

## O PARADIGMA EMERGENTE E O ENSINO DO DIREITO

Ney José de Freitas<sup>(\*)</sup>

### § 1º Paradigmas da Ciência.

Por longo tempo vigorou na ciência o paradigma newtoniano-cartesiano, que apresentou como característica fundamental a fragmentação. A afirmação dessa forma de pensar o mundo surgiu com Galileu Galilei com a concepção do denominado método científico (observação dos fenômenos, experimentação, regularidade matemática) idéia que se acopla com visão de Descartes quando no discurso do método \_\_ fundamentalmente \_\_ preconiza que é preciso fragmentar para conhecer. Eis aí a origem, sem dúvida, do pensamento que predominou no mundo até o início do século: concepção mecanicista do mundo. Fragmentação. Separação completa entre corpo e mente. Emoção divorciada, por completo, da razão. Essa visão do mundo provocou influência em todos os compartimentos da sociedade. No plano existencial (Cardoso, 1.995, pág. 31)<sup>1</sup> a ética individualista e os valores materiais cimentam a civilização do ter. Em outras palavras: ocorreu um notável progresso no campo da ciência e da técnica, mas, no campo do sentimento houve uma paralisação com prejuízos incalculáveis para o progresso do homem.

Contudo, é preciso admitir que na vida nada possui caráter de definitividade. Tudo é processo. Movimento. Mudança. Alteração. Deste modo, como não poderia deixar de ser também no que atine aos paradigmas da ciência ocorreu o mesmo fenômeno. A mudança de paradigma é sempre precedida de crises. Assim, o paradigma começa a sofrer um movimento erosivo em suas bases, provocando, por consequência, a sua derrocada. Dito de outra forma: os seus pilares enfraquecem, na medida exata em que o novo paradigma começa a surgir. Cabe esclarecer que a mudança de paradigma não é algo instantâneo, pois, a mudança é sempre traumática, visto que, implica no rompimento com o passado sem que o futuro esteja, ainda, delineado. Do mesmo sentir é Kuhn (1.996 - pg. 17)<sup>2</sup> quando assere que a formação do novo paradigma ocorre nas entranhas do anterior. E este por sua vez nunca desaparecerá totalmente. Escrevendo a respeito do tema Pierre Weil<sup>3</sup> teve a oportunidade de dizer que a crise é uma pré-condição para o aparecimento de novas teorias. Tem razão, sem dúvida, o notável Professor Weil, pois, da mesma maneira não nasce mudança. É imperioso que surja uma comunicação divergente, em desarmonia com o pensamento dominante para que se estabeleça a contradição, surja a crise e seja possível a mudança.

Surge, então, a ruptura. Segundo Behrens (1.999: 31)<sup>4</sup> “a ruptura de um paradigma decorre da existência de um conjunto de problemas, que os pressupostos vigentes na ciência não conseguem solucionar”. O começo deste século foi o momento histórico apropriado para a mudança de paradigma. Tal mudança ocorreu no campo da biologia, física e química, como não poderia deixar de ser.

De fato, a ciência atual funda-se num paradigma que surgiu, de certo modo, com a

---

<sup>(\*)</sup>Juiz do Tribunal Regional do Trabalho da 9ª Região. Mestre em Direito pela PUC-Pr, Doutorando pela UFPR. Professor de Direito Administrativo (licenciado) da PUC-Pr. Professor na área de Especialização das Universidade Tuiuti e de Ponta Grossa, Faculdade de Direito da UniBrasil e Faculdade de Direito de Curitiba.

<sup>1</sup> Cardoso, Clodoaldo Meneguello. A canção da inteireza. Uma visão holística da educação. São Paulo: Summus, 1995

<sup>2</sup> Kuhn, Thomas. A estrutura das revoluções científicas, 4ª ed, S. Paulo: Perspectiva, 1996

<sup>3</sup> Brandão, Denis & Crema, Roberto, O Novo Paradigma Holístico, São Paulo: Summus, 1.991

<sup>4</sup> Behrens, Marilda Aparecida. O paradigma emergente e a prática pedagógica. 1ª ed, Curitiba: Champagnat Universitária, 1999

introdução no campo científico das idéias de Lamarck ( evolução a partir de formas primitivas sob a influência do meio ), pensamento este que foi retomado e aperfeiçoado por Charles Darwin ( a evolução se verifica em decorrência de mutações que se produzem, seja por forma natural ou por cruzamento e estabilizam-se por seleção natural ). De outra parte, no campo da física surgiu introduzida por Plank e outros a denominada física quântica ( 1.900) demonstrando que o mundo não pode ser decomposto em unidades elementares que existem de maneira independente. O que existe na verdade é uma complexa teia de relações entre as várias partes de um todo unificado ( Capra, 1996<sup>5</sup>). Em suma: a física quântica despreza a fragmentação para prestigiar o todo. Outro contributo importante foi oferecido por Prigogine por meio da sua teoria das estruturas dissipativas quando afirma “ que em sistemas vivos, que operam afastados do equilíbrio, os processos irreversíveis desempenham um papel construtivo e indispensável. A irreversibilidade é o mecanismo que produz a ordem a partir do caos “ ( p.152). Não se pode esquecer, de outra margem, o pensamento de Capra ( 1.996) quando oferece ao meio científico a sua concepção de rede, no livro A teia da vida, com uma nova compreensão dos sistemas vivos, rejeitando a visão fragmentária do mundo e afirmando que a natureza de todo é sempre diferente da mera soma das suas partes. Ou seja: o todo está em cada uma das partes como afirma Cardoso<sup>6</sup>.

Este o quadro.

Prevalece, hoje, uma visão do mundo de índole holística ou sistêmica. Abandona-se, por completo, a idéia de fragmentação. Prepondera a perspectiva global, sistêmica, como uma nova forma de compreensão da vida.

### **§ 2º Paradigmas conservadores e a reprodução do conhecimento.**

A educação faz parte da dimensão humana. Nesta linha de princípio, cumpre investigar qual a influência de um paradigma conservador no campo da educação. Fundamentalmente, no âmbito de um paradigma conservador privilegia-se, sem dúvida, a reprodução do conhecimento. Meras repetições. Esquemas pré moldados, onde o professor é o único detentor do conhecimento, oferecendo tal dádiva ao aluno que a recebe de forma pronta e acabada, sem qualquer participação de sua parte, aceitando silente a sua condição de ser receptivo e passivo, tão só. Leia, escute, decore e repita é a síntese do método utilizado. Na avaliação predominam perguntas pré determinadas que recebem respostas prontas. Refiro, ligeiramente, que o paradigma escolanovista representou sensível avanço. Contudo, tal experiência não foi utilizada de modo amplo por deficiência estrutural do sistema escolar vigente. De outro lado, o modelo tecnicista preocupou-se, sempre, apenas, em atender ao mercado, tornando-se, ao meu ver, uma forma unilateral de observar o fenômeno da educação, não procurando, assim, aliar a competência técnica à competência política.

### **§ 3º Paradigmas emergente e a produção do conhecimento.**

A mudança de paradigma no campo da ciência, como antes demonstrado, provoca a necessidade de uma nova perspectiva no campo da educação. A reprodução do conhecimento há de ceder espaço para a denominada produção do conhecimento, o que é coisa completamente diferente.

A respeito Berhrens<sup>7</sup> adverte “ Para alicerçar uma prática pedagógica compatível com as mudanças paradigmáticas da ciência, o Paradigma Emergente, segundo a autora, deve constituir uma aliança, formando uma verdadeira teia, com a visão sistêmica ou holística, com a abordagem

---

<sup>5</sup> Capra, Fritjaof. A teia da vida. Uma nova concepção científica dos sistemas vivos, São Paulo: Cultrix, 1996

<sup>6</sup> Ob Cit 1 p. 49

<sup>7</sup> Ob Cit 4 p. 60

progressista e com o ensino com pesquisa. Essa aliança se justifica e se torna necessária em função das características de cada abordagem”.

A visão sistêmica ou holística foge da fragmentação do conhecimento, para prestigiar sempre a visão do todo, observando o homem como um complexo, ou seja em suas inteligências múltiplas. Em suma: o homem total.

A abordagem progressista está ligada, intimamente, com o aspecto da transformação social. Há, neste caso, um entroncamento entre o individual e o social. Incita ao diálogo, a discussão e o trabalho coletivo, às parcerias e participação crítica e reflexiva de alunos e professores.

E por fim o ensino com pesquisa tem em conta professores e alunos como pesquisadores e produtores do seu próprio conhecimento. Não apenas pesquisar para repetir. Mas, acima de tudo, desenvolver a pesquisa como maneira correta de formação de um substratum para a elaboração de futura produção própria.

#### **§ 4º O ensino do direito e o paradigma emergente.**

O último tópico do presente trabalho cuida do ensino do direito em relação ao paradigma emergente.

Assunto difícil. A minha experiência de mais de 20 anos lidando com o direito, como professor, advogado e magistrado autorizam-me a dizer: o profissional do direito é altamente conservador. Extremamente formal. Obediente a rígida hierarquia. Avesso \_\_ por demais \_\_ a mudanças que impliquem em alteração na sua conduta profissional. Por este motivo toda e qualquer mudança causa, de logo, profunda urticária no profissional ligado ao exercício do direito.

Não me parece, assim, tarefa fácil a mudança de paradigma no ensino do direito. Todavia, como tudo na vida caminha para a frente ( não obstante alguns aparentes retrocessos), pois, o homem carrega em sua intimidade a fatalidade da evolução, penso que o direito, também, será conduzido pelos mesmos ventos que deverão embalar a educação de modo geral.

Pois bem. O ensino para a produção do conhecimento enseja como visto anteriormente, uma visão holística, uma abordagem progressista e o ensino com pesquisa. Como enquadrar o ensino do direito no esquema teórico acima explicitado.

#### **4.1. A visão holística.**

A visão holística pretende recuperar uma perspectiva do todo. Afirma Behrens<sup>8</sup> que o grande desafio da visão holística é a superação do saber fragmentado, que foi dividido na escola em disciplinas isoladas. No ensino do direito não poderia ser diferente. Porém, a ciência do direito é una. Não pode ser compartimentada, sob pena de grave desvio de perspectiva em relação ao todo. É impossível estudar o fenômeno jurídico por meio do exame de ramos isolados ou de institutos desconectados do sistema. Vale dizer: aqui como nas demais ciências, as propriedades das partes somente podem ser compreendidas a partir da organização do todo. Assim, o ensino do direito deve incorporar esta forma de pensamento restabelecendo a visão de todo. Neste contexto o professor é extremamente significativo. Horácio Wanderlei Rodrigues<sup>9</sup> (1996) a respeito do docente atual teve a oportunidade de dizer: “ um poço de narcisismo, egocentrismo e auto-suficiência. Esta parece ser, em muitos casos, a postura do professor de Direito. Postura que gera

<sup>8</sup> Ob Cit 4 p.63/64

<sup>9</sup> Ensino Jurídico para que (m)? Tópicos para análise e reflexão. In OAB Ensino Jurídico - Diagnóstico - Perspectivas - Propostas - Cons. Fed. OAB - 2ª ed. Brasília - DF - 1996

uma relação autoritária e vertical \_\_ um verdadeiro monólogo”. Este tipo de professor não terá mais espaço de atuação no modelo de ensino que se aproxima. Ou se modifica ou desaparece para sempre. Em suma: o professor na visão sistêmica precisa recuperar no aluno valores perdidos e assim segundo Cardoso <sup>10</sup> “educar significa utilizar práticas pedagógicas com integração intercultural e a visão interplanetária das coisas, em nome da paz e da unidade do mundo”. De outro lado, nesta forma de ver o mundo o aluno deve ser compreendido como um ser complexo, mas, de outra parte, dotado de individualidade que precisa ser respeitada. Ou seja: o aluno como ser humano é dotado de uma realidade espiritual que o diferencia de todos os demais. Como diz Behrens<sup>11</sup> “o aluno precisa ser considerado em suas inteligências múltiplas e pelos dois lados do cérebro “. No que atine ao método o que se busca é uma prática pedagógica crítica, produtiva, reflexiva e transformadora. Nada disto acontece no ensino do direito. Pelo contrário. O conhecimento escorre do professor sem qualquer participação do aluno e, via de consequência, sem qualquer conduta crítica de parte deste. São as conhecidíssimas aulas magistrais, onde o docente exerce ( crivado de vaidade ) os seus dotes de expositor, de profundo conhecedor da matéria, totalmente despreocupado com o aprendizado de parte do aluno. Por fim, na visão holística, a avaliação tem como alvo, fundamentalmente, o crescimento gradativo do aluno. Na verdade a avaliação é resultado de um processo que não tem e nem pode ter conteúdo punitivo como acontece, não raro onde o professor exerce, quando contrariado, uma certa forma de vingança contra seus alunos.

#### **4.2. O paradigma progressista.**

O paradigma progressista está conectado com uma procura de transformação social. Assim o ensino deve proporcionar uma prática pedagógica crítica, reflexiva e transformadora..

Nesta perspectiva a escola deve ser um ambiente onde seja possível o exercício constante de uma atividade libertadora, democrática, dialógica e crítica. A escola de direito sempre foi avessa a estas proposições. É bem verdade que o ensino no Brasil, em sua totalidade, serviu ao regime do momento e ao ditador de plantão. Não havia, assim, prática democrática. O ensino deveria refletir as linhas mestras do regime político imposto. Assim, como o regime era autoritário, o ensino não poderia ser diferente. Enraizou-se, portanto, no ensino do direito uma prática pedagógica autoritária, não cedendo espaço para o diálogo, para a crítica, ofuscando, de outra parte, a possibilidade de uma ação libertadora e democrática. Este pano de fundo gerou uma visão individualista do mundo que contamina, de modo profundo, a todos que lidam com fenômeno jurídico.

Passo a examinar, agora, o papel do professor, do aluno e a metodologia numa perspectiva progressista.

O professor como sujeito do processo estabelece uma relação horizontal com os alunos e busca, sempre, o diálogo, repelindo toda forma de repressão no processo e possibilitando a vivência grupal. No ensino do direito nada disto acontece, lamentavelmente. O docente cria uma relação verticalizada ( tanto isto é certo que determinadas escolas mantêm o tradicional estrado para materializar a situação de inferioridade em que se encontra o discente ) vendo o aluno como alguém que suplica a dádiva de receber o conhecimento que somente ele ( o professor ) detém.

De outra parte, o diálogo somente existe quando o aluno concorda com a lição recebida do professor, como se isto não fosse, na verdade, uma forma de monólogo disfarçado. A verdade é que inexistente aula dialógica. É dizer: o professor de direito não estabelece qualquer aliança com o aluno, na busca de uma convivência participativa, geradora de crescimento para todos os envolvidos no processo de aprendizagem. Desgraçadamente, na atualidade o aluno é objeto e somente o

<sup>10</sup> Ob Cit 1 p. 53

<sup>11</sup> Ob Cit 4 p.72

professor é sujeito na relação de aprendizagem. Esquecemos, todos, de uma premissa fundamental: o aprendizado é via de mão dupla. Sem aluno não há professor e aluno ausente, amorfo, não participativo, desinteressado, não é aluno, mas, mero expectador de alguém que apresenta o seu texto, corretamente decorado, recebe os aplausos e vai embora, deixando um imenso vazio no objeto que permanece na sala de aprendizado.

O aluno na abordagem progressista é participante efetivo do processo educativo. Confesso que prefiro a expressão aprendiz, pois, me parece mais significativa do que aluno. Aprendiz é aquele que está ligado, de modo indissociável, ao ato de aprender. É no aprendiz que o processo de aprendizagem está centrado. Aqui, também, o ensino do direito está em elevado débito com a sociedade. O aluno ( uso a expressão, apenas, porque consagrada ) é objeto. Diria mais. Em alguns casos é considerado coisa, mero elemento contábil, objeto de uma relação de mercancia de parte das instituições de ensino particular. De qualquer forma, no aspecto pedagógico a desejada relação dialógica e amorosa na saborosa expressão de Freire está longe de acontecer no âmbito do ensino do direito

O método no ensino do direito, de sua parte, encontra-se totalmente superado. Neste sentido a Comissão de Ciência e Ensino Jurídico da OAB ( 1.996:11)<sup>12</sup> afirma que existe uma preocupação com a substituição do verbalismo, numa recuperação metodológica, capaz de resgatar a “importância de se ensinar o aluno a pensar”. Em outro trecho a mesma comissão conclui que os currículos jurídicos são exageradamente normativos permitindo a transmissão de um conhecimento genérico, dogmático e pouco dirigido para a solução de problemas, sendo carentes, de outra parte, de uma visão de interdisciplinariedade. De fato, é preciso admitir, de logo, que o ensino do direito encontra-se divorciada da realidade social. Impera um positivismo de superfície na feliz expressão de Fábio Comparato (citado por Walter Claudius Rothenburg<sup>13</sup>). Cumpre salientar, no particular, o que consta do Parecer de 1.981, aprovado no Instituto dos Advogado Brasileiros quando a afirma que o aluno deve ser capaz não apenas de reproduzir o conhecimento por meio de suas ações ou ensinamento a terceiro mas, especialmente, de produzir novos conhecimentos. Esta conclusão se afina com a abordagem progressista, pois, esta visa à produção do conhecimento e provoca a reflexão crítica na e para a ação ( Behrens, p. 84). Ao que parece, pelo menos, a OAB mantém constante preocupação com o ensino do direito. Algumas universidades, entre as quais a PUC do Paraná começam a despertar para a nova realidade. Tal despertar, contudo, deve contaminar toda a educação do Brasil para que surja uma nova mentalidade com real progresso para o povo no que atine ao direito constitucionalmente assegurado à educação e a cultura.

A avaliação na abordagem progressista é contínua, processual e transformadora. No ensino do direito a avaliação não é contínua, muito menos processual e transformadora. Prevalece, ainda, o velho e perverso sistema de provas bimestrais. Não há caráter de processualidade e nem timbre de transformação. Ao meu sentir a avaliação no ensino do direito é mera imposição da escola e dever do qual o professor procura se livrar com a maior rapidez possível, sem qualquer preocupação com o aspecto relativo a aprendizagem do aluno. É imperativo uma reformulação imediata dos métodos de avaliação, pois, como utilizados nada significam. Nada avaliam. Apenas servem como uma forma de jogo onde o aluno devolve para o professor aquilo que decorou.

### **4.3. Paradigma do ensino com pesquisa.**

Por fim, cumpre examinar o paradigma do ensino com pesquisa. O ensino com pesquisa impõe o desafio de domar a informação, submetendo-a a um processo interpretativo e a partir deste dado produzir novas informações. Em estudo antes citado, a Comissão de Ciência e Ensino Jurídico da OAB teve a oportunidade de esclarecer que não se pesquisa nos cursos de Direito,

<sup>12</sup> ob cit 9

<sup>13</sup> Princípios Constitucionais, Fábris, 1.999, p. 14

repete-se. Não se pratica nos cursos jurídicos, comenta-se. Daí a necessidade de um aprofundamento dos estudos dogmáticos, do desenvolvimento da pesquisa jurídica, da introdução do tratamento interdisciplinar dos conceitos jurídicos e de uma contextualização dos estudos da dogmática jurídica ( p. 27).

Neste contexto o professor deve ser o orquestrador da construção do conhecimento. No ensino do direito prevalece, ainda, a figura do professor conservador: dono do conhecimento. Não há qualquer participação do aluno do projeto pedagógico do professor (se é que ele existe ). Pelo contrário. O programa é confeccionado pelo professor e imposto, unilateralmente, ao aluno que somente possui uma alternativa, ou seja, aceitar, pacientemente, o conteúdo oferecido, como algo acabado, sem qualquer possibilidade de nele interferir.

No que se refere ao aluno, altera-se, por completo, sua situação, pois, abandona a sua condição de objeto para se tornar sujeito do processo educacional e não mero expectador. A respeito do assunto escreveu Pedro Demo<sup>14</sup> ( 1.994:54/55) “ É fundamental que os alunos escrevam, redijam, coloquem no papel o que querem dizer e fazer, sobretudo que alcancem a capacidade de formular... Formular, elaborar são termos essenciais da formação do sujeito, porque significam propriamente a competência , à medida que se supera a recepção passiva do conhecimento, passando a participar como sujeito capaz de propor e contrapor...Aprende a duvidar, a perguntar, a querer saber, sempre mais e melhor. A partir daí, surge o desafio da elaboração própria, através da qual o sujeito que desperta começa a ganhar forma, expressão, contorno, perfil. Deixa-se para trás a condição de objeto (p. 28 e 29).

A metodologia tem como objetivo a produção do conhecimento. Pesquisa, contudo, não é mera cópia. Vale dizer: o ensino com pesquisa pressupõe a capacidade do aluno em aprisionar o conteúdo do material pesquisado, submetendo-o a uma análise crítica e reflexiva para gerar, posteriormente, a produção de um trabalho próprio. No ensino do direito o aluno \_\_ na condição de objeto \_\_ é mero copiador de textos, sem nenhum proveito, pois, alcançado o objetivo da pesquisa ( geralmente a atribuição de nota ) nada resta, nada fica, e o aluno encontra-se vazio, exatamente, como estava antes de iniciar a pesquisa.

Acredito que é o momento de mudar, para melhor. A afirmação de novos paradigmas representa, sem dúvida, esperança. Como diz Warat <sup>15</sup> aprender direito é ser criativo, aberto ao novo e predisposto à solidariedade. O resto é crise.

---

<sup>14</sup> DEMO, Pedro. Pesquisa e construção do conhecimento. Metodologia científica no caminho de Habermas. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1994, b.

<sup>15</sup> Warat, Luis Alberto. Comissões Pedagógicas Diante da Crise do Ensino Jurídico, in ob. cit 9.