.

Dessa forma, tem-se que as universidades são ambientes nos quais se busca, pela interação entre professores e alunos, a formação integral, sistemática e enciclopédica.

No entanto, ao longo da história, evidenciam-se profundas modificações nessas instituições, acarretando em sensíveis alterações em seus objetivos, criando, assim, distintos modelos de universidade. Assim sendo, não tardou para que a ideia inicial desse ambiente de construção de saberes fosse substituída.

A partir da consolidação do projeto moderno no século XVIII (MOSÉ, 2010), os iluministas propuseram que fossem extintas as universidades, alegando que essas seriam resquícios de uma tradição medieval tida como ultrapassada e desnecessária frente aos novos moldes sociais. Portanto, em ruptura com a tradição herdada, propuseram a criação de escolas voltadas para a formação profissionalizante, indispensável ao desenvolvimento técnico-científico, vinculando tais instituições aos

objetivos de progresso e felicidade de modo a atender as demandas exigidas pela sociedade burguesa e capitalista da época.

Hodiernamente, esse sistema educacional, moldado com base em um paradigma de conhecimento simplista, redutor e cartesiano, abraçado pela Revolução Francesa e que busca dar conta de consertar o mundo por meio da ciência e da tecnologia (MOSE, 2010), tem sido adotado por vários países, inclusive pelo Brasil, mediante a criação de faculdades isoladas, com funções profissionalizantes.

Dito isso, o paradigma de conhecimento adotado por determinada sociedade influenciará o modo pelo qual se desenvolve o ensino, uma vez que por meio desse último visa-se a atender às demandas e necessidades sociais. Portanto, como lembra Morin, “[...] é preciso, antes de mais nada, tomar consciência da natureza e das consequências dos paradigmas que mutilam o conhecimento e desfiguram o real” (MORIN, 2011, p. 11).

Sendo assim, em uma sociedade marcada pela especialização e compartimentalização dos conhecimentos, o ensino jurídico reduz-se, em grande parte, a mera transmissão pragmática de técnicas legalistas, desprezando-se a reflexão, investigação e crítica acerca campo do saber destinado a busca pela justiça e pela segurança social. “Na verdade, melhor expressão não há para representar o modo do pensamento jurídico ainda vigente: ‘opera-se o Direito’, em vez de ‘reflete-se’ ‘critica-se’, ‘investiga-se’” (BELCHIOR, 2017).

Pode-se atribuir esse viés legalista e dogmático do ensino jurídico, centrado em análises de leis e cânones, em grande parte, às suas raízes, visto que desde o século XIII, nos cursos de Direito da Universidade de Bolonha, ensinava-se exclusivamente o Direito Romano e Eclesiástico, por meio do *Corpus juris civilis* e *Corpus juris canonici*, respectivamente. Dessa forma, durante séculos foi conferido ao ensino do Direito uma aura quase mítica de ensino sagrado estritamente ligado à manutenção da ordem e do poder (MACHADO, 2009, p. 50).

Nesse sentido, os cursos jurídicos se instalam no Brasil, em 1827, alguns anos após a Proclamação da Independência, em um contexto de busca pela emancipação política. Procurava-se então, por meio desses cursos, estabelecer uma elite intelectual apta a gerir a nação nos aspectos jurídicos e políticos. Portanto, tratava-se de um campo do saber e do ensino universitário que ainda se mantinha estritamente vinculado àquela aura de autoridade que lhe conferia o Direito Romano e Canônico.

Assim, a dita “transmissão do saber jurídico”, tendo como paradigma epistemológico o normativismo-positivista e influenciado fortemente pelos argumentos de autoridade legalistas e dogmáticos, parte de uma ideia ousada (para não dizer ignorante) de que a ciência jurídica se apresenta como um sistema fechado, dotada de respostas para todos os problemas que surgirem. A própria maneira como se referem ao ensino jurídico, como uma mera “transmissão” do conhecimento, denota esse viés prepotente, na medida em que rechaça, que negligencia a ideia do aprendizado como construção, como processo, cujo protagonista é o próprio educando.

Além disso, não se pode deixar de ressaltar o autoritarismo didático, decorrente da pedagogia técnica e normativista que sempre marcou profundamente o ensino jurídico, quer por reproduzir as ideias de Direito que favorecem as classes dominantes, quer por estar pautada em uma abordagem didática tradicional, na qual o professor é posto em um lugar privilegiado de modo a controlar o rumo das discussões. Ressalte-se, ainda, que, para todos os problemas discutidos em sala de aula, o saber dogmático-jurídico apresenta-se como autossuficiente, na medida em que busca apenas em suas estruturas normativas a solução mais adequada para os problemas apresentados, de modo a encaixotar todas as questões em um silogismo, uma vez que as elaborações normativas são feitas tradicionalmente em modelos lógico-formais e abstratos.

Esse modelo de construção jurídica, que também é o modo no qual se pauta o ensino do Direito, implica numa dissociação da norma em relação à realidade social, relegando-a a segundo plano, quando não simplesmente ignorada. Dessa forma, segundo Marques Neto (2001, p. 6):

aliena-se o jurista, como se aliena também o próprio Direito, que passa simplesmente a afirmar suas verdades como válidas, independentemente de qualquer confronto com a realidade, como se constituíssem autênticos dogmas de fé.

Some-se a isso a incapacidade do ensino do Direito, nos moldes atuais, de ver o ser humano como um ser que é ao mesmo tempo biológico, social e individual, de modo a perceber que o processo de aprendizagem está intimamente ligado ao desenvolvimento do aparelho psicológico dos indivíduos, o qual é fruto da imbricada relação entre quatro entradas de desenvolvimento (VYGOTSKY, 1998), reconhecendo o homem em todas as suas dimensões, ou seja, enquanto espécie, membro de uma sociedade e como indivíduo dotado de particularidades únicas.

Portanto, deve-se reconhecer as interconexões que o ensino jurídico estabelece com outras áreas do saber, em uma perspectiva do paradigma da complexidade, na medida em que se adota uma visão do homem como um ser multidimensional, de modo a “compreender que existem condições bioantropológicas [...] , socioculturais [...], e condições noológicas (as teorias abertas) que permitem ‘verdadeiras’ interrogações fundamentais sobre o mundo e sobre o próprio conhecimento” (MORIN, 2000, p. 30).

2.2 O Pensamento Complexo e a Psicologia do Desenvolvimento de Lev Vygotsky: imbricada relação

A psicologia do desenvolvimento elaborada por Vygotsky estabelece com a complexidade uma imbricada relação, na medida em que analisa o aparelho psicológico do ser humano como fruto de um processo sistêmico, de interações e retroações complexas entre diferentes planos, em busca de evitar uma visão unidimensional, abstrata e fragmentada do ser.

A fim de evidenciar essa íntima ligação entre ambas as teorias, serão analisados alguns estudos desenvolvidos por Lev Vygotsky acerca do desenvolvimento dos processos psicológicos superiores, com ênfase nos planos genéticos – filogênese, ontogênese, sociogênese e microgênese –, e dos princípios vetores que regem a noção de complexidade nas obras de Edgar Morin, que é o pioneiro e o introdutor do pensamento complexo, a saber, o **princípio dialógico**, da **recursividade organizacional** e o **princípio hologramático**. Dessa forma, busca-se apresentar os pontos de convergência entre as ideias desses autores, sem, no entanto, a pretensão de exaurir essa discussão, haja vista a vastidão dessas teorias.

Devido a sua morte prematura, Vygotsky não conseguiu concluir suas obras, deixando apenas seus postulados, que por meio de seus colaboradores Alexander Romanovich Luria e Alexis N. Leontiev, puderam ser unificados e publicados, a fim de mostrar e desenvolver suas pesquisas sobre as funções mentais superiores.

Vygotsky, influenciado pelo materialismo histórico de Karl Marx, desenvolveu através de seus estudos na Rússia pós-revolucionária, uma proposta de conhecer a gênese e desenvolvimento dos processos psicológicos superiores, como memória, pensamento e linguagem, por intermédio de uma psicologia histórico-cultural, na qual, segundo o autor, as origens das formas superiores de comportamento consciente

deveriam ser achadas nas interações sociais que o sujeito cognoscente mantém com o mundo exterior (LURIA, 1998. p. 25).

A relação dos seres humanos com o meio social se dá por meio da mediação por instrumentos, tanto físicos quanto psicológicos, sendo que estes últimos são utilizados de instrumentos como a linguagem, que se tornam metaforicamente semelhante aos instrumentos físicos, porém de outra natureza e formação. Portanto, a linguagem (instrumento inventado historicamente pelo homem) se torna um eminente fator, considerado determinante no processo de formação dos aspectos que diferenciam os homens dos animais.

A nova proposta de se estudar os processos psicológicos complexos elaborada por Vygotsky também poderia ser chamada de instrumental, histórica e cultural (LURIA, 1998. p.27). Instrumental, uma vez que o ser humano não responde apenas de maneira reflexa aos estímulos do ambiente, mas se utiliza de instrumentos a seu favor para modificá-lo; histórica porque os instrumentos que os homens utilizam para a compreensão e alteração da sua realidade não foram inventados, mas construídos ao longo do tempo a partir da história das relações sociais; cultural, pois apresenta os instrumentos socialmente organizados que determinam e regem as interações sociais e o processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

O funcionamento psicológico, diferente de comportamentos reflexos, não é inato, mas também não se torna algo recebido de uma vez, pronto e formulado pelo meio ambiente a qual o sujeito está inserido. Com isso, Vygotsky em seus estudos afirmava que o desenvolvimento dessas funções se dava por meio de um processo dialético entre quatro áreas, denominadas de planos genéticos. (KOHL, 2014).

Os planos genéticos trazem contribuições sobre a compreensão do indivíduo como ser humano, enquanto ser multidimensional. Propõe a necessidade de uma visão mais ampla do mundo, percebendo que a humanidade é composta de aspectos diversos e suas relações só podem ser compreendidas mediante o diálogo entre as interações dos indivíduos com o ambiente no qual ele está inserido. Tais planos são definidos como **filogênese**, a qual diz respeito à história de uma determinada espécie; **ontogênese**, isto é, a história do indivíduo daquela espécie; **sociogênese**, que é a história do indivíduo enquanto ser cultural, inserido em determinada espécie; e, por fim, a **microgênese**, a qual diz respeito aos aspectos mais subjetivos e peculiares dos seres humanos, ou seja, aquilo que os diferencia uns dos outros.

Para explicar o plano filogenético, Vygotsky utiliza-se de argumentos das obras de Darwin sobre a evolução das espécies, considerando que cada espécie evolui de forma diferente em alguns aspectos, e isso acaba definindo limites biológicos que podem influenciar em sua formação e interação com o mundo externo. Sendo assim, são criadas possibilidades e impossibilidades de ações que cada espécie pode executar. O movimento de pinça, por exemplo, possibilitado aos seres bípedes dotados do polegar opositor, que facilitam execução de ações mais delicadas; além de se ter um cérebro formado com uma plasticidade maior, propiciando uma maior adaptação da espécie humana, em virtude de ser a espécie “menos pronta” ao nascer.

A ontogênese se refere à evolução do ser de uma determinada espécie, ou seja, seu ciclo vital e seus desafios ao longo de sua evolução como um indivíduo, por meio do qual cada um segue um ciclo de desenvolvimento padrão estipulado pela espécie e não outro. Por isso que o bebê ao nascer, por exemplo, primeiro só fica na posição deitada, em seguida aprende a sentar, depois a engatinhar e depois a andar, nessa sequência (KOHL, 2014).

Segundo Vygotsky, a sociogênese está ligada a uma ideia histórico-cultural, que é a história da cultura onde o sujeito está inserido. Isso significa que a depender da história cultural de determinada sociedade, o sujeito nela inserido pode desenvolver facilidades ou dificuldades no que diz respeito à formação e ao desenvolvimento de suas funções superiores, de suas capacidades cognitivas (LURIA, 1998, p. 43).

Aspectos como a linguagem e o pensamento verbal são produtos de um processo histórico-cultural de uma determinada sociedade, isto é, determinado por instrumentos linguísticos do pensamento e por experiências socioculturais que definem o desenvolvimento das funções superiores (VYGOTSKY, 2003, p. 63). Um exemplo, é a fase da adolescência que apesar de ser igual em todos os indivíduos, muda seu conceito de acordo com a cultura em que os sujeitos estão inseridos. (KOHL, 2014). Com isso, percebe-se a dinamicidade dos conceitos, tendo em vista sua facilidade de ser moldado pelos aspectos históricos da cultura de determinada sociedade e de como as épocas e os locais podem se resignificar de acordo com suas interações sociais.

A microgênese diz respeito ao processo de formação e desenvolvimento das funções superiores em um aspecto mais particular, por meio do qual cada processo possui características próprias e únicas. Durante o desenvolvimento da criança, o

lugar que ela objetivamente ocupa se altera de acordo com as suas relações (LURIA, 1998, p. 60), com isso se exclui a possibilidade de um determinismo, biológico ou social, como nos planos anteriores, porque cada experiência vivida que contribuiu para o desenvolvimento da aprendizagem do indivíduo é singular, única. Isso explica o fato de haver diferenças entre seres humanos pertencentes de uma mesma cultura, pois cada pequeno fenômeno tem sua própria microgênese.

Portanto, ao construir uma psicologia do desenvolvimento que concebe o ser humano como um ser multidimensional, complexo, porquanto dotado de uma herança biológica, sociocultural e subjetiva, Vygotsky rechaça a visão mutiladora e unidimensional do ser humano, oriunda de uma tradição cartesiana, cujo pensamento está pautado em ideias racionalizantes e fragmentárias.

O paradigma da complexidade, tendo como um dos defensores Edgar Morin, apresenta-se como uma alternativa ao modelo racionalista, cartesiano e simplista que, desde o século XVII, por meio dos postulados de Descartes, tem dominado o pensamento ocidental. Muito embora o “paradigma de simplificação” tenha possibilitado os maiores progressos ao conhecimento científico e à reflexão filosófica, a partir do século XX, passa a apresentar efeitos nocivos (MORIN, 2011, p. 11).

O que seria então a complexidade?

A um primeiro olhar, a complexidade é um tecido (*complexus*: o que é tecido junto) de constituintes heterogêneas inseparavelmente associadas: ela coloca o paradoxo do uno e do múltiplo. [...] a complexidade é efetivamente o tecido de acontecimentos, ações, interações, retroações, determinações, acasos, que constituem o nosso mundo fenomênico. (MORIN, 2011, p. 13)

Isto posto, é imperioso, antes de mais nada, desfazer algumas ilusões acerca do pensamento complexo, haja vista que a palavra complexidade não possui uma nobre herança científica, filosófica ou epistemológica. Ao contrário, ela carrega em si a ideia de confusão, desordem e incerteza. A complexidade não é uma “palavra-chave”, uma “palavra-solução”, mas uma “palavra-problema”.

A primeira ilusão da complexidade seria achar que ela se propõe a rejeição da simplicidade. É bem verdade que o pensamento complexo surge face às insuficiências de um modelo redutor, simplista e cartesiano, no entanto, ele engloba em si o que traz ordem e clareza, recusando as consequências mutiladoras do cartesianismo (MORIN, 2011, p. 6).

A segunda ilusão decorre de uma tensão permanente entre a aspiração a um saber global, não fragmentado, redutor e o reconhecimento da impossibilidade de um

conhecimento completo e total. A complexidade, a despeito de recusar uma fragmentação do saber, implica em reconhecer a incompletude e a incerteza. O pensamento deve relacionar, estabelecer conexões entre os saberes, distinguindo-os, mas não isolando (MORIN, 2011, p. 6).

Dito isso, a fim de melhor compreender o pensamento complexo e a íntima relação que estabelece com a psicogênese de Vygotsky, cabe ainda explicitar sumariamente os três princípios basilares que comandam a noção de complexidade em Morin.

O primeiro princípio, o dialógico, “diz respeito às trocas, simbioses e retroações entre as entidades físico-químico-psíquicas que comandam a organização viva” (ALMEIDA, 2006, p. 29). Esse princípio estabelece um paralelo entre ordem, desordem e organização, na medida em que apresenta pontos antagônicos e também complementares, necessários um ao outro. A dialogia se propõe, nesse sentido, a uma associação de ações contraditórias na busca de uma realidade complexa. É uma recuperação da dialética, entendida como além da proposta de Hegel (BELCHIOR, 2017, p. 61).

Assim, pode-se perceber a influência desse princípio na construção da psicogênese de Vygotsky, uma vez que esse defende o aparelho psíquico como resultado da interação de planos genéticos distintos e, em certa medida, contraditórios entre si, ao restar evidente a tensão entre o determinismo filogênico e ontogênico, biológico, portanto, e as particularidades sociogênicas e microgênicas, as quais estabelecem as singularidades culturais e individuais, respectivamente.

O segundo princípio é o da recursão (ou recursividade) organizacional. Tal princípio estabelece que a causa é também efeito, que produz causa e assim sucessivamente, de modo recursivo. É, portanto, uma ideia em ruptura com a lógica simples e linear de causa/efeito, produto/produtor, “já que tudo o que é produzido volta-se sobre o que o produz num ciclo ele mesmo autoconstitutivo, auto-organizador e autoprodutor.” (MORIN, 2011, p. 74).

Tal princípio fica claro nas palavras de Vygotsky (2010, p. 27) quando, ao se referir ao surgimento dos processos psicológicos mais complexos, mostra que em um primeiro momento o indivíduo é efeito de uma ação externa e, em seguida, passa a ser causa dessa mesma ação:

No começo, as respostas que as crianças dão ao mundo são dominadas pelos processos naturais, especialmente aqueles proporcionados por sua herança biológica. Mas através da constante mediação dos adultos, os

processos psicológicos instrumentais mais complexos começam a tomar forma. Inicialmente, esses processos só podem funcionar durante a interação das crianças com os adultos. [...] os processos são intersíquicos, isto é, eles são partilhados entre pessoas. Os adultos, nesse estágio, são agentes externos servindo de mediadores do contato da criança com o mundo. Mas à medida que as crianças crescem, os processos que eram inicialmente partilhados com os adultos acabam por ser executados dentro das próprias crianças.

Por fim, o último princípio é o hologramático. Segundo esse princípio o todo está na parte e a parte está no todo, de modo que o todo é mais que a mera soma das partes (holismo) e as partes não são apenas fragmentos de um todo maior (reducionismo). A ideia de holograma está, como lembra Morin, no mundo biológico e no mundo sociológico. No aspecto biológico, cada célula apresenta a totalidade do material genético do organismo (2011, p. 74).

A ideia do princípio hologramático é mais facilmente compreendida por meio da metáfora da tapeçaria:

Tomemos uma tapeçaria contemporânea. Ela comporta fios de linho, de seda, de algodão e de lã de várias cores. Para conhecer essa tapeçaria, seria interessante conhecer as leis e os princípios relativos a cada um desses tipos de fio. Entretanto, a soma dos conhecimentos sobre cada um desses tipos de fio componentes da tapeçaria é insuficiente para conhecer esta nova realidade que é o tecido, isto é, as qualidades e propriedades próprias dessa textura, como, além disso, é incapaz de nos ajudar a conhecer sua forma e sua configuração. (MORIN, 2011, p. 85)

Assim, a própria ideia de holograma está intimamente ligada à ideia da recursividade organizacional, que por sua vez, liga-se à ideia dialógica. Além disso, tais conceitos estabelecem, pelo que já apresentado, imbricada relação com os estudos de Vygotsky.

Diante desses conceitos, uma análise do atual ensino jurídico torna-se necessária, na medida em que este, como já mencionado, reveste-se ainda de uma autoridade quase sobrenatural, além de estar pautada em uma dita transferência dos saberes pragmáticos e tecnicistas do saber jurídico, constituindo, assim, um conjunto de normas dogmáticas, as quais são produzidas abstratamente mediante um silogismo, passíveis de serem transportadas de um indivíduo a outro sem que haja nenhum tipo de influência ou intervenção. Negligencia-se, ignora-se e até despreza-se os processos psicológicos envolvidos no desenvolvimento dos indivíduos e, principalmente, em como esses processos influenciam a maneira pela qual se percebe a realidade e com ela dialoga.

2.3 Ensino jurídico, Complexidade e a psicologia do desenvolvimento de Vygotsky: algumas reflexões.

O ensino jurídico, com predomínio em um tecnicismo avalorativo, oriundo da Modernidade e sustentado pelo ideal de progresso e modernização, foi fortemente influenciado pelo positivismo, considerando o Estado como fonte central do Direito e a lei como sua expressão única e formal (MACHADO, 2009, p. 99), capaz de regular, *in abstracto*, todos os acontecimentos sociais. Desse modo, se o ensino do Direito já era tido como dogmático – pois historicamente fundado em estudos eclesiásticos –, passa a ser ainda mais, visto que sua preocupação central era agora a transmissão fria de “um código latente que determina a natureza, o sentido e o alcance das atitudes, dos valores e das orientações dos manejadores técnicos do direito” (FARIA, 1991, p. 87), tornando os aprendizes em verdadeiros “operadores do Direito”, visto que precisavam apenas enquadrar os fatos sociais às normas elaboradas pelo Estado, conforme um silogismo.

Dessa forma, nunca foi questionado o papel do educando, do estudante dos cursos jurídicos durante do ensino, e nem se fazia necessária tal pergunta, uma vez que os objetivos dessas academias eram tão somente profissionalizantes e tecnicistas. Não era preciso ter em mente que o educando é um ser humano dotado de um aparelho psíquico fruto de interações biológicas, socioculturais e subjetivas estabelecendo com o meio uma relação complexa e recursiva e que, por esse motivo, influi e contribui no processo de ensino-aprendizagem e que tal contribuição é ainda mais rica quando se trata das ciências jurídicas, tendo em vista sua maior aproximação com a realidade desses alunos; bastava apenas ao estudante de Direito que compreendesse as premissas para a aplicação da lei, em um processo lógico-formal de subsunção da norma ao fato.

Percebe-se que essa tradição técnica, formal e legalista decorre da adoção de um paradigma de conhecimento fundado na soberania da razão, em um modelo simplista, redutor e cartesiano. Conforme lembra Morin (2011, p. 12), ao se referir ao conhecimento: “[...] este é feito cada vez menos para ser refletido e discutido pelas mentes humanas, cada vez mais feito para ser registrado em memórias informacionais manipuladas por forças anônimas, em primeiro lugar os Estados. ”

Portanto, Morin insiste que a reforma do pensamento é uma necessidade chave da sociedade, é a reforma do pensamento que permitirá a aplicação mais

efetiva da inteligência, de modo que as pessoas possam realmente entender e enfrentar os problemas contemporâneos (MORIN, 2003) e não meramente encaixotá-los em normas abstratamente elaboradas esperando que assim se alcance todas as soluções.

Ao contrário do que conduz a simplificação, fruto do modelo cartesiano de pensamento, que reduz o complexo ao simples, o humano ao biológico e o biológico ao físico, não se deve esquecer de que os humanos são seres trinitários, ou seja, triplos em um só. São indivíduos, membros de uma espécie biológica e ao mesmo tempo seres sociais. Como bem adverte Morin (2011, p. 13), “a incapacidade de conceber a complexidade da realidade antropossocial, em sua microdimensão [...] e em sua macrodimensão [...], conduz a infinitas tragédias e nos conduz à tragédia suprema.”

É necessário, pois, que haja uma nova visão que seja capaz de conceber a multidimensionalidade do mundo atual, uma visão mais abrangente e universal de como o conhecimento é adquirido e aplicado, para que assim seja possível preparar o sujeito cognoscente para os desafios da atualidade e para uma compreensão de como intervir de forma satisfatória e efetiva. Segundo Vygotsky, não há possibilidades de existir nenhum processo de pensamento quando um indivíduo imita algo que foi aprendido, ou usa de falas decoradas (VYGOTSKY, 2003).

O estudo jurídico atual, ainda fortemente baseado em abordagens pedagógicas tradicionais, negligencia fatores culturais e principalmente as diversas realidades e opiniões contidas em sala de aula, ignora o aluno enquanto indivíduo, enquanto um ser social. É preciso afastar o modelo até então vigente nas Instituições de ensino, uma vez que, como enfaticamente aduz Mosé (2010), “imaturado, fragmentado, desvinculado do todo é o modelo de ser humano que insistimos em reproduzir na escola” e, por consequência, nas universidades.

Diante disso, o ensino jurídico precisa se reinventar, de modo a conseguir atender às demandas sociais, cada vez mais complexas e planetárias, uma vez que, como bem lembrou Mosé (2010) o projeto moderno, no qual por anos a fio se fundamentou o Direito, “em vez de consertar, de ajeitar, de ajustar, de produzir alegria, nos levou, enfim, a um genocídio, à exaustão do planeta e à possibilidade de extinção da espécie.” O modelo de ser humano que durante muitos anos foi reproduzido nas instituições de ensino e ainda hoje o é, “ao contrário de estabilidade e autocontrole

apresentou requintes de crueldade muito maiores que a animalidade de que queríamos tanto nos afastar.” (MOSÉ, 2010)

3 RESULTADOS

Diante da presente pesquisa, constatou-se que a psicogênese vygotskiana estabelece com o paradigma da complexidade uma estrita e forte relação, uma vez que ambas propõem uma visão multidimensional do ser humano e da realidade social. Além disso, conclui-se que o processo de ensino-aprendizagem, notadamente no que diz respeito à atuação e visão do aluno, nos cursos de Direito continua sendo negligenciada, prevalecendo uma transmissão legalista e dogmática de técnicas jurídicas, fruto de uma tradição autoritária e formalista, tanto no tocante às abordagens pedagógicas desse ensino, quanto da herança do próprio Direito, como forma de manutenção da ordem e do poder.

Conclui-se, ainda, que a psicologia do desenvolvimento de Vygotsky, aliada ao pensamento complexo, propiciam ao ensino jurídico contribuições valiosas, por meio das quais se torna possível questionamentos mais sofisticados quanto à abordagem pedagógica e a construção da ciência jurídica, visto que o paradigma adotado influencia diretamente no saber produzido, além de reformulações nesse ensino, de modo a possibilitar ao aluno um papel de protagonista, de agente crítico capaz de intervir na realidade a sua volta de maneira eficaz e efetiva.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa evidenciou uma necessidade premente de uma reforma no ensino jurídico a nível paradigmático e metodológico, de modo a considerar que o processo de ensino-aprendizagem é diretamente influenciado pelo aparelho psíquico do indivíduo que aprende e este, por sua vez, desenvolve-se mediante relações, interações e retroações complexas.

Os moldes atuais do ensino jurídico, com ênfase em técnicas em um legalismo exacerbado, fortemente influenciado pelos ideais de homem e sociedade criados no início da Modernidade, centrados em um paradigma cartesiano, revela hoje aspectos nocivos à sociedade, apresenta-se insustentável, razão pela qual se faz necessária a adoção de um pensamento complexo, levando em consideração os processos

psicológicos durante o processo de aprendizagem dos alunos, proporcionando, assim, uma maior reflexão acerca das normas e de sua relação com a realidade social.

REFERÊNCIAS

BELCHIOR, Germana Parente Neiva. **Fundamentos epistemológicos do Direito Ambiental**. Rio de Janeiro: Lúmen Juris, 2017.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 06 mar 2018.

CASTRO, Gustavo de; CARVALHO, Edgard de Assis; ALMEIDA, Maria da Conceição de (Org.). **Ensaio de Complexidade**. 4. ed. Porto Alegre: Sulina, 2006.

CHARLE, Christophe; VERGER, Jacques. **História das universidades**. São Paulo: Unesp, 1996.

FARIA, José Eduardo. **Justiça e conflito**: os juízes em face dos novos movimentos sociais. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1991.

KOLL, Marta de Oliveira. **Lev Vygotsky**. Atta Mídia e Educação. Youtube, 2014. Disponível: <https://www.youtube.com/watch?v=YK9ZNf_-1t4&t=1265s> Acesso em: abr 2018.

_____. **Vygotsky**: Aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 2010. Disponível em: <http://www.birigui.sp.gov.br/educacao/site/admin/arquivos/texto_marta_koll.pdf>. Acesso em 20 abr. 2018.

MACHADO, Antônio Alberto. **Ensino jurídico e mudança social**. São Paulo: Atlas, 2009.

MARQUES NETO, Agostinho Ramalho. **A ciência do Direito**: conceito, objeto e método. 2. ed. São Paulo: Renovar, 2001.

MARTINS, Francisco; MACHADO, Juremir. **Para navegar no século XXI**: Tecnologias do imaginário e cibercultura. 3 ed. Porto Alegre: Sulina, 2003.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. 4. ed. Porto Alegre: Sulina, 2011.

_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília: Unesco; 2000.

MOSÉ, Viviane. **O valor da mudança**. Rio de Janeiro. TEDx Sudeste, 2010, Youtube. Disponível: <<https://www.youtube.com/watch?v=5YWF7I4-Et8>> Acesso em: fev 2018.

SUCUPIRA, Newton. **A Condição Atual da Universidade e a Reforma Universitária Brasileira: I Encontro de Reitores das Universidades Públicas.** Ministério da Educação e Cultura. Brasília: Agosto, 1972.

VIGOTSKII, Lev.; LURIA, Alexander; LEONTIEV, Alexis. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** 6 ed. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1998.

VYGOTSKY, Lev. **Pensamento e linguagem.** 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.