

II ENCONTRO VIRTUAL DO CONPEDI

HERMENÊUTICA JURÍDICA

RUBENS BEÇAK

JÂNIO PEREIRA DA CUNHA

Todos os direitos reservados e protegidos. Nenhuma parte deste anal poderá ser reproduzida ou transmitida sejam quais forem os meios empregados sem prévia autorização dos editores.

Diretoria - CONPEDI

Presidente - Prof. Dr. Orides Mezzaroba - UFSC - Santa Catarina

Vice-presidente Centro-Oeste - Prof. Dr. José Querino Tavares Neto - UFG - Goiás

Vice-presidente Sudeste - Prof. Dr. César Augusto de Castro Fiuza - UFMG/PUCMG - Minas Gerais

Vice-presidente Nordeste - Prof. Dr. Lucas Gonçalves da Silva - UFS - Sergipe

Vice-presidente Norte - Prof. Dr. Jean Carlos Dias - Cesupa - Pará

Vice-presidente Sul - Prof. Dr. Leonel Severo Rocha - Unisinos - Rio Grande do Sul

Secretário Executivo - Profa. Dra. Samyra Haydêe Dal Farra Naspolini - Unimar/Uninove - São Paulo

Representante Discente - FEPODI

Yuri Nathan da Costa Lannes - Mackenzie - São Paulo

Conselho Fiscal:

Prof. Dr. João Marcelo de Lima Assafim - UCAM - Rio de Janeiro

Prof. Dr. Aires José Rover - UFSC - Santa Catarina

Prof. Dr. Edinilson Donisete Machado - UNIVEM/UENP - São Paulo

Prof. Dr. Marcus Firmino Santiago da Silva - UDF - Distrito Federal (suplente)

Prof. Dr. Ilton Garcia da Costa - UENP - São Paulo (suplente)

Secretarias:

Relações Institucionais

Prof. Dr. Horácio Wanderlei Rodrigues - UNIVEM - São Paulo

Prof. Dr. Valter Moura do Carmo - UNIMAR - Ceará

Prof. Dr. José Barroso Filho - UPIS/ENAJUM - Distrito Federal

Relações Internacionais para o Continente Americano

Prof. Dr. Fernando Antônio de Carvalho Dantas - UFG - Goiás

Prof. Dr. Heron José de Santana Gordilho - UFBA - Bahia

Prof. Dr. Paulo Roberto Barbosa Ramos - UFMA - Maranhão

Relações Internacionais para os demais Continentes

Profa. Dra. Viviane Coêlho de Séllos Knoerr - Unicuritiba - Paraná

Prof. Dr. Rubens Beçak - USP - São Paulo

Profa. Dra. Maria Aurea Baroni Cecato - Unipê/UFPB - Paraíba

Eventos:

Prof. Dr. Jerônimo Siqueira Tybusch - UFSM - Rio Grande do Sul

Prof. Dr. José Filomeno de Moraes Filho - Unifor - Ceará

Prof. Dr. Antônio Carlos Diniz Murta - Fumec - Minas Gerais

Comunicação:

Prof. Dr. Matheus Felipe de Castro - UNOESC - Santa Catarina

Prof. Dr. Liton Lanes Pilau Sobrinho - UPF/Univali - Rio Grande do Sul

Prof. Dr. Caio Augusto Souza Lara - ESDHC - Minas Gerais

Membro Nato - Presidência anterior Prof. Dr. Raymundo Juliano Feitosa - UNICAP - Pernambuco

H553

Hermenêutica jurídica [Recurso eletrônico on-line] organização CONPEDI

Coordenadores: Jânio Pereira da Cunha; Rubens Beçak – Florianópolis: CONPEDI, 2020.

Inclui bibliografia

ISBN: 978-65-5648-174-6

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

Tema: Direito, pandemia e transformação digital: novos tempos, novos desafios?

1. Direito – Estudo e ensino (Pós-graduação) – Encontros Nacionais. 2. Hermenêutica. 3. Jurídica. II Encontro Virtual do CONPEDI (2: 2020 : Florianópolis, Brasil).

CDU: 34



II ENCONTRO VIRTUAL DO CONPEDI

HERMENÊUTICA JURÍDICA

Apresentação

A realização do “II Encontro Virtual do CONPEDI” nesse momento ainda de plenas restrições aos eventos presenciais decorrentes da necessidade do isolamento social imposto pela pandemia do COVID 19 obriga a uma reflexão sobre o acerto da decisão na realização do tradicional encontro, mesmo nessa condição de adversidade.

A virtualística tem funcionado como forma possível a assegurar o evento, em evidente privilégio dos esforços daqueles que realizaram o seu denodo de pesquisa, como forma de viabilizar suas apresentações para a comunidade científica.

O Grupo de Trabalho ‘Hermenêutica Jurídica I’ contou com excelentes trabalhos e profícuas discussões sobre eles, em debate instigante que possibilitou o enfoque de múltiplas abordagens, dentro da melhor experiência dos encontros anteriores do CONPEDI.

Assim, foram feitas exposições oportunas e percucientes para a Pesquisa brasileira sobre oito trabalhos, listados no índice, com investigações que retrataram temas dos mais variados, em ampla amostragem do que se faz no de melhor Brasil no campo da Hermenêutica Jurídica.

Note-se também a ampla participação de congressistas presentes na sala virtual, em evidente comprovação do acerto na edição, mesmo em formato eletrônico, em algo emblemático e que, somado ao debate crítico, deixa boas lembranças.

Boa leitura!

Prof. Dr. Rubens Beçak – Universidade de São Paulo (USP)

Prof. Dr. Jânio Pereira da Cunha – Centro Universitário Christus

Nota técnica: Os artigos do Grupo de Trabalho Hermenêutica Jurídica apresentados no II Encontro Virtual do CONPEDI e que não constam nestes Anais, foram selecionados para publicação na Plataforma Index Law Journals (<https://www.indexlaw.org/>), conforme previsto no item 7.1 do edital do Evento, e podem ser encontrados na Revista de Argumentação e Hermenêutica Jurídica. Equipe Editorial Index Law Journal - publicacao@conpedi.org.br.

DO BINARISMO NO ENSINO JURÍDICO AO TRANSDISCIPLINAR. OBJETIVOS NA LÓGICA DE EDGAR MORIN

FROM BINARISM IN LEGAL EDUCATION TO TRANSDISCIPLINARY. OBJECTIVES IN THE LOGIC OF EDGAR MORIN

Marco Arlindo Tavares

Resumo

Fundado na mecânica clássica, o pensamento cartesiano sempre foi base dos currículos pedagógicos no curso de Direito no Brasil que, por disciplinas autônomas leva o alunado ao conhecimento fragmentado e pensamentos dialéticos. A certeza impressa nos conceitos e princípios doutrinários jurídicos criam mais conflitos de interesses do que os resolvem. Tendo como marco teórico a filosofia de Edgar Morin, por método dedutivo, esse trabalho busca uma nova lógica no ensino jurídico que ensine o aluno a pensar e criar unidade, permitindo ao profissional aberto, fazer sempre novos olhares com as informações que dispõem por meio da ciência.

Palavras-chave: Ensino jurídico, Cartesianismo, Transdisciplinaridade, Criticidade, Hermenêutica

Abstract/Resumen/Résumé

Founded in classical mechanics, Cartesian thought has always been the basis of pedagogical curricula in the Law course in Brazil, which, by autonomous disciplines, takes students to fragmented knowledge and dialectical thoughts. The certainty imprinted in the legal doctrinal concepts and principles, creates more conflicts of interest than solve them. Having as a theoretical framework the philosophy of Edgar Morin, by deductive method, this work seeks a new logic in legal education that teaches the student to think and create unity, allowing the open professional, to always make new looks with the information they have through science

Keywords/Palabras-claves/Mots-clés: Teaching, Cartesianism, Transdisciplinarity, Criticality, Hermeneutics

INTRODUÇÃO

Ao se pensar o ensino jurídico no Brasil, sempre se traz como ponto de questionamento a metodologia e os métodos do processo de ensinar e aprender a ciência jurídica, como efetiva forma de conhecimento para aplicação. Diante de uma ciência com inúmeras informações já pensadas e colocadas à disposição para o conhecimento, voltada iminentemente às relações sociais em movimento, dinâmicas, torna-se desafiador aliar, de forma efetiva, o ensino da teoria à aplicação da ordem prática a qualquer tempo e modo.

A ciência jurídica, historicamente, traz consigo a cultura de praticar as informações doutrinárias como forma de evitar ou solucionar conflitos que surgem das relações sociais. Por se tratar de relações em contínuo movimento, os princípios, as ideias e os conceitos pensados por doutrinadores reclamam contextualizações ativas, de forma a sistematizar as relações entre pessoas e entre pessoas e coisas, para as quais o curso de Direito sempre se propôs a habilitar profissionais.

É devido à cultura de exposição dos conhecimentos jurídicos por meio de grandes oradores que historicamente utiliza-se, no ensino jurídico, o método de aulas expositivas e alguns seminários, para fazer os profissionais pensarem o direito. Nos cursos de Direito, a grande maioria dos professores tem formação jurídica.

Em um contexto social em movimento, a operação do *nisus* demanda pensar nas relações jurídicas que envolvem, normalmente, as relações entre pessoas e entre elas e as coisas, em constante adaptação ao novo, ao movimento sociológico constante. Assim, há que se perguntar se o tradicionalismo metodológico permite sensibilizar os alunos, no processo do ensino jurídico, a pensarem a ciência em movimento ou a ficarem a mercê de quem o faz.

É possível conhecer e entender as doutrinas, as normas e demais conteúdos jurídicos como fonte de informações, já que se trata da conceituação de uma ciência para a relação determinada, mas entre conhecer e saber aplicar na dinâmica do tempo, se faz necessária uma evolução da aplicação da horizontalidade para a verticalidade, pois implica em criticidade do aplicador. Sobretudo, a ponte do aplicar, ao saber aplicar a ciência jurídica, requer uma maior reflexão.

Neste estudo, faz-se uma crítica à forma tradicional de pensar e ensinar o Direito, que é baseado no modelo cartesiano, binário, como meio de formação de juristas como depositários de informações, para o qual, utiliza-se da chamada educação bancária de memorização de dados, de informações que serão aplicadas nas relações sociais que ainda estão por vir.

O marco teórico é o pensamento complexo de Edgar Morin e a transdisciplinar de Nicolae Nassarab que encaminham como resultado, por métodos indutivos, a proposição da racionalidade crítica como elemento ao efetivo aprendizado, transformando conhecimento em saber, eficaz ao aplicar a ciência jurídica a qualquer tempo.

Por fim, o trabalho utiliza como metodologia proposta a taxonomia de Bloom como meio de criar, nos cursos de Direito, objetivos a serem encarados pelo educadores: a) pensar na manutenção das metodologias tradicionais como fonte de informação para aplicação imediata da ciência jurídica; b) pensar em novas metodologias, por meio das quais o aprendizado é transdisciplinar, ensinando a pensar para aplicação no imediato e mediato da ciência jurídica.

1 O ENSINO JURÍDICO PELO PENSAMENTO BINÁRIO

A prática cartesiana incutiu na consciência do homem, de forma tácita, um conjunto de padrões, regras, teorias e modelos, ou seja, uma forma de visão do mundo que normalmente leva ao mesmo ponto final. E, por ser dinâmico, o Direito não se segue modelos, quando muito, padrões. É preciso sair dos protocolos para alcançar as dinâmicas do tempo.

Quando René Descartes afirmou ‘Penso logo existo’ ou ‘*cogito ergo sum*’, criou-se uma mentalidade que talvez tenha sido um dos motivos pelo quais o mundo ocidental passou a separar o sujeito que pensa, chamado *res cogitans*, da coisa pensada, a *res extensa*, criando uma grande ruptura entre o sujeito e o objeto.

O paradigma cartesiano ensinou a dividir, e justamente por isso, permitiu magistralmente separar a razão da falta de razão, a razão do mito, a razão do imaginário e da criação, elevando-se à teorização para estudos epistemológicos por meio de protocolos, e esses para cientificação. Mas a prática cartesiana também levou a separar o sensível do inteligível, a ciência da arte, a física quântica da antropologia, ou seja, a ciência de outra ciência.

O formato de ensino/aprendizado que se faz de forma binária tem razão de ser. O pensamento humano mantém-se ainda engessado no sentido dualista de ver o mundo, as coisas e as pessoas que compõem o mundo, fruto da herança do processo de formação dos séculos XVIII a XX que ensejam a polarização e fazem imperceptíveis as incontáveis gamas de espectros, que existem entre os dois polos da visão binária, ou quando muito, apenas mal aproveitados.

Pelas leis do pensamento aristotélico, o axioma da identidade nos afirma que A é A e B será sempre B, e pela Lei da não-contradição A não será B. E esse pensamento, em princípio, auxilia a dizer que o pensamento realizado se mantém estável, criando níveis de certezas.

Porém, na lógica clássica pensada por Aristóteles, considera-se a existência de um único nível de realidade, no qual a identidade e a não-contradição impõem uma lógica que exclui qualquer outra possível realidade que não seja os dois polos de identidade. O pensamento simplificador, então, usufrui da lógica para simplificar.

Seguindo o binarismo da lógica clássica, as verdades formatadas, as informações repassadas em sala de aula tendem a ser suficientes para aplicações pessoais e profissionais. Basta, nesse contexto, a verificação da identidade, e da lei da não-contradição (A não é B) para dizer da exclusão de uma terceira possibilidade como pensamento da realidade. Sendo a outra parte da relação, outro nível de realidade, o binarismo pode levar ao interminável conflito de interesses.

A composição do direito e das relações jurídicas, assim como a própria ciência jurídica, são ainda fundados, a partir da lógica clássica, no cartesianismo, no mecanicismo da física clássica e trabalha para construir a ideia de que tudo o que é científico pertence ao reino da certeza, e a certeza nos diz quem está certo e quem está errado.

Cruz leciona que “não existe possibilidade de encapsular a verdade ou apontar uma única realidade, de forma fechada e permanente” (CRUZ, 2019). A busca do conhecer é um processo constante de construção, composta por todos os seguimentos que envolvem e cercam o discurso, a informação. Mas o pensamento linear aculturado a partir da lógica aristotélica incutiu no homem ver somente o “ele e nós”, sendo ele falso e nós verdade.

Cruz nos lembra que “todo sistema de ideias é criado pela força antropo, pelo homem, e todo o sistema de ideias transforma o homem. É fácil depreender que o homem constrói a cidade e a cidade constrói o homem; ele constrói a casa e a casa o constrói” (CRUZ, 2018). Mas a ideia não se dá diante de narrativa de condução constituída de modo arbitrário e cultural a ser levado de geração a geração como dado de herança, como verdade. Dá-se num processo de construção crítica, de compreensão, nas contextualizações capazes de permitir aplicações e, conseqüentemente, função.

Com as informações lecionadas em sala de aula, reproduz-se o pensamento cultural, sem conhecer os processos que ocorrem por detrás das suas formações, sem conhecerem as linguagens sociais, os contextos sociais que se pretendem regular. Daí que se tenta aplicar a ciência jurídica em contexto diferente ao pensado pela doutrina, às vezes sem sucesso.

É como o aprendizado do português falado que, feito por uma criança, não lhe exige o conhecimento das regras gramaticais. Na repetição das experiências dos seus tutores, passa-se

a dominar a língua, sem dominar suas regras. Porém, para se fazer aplicação correta do texto em determinados contextos, para se entender o currículo oculto da fala, é preciso antes entender a sintaxe e a semântica, ou seja, conhecer as regras. E a partir daí fazer esforço racional crítico por meio da aplicação prática. O mesmo se reclama para o ensino do Direito.

O método de memorização de dados substitui a reflexão e cria grandes dificuldades no confronto com a realidade prática para evitar ou solucionar conflitos, olvidando-se o ponto de vista contrário. Diante da repetição mnemônica das informações, a rotina mental se torna verdade e cria dificuldade de fazer um outro olhar. E nesse ponto e a partir daí, passa-se a procurar falas que validem o ponto de vista defendido, ou aqueles que neguem o ponto de vista da realidade contrária.

Pela lógica clássica, como muito bem aplicado na prática jurídica, por exemplo, “todo grande problema, grave ou banal, pode ser eliminado por meio de um método repetitivo que consiste em fazer dos dois polos do discurso, um a dialeticidade do outro” (LEVI-STRAUSS, 1996). Para isso, menospreza-se o primeiro ponto de vista combatendo-o com um ponto de vista feito por um renomado doutrinador, e vice-versa. Para Levi Strauss, esse mecanismo ficou tão comum no curso em que se preparava, o de filosofia, que se tornou verdadeiro embate de discurso linguístico/verbal, deixando para trás a verdadeira e necessária reflexão (LEVI-STRAUSS, 1996).

Ciente de que há uma maior necessidade de deixar de lado as vaidades que operam na dialética, para que todos ganhem na dialogia em busca de entendimento, ensina Cruz que:

“...numa mensagem, o texto, o subtexto, o currículo oculto do conteúdo falam para o presente imediato, mas também mediato, alonga-se na história, vivifica-se de geração a geração o seu conteúdo, se reestrutura continuamente através de contextualizações aderentes pela ciência e pela filosofia {...}, representando sempre o novo, o integrador, o harmonizador com o contexto social (CRUZ, 2013).

O currículo oculto de uma norma, por exemplo, que nos revela fatores sociais, vem descrever contextos muitas vezes não expressos de forma imediata, e não reconhecidos por quem não racionaliza pelas ciências que envolvem o contexto legal. É diferente do currículo divulgado, que pela simples leitura que se faz do texto, revela-se e define a mensagem para o momento. Daí a necessidade do exercício filosófico, da racionalidade para além da ciência, e através dela, permitindo extrair da norma, por hermenêutica, as consequências sociológicas do sistema social mediato perseguido, visualizando uma possível solução ou evitar o conflito.

De fato, a lógica clássica aristotélica não pode reinar porque apenas reproduz informações, tornado o ponto de vista fragmentado e postergando as relações sociais que, desgastadas

pelos conflitos, buscam na ciência jurídica, a solução. Mas, tampouco, ela pode ser extinta, pois impõe raciocínio já cientificado. O que é necessário é fazer uma melhor reflexão, alongar o olhar na formação dos profissionais da ciência jurídica, usando-se mais da dialogia para compor a formação. “O pensamento não serve à lógica: serve-se dela” (MORIN, 2015). A dialógica guia o pensamento, e este, por sua vez, opera com a lógica que julgar pertinente em cada ocasião, sem tornar-se alienado a ela (MORIN, 2015).

O ensino não deve, como preponderância, ensinar o que pensar, mas ensinar a pensar (CRUZ, 2019). E para isso necessário reflexionar sobre outras formas de processos de ensino e aprendizado nos cursos do Direito.

2 EXPERIÊNCIAS NO ENSINO JURÍDICO: PORTUGAL, EUA E BRASIL

Contrário ao pensamento que incentiva a racionalidade crítica no processo entre o aprender e o ensinar, os cursos de Direito ainda primam por dar lugar à mítica da capacidade profissional em detrimento ao efetivo e necessário posicionamento do discente perante a ciência jurídica, de modo a viabilizá-lo, a criar condições de, por si, empreender pensamentos que possam solucionar lides, intemperanças das relações no social, quem sabe de modo preventivo. A Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra (FDUC), em Portugal, é um bom exemplo.

A FDUC é conceituada e reconhecida internacionalmente e seus alunos prezam pelo seu curso de Direito em face de possuir no seu corpo de professores, renomados docentes que possuem grande conhecimento sobre a dogmática jurídica. Sendo uma das mais antigas escolas de ciência jurídica do mundo, fundada entre 1288 e 1290, ela possui *status* também por estabelecer melhor possibilidade de inserção no mercado de trabalho do que as outras faculdades, por ser conhecida internacionalmente.

O reconhecimento, segundo Higinio (2012), do curso de Direito na Universidade de Coimbra está apenas no *status* mítico e cultural. Por meio de um trabalho realizado junto à instituição, ela constatou de forma pragmática que,

“o ensino jurídico na FDUC é, sem dúvida, um dos locais onde as formas de poder simbólico e de violência simbólica se expressam mais livremente. Isto porque, o ensino desta faculdade segue a lógica de dois campos: o campo jurídico e o campo acadêmico, sofrendo a influência e a violência simbólica de ambos.”

Para concluir seu trabalho que resulta no achatamento do processo ensino/aprendizado, Higinio (2012) fez descrição pormenorizada dos meios clássicos de lecionar:

As aulas baseiam-se na figura central do professor, autoridade pedagógica, que exerce o poder simbólico. A delimitação do poder é marcada pelo tom da voz, pela postura formalista, pela ausência do espaço de diálogo e pelo próprio espaço arquitetônico. O professor fala, ou melhor, lê e comenta o código, e os alunos copiam o que o docente fala a fim de memorizar estas informações para o ponto auge do processo educativo: a avaliação.

A regra “cuspe e giz” do meio acadêmico aqui é substituída pelo “cuspe somente”, já que a aula se resume a uma grande oratória sem espaço para debates ou críticas. A aula é, portanto, pouco dinâmica, o que dificulta a atenção por parte dos alunos, que não raramente “se perdem” nos artigos e tem que perguntar ao colega ao lado o número do artigo ou olhar o caderno do colega.

No Brasil, o formato do currículo se expressa em condições parecidas ao da FDUC, o que levou Haddad a fazer críticas ao compará-lo com o ensino norte-americano.

Nos Estados Unidos, embora existam algumas faculdades públicas, a grande maioria das faculdades de Direito são privadas, sendo todas elas com custo financeiro para o aluno, ainda que naquelas seja bem menor. Discorrendo sobre sua experiência na Universidade de Michigan (USA), Haddad lembra a diferença das faculdades americanas em relação às do Brasil que sempre insistiu em seguir o modelo europeu, quando diz

O pensamento dominante nas faculdades americanas é o de que se deve fornecer as ferramentas básicas e, com elas, desenvolver competências: redação, negociação, capacidade empreendedora, análise de dados, interpretação, liderança, comunicação. Por isso, não há quatro semestres de Direito Penal, em que se discorre dos artigos 1º ao 359 do código. Basta ensinar a estrutura do crime e como se analisa o tipo penal, pois, de posse do instrumental básico, todos os delitos podem ser compreendidos. Prefere-se desenvolver habilidades e formar pensadores estratégicos, negociadores competentes, solucionadores de problemas, líderes, a enchê-los de conteúdo que, muitas vezes, não será utilizado ao longo da vida.

No Brasil, vive-se outra cultura, outros níveis de realidades, que reclamam uma visão mais americana à europeia para se ensinar o Direito. No ano de 2017, enquanto o resto do mundo possuía 1.200 faculdades de Direito, no Brasil havia 1.670 faculdades¹. Fato pelo qual, dificilmente se poderia cogitar, no Brasil, de se contar apenas com o valor simbólico do curso de Direito para que seus discentes pudessem acessar e se manter no mercado de trabalho aberto aos operadores do Direito.

¹ Segundo matéria jornalística do jornal Globo, disponível em <https://g1.globo.com/educacao/guia-de-carreiras/noticia/brasil-tem-mais-faculdades-de-direito-que-china-eua-e-europa-juntos-saiba-como-se-destacar-no-mercado.ghtml>, acessado em 20/06/2020.

Diante dos dados, há que se pensar que o mercantilismo da educação não pode se tornar a substância do curso de Direito, mas apenas um efeito da capacidade profissional dos seus alunos egressos. Isso porque, conhecer implica em “passar da aparência à essência, da opinião ao conceito, do ponto de vista individual à ideia universal de cada um dos seres” (CHAUÍ, 1999, p. 112)

3 ENSINAR A PENSAR

Pensando na relação educador e educando no processo de formação, Freire (2011) aponta que “ensinar não é transferir conhecimento, conteúdos, nem *formar* é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado”.

Acrescendo o pensamento freiriano, Cruz (2013) ensina que é preciso estar atento à importância da atitude crítica no processo de aprendizado, explicando que:

O processo do saber é sempre crítico, que busca integrar o homem num constante processo de transformação, onde a operação saber se compensa, se efetiva, no fazer, se estendendo em níveis interativos para os saberes sociais em uma consequência de alcançar cognoscionalmente os saberes mais profundos da própria ciência.

A racionalidade tem como base a razão que procura, na integração razão-racionalidade, operacionalizar os conceitos do conhecimento e do saber, em uma visão pessoal, singular de casa um, no processo crítico lógico-axiológico (CRUZ, 2013).

A racionalidade é a razão em operação, que dá ao homem, pelo seu possível lógico-axiológico, os diversos sentidos conceituais da vida, dos conceitos, as informações da ciência recebidas. E a partir daí encaminha-se pela integração racional o conhecer e o saber, dando estruturação e função as teorias, as ideias, as informações, o que demanda não só o lógico-axiológico, mas também o epistemológico somado à hermenêutica.

É preciso mais do que trazer informações ao alunado, é preciso ensinar a pensar (CRUZ, 2017). Ao se incentivar o aluno do curso de Direito a fazer o uso da razão entre o conhecer e o saber, o processo de aprendizado permite ao graduando da ciência jurídica fazer pontes que liguem os conhecimentos à prática, à vivência do dia-a-dia, com o fim de dar função ao Direito.

Pela racionalidade crítica, os conceitos disciplinares vão sendo trabalhados em espaços, cada vez maiores, integrados uns com os outros e com outras disciplinas, com outras ciências. A integração pela razão sequênciada uma maior conceituação unitária que possa envolver os fatos sociais, que são plásticos, no tempo que flui, afirmando o *conatus essendi* da ciência jurídica.

Freire (2011) é claro em induzir pelo avanço do processo ensinar/aprender quando afirma que “a promoção da ingenuidade para a criticidade não se dá automaticamente, uma das tarefas precípuas da prática educativo-progressista é exatamente o desenvolvimento da curiosidade crítica, insatisfeita, indócil”.

4 A TAXONOMIA DE BLOOM COMO ALIADA

A capacidade de pensar criticamente é uma habilidade essencial não só no processo de aprendizado, mas para a vida, que precisa ser desenvolvida para competir em um ambiente global. Os ensinamentos de Freire (2011) revelam que a instrução crítica explícita e a prática de estratégias de pensamento crítico ajudam a melhorar o desempenho do aluno na sua vida profissional. Portanto, é vital que o corpo docente tenha fortes crenças no pensamento crítico, pois isso influencia sua prática em sala de aula. A promoção para a criticidade pode se dar de forma gradual, ou apenas para alguns que se prontificam.

A Taxonomia de Bloom é um dos instrumentos que auxiliam nos objetivos do aprendizado no processo educacional, permitindo ao educador visualizar potencialidades para desenvolvimento do saber aplicar a ciência de forma crítica.

A maioria das avaliações feitas junto aos alunos de curso da ciência jurídica cobre apenas os chamados dados memorizados. Porém, a taxionomia de Bloom, além de auxiliar a avaliação do aprendizado, serve como planejamento para se alcançar objetivos na aplicação de metodologias de aprendizado. Esse método busca promover ferramentas de avaliação funcional do aprendizado, medindo as habilidades, pelo pensamento crítico dos alunos.

Pela taxionomia de Bloom, o docente objetiva desenvolver junto aos discentes as habilidades de conhecimentos do nível que é especificado, que vai de simples conhecer as informações, passando por compreendê-las, tornando-as capazes para aplicação, indo no sentido de tornar possível criar novas sínteses ou permitir fazer avaliações críticas.

A taxonomia dos objetivos educacionais pensado por Bloom não se trata de um mero esquema de classificação, mas, sim, de uma ordem hierárquica dos processos cognitivos. E para isso, ela propõe a ideia de que as operações mentais podem ser classificadas em seis níveis de complexidade crescente, por meio de três etapas em ordem baixa e três etapas em habilidades cognitivas de ordem alta (Eber e Parker, 2007).

O pensamento complexo, que permite ao aluno transverso pelo domínio cognitivo é percebido pela taxonomia de Bloom, que busca “confirmar o nível cognitivo de um aluno”

(Ferraz e Belhot, 2010), pois ele é o núcleo da classificação de acordo com o que se espera dos alunos para aprender no final das atividades instrucionais.

Como prática de avaliação, o emprego da Taxonomia de Bloom gera informações importantes para que o professor possa, dentro dos limites e possibilidades vislumbradas, fazer o aluno avançar, fazendo uma ponte entre o apenas aplicar a ciência jurídica ao saber aplicá-la, saindo da ilha para o continente do saber.

No curso de Direito, a taxonomia possibilita ao professor que esteja mais consciente do processo de ensinagem, funcionando como um guia para o exercício de evolução do conhecimento da doutrina à capacidade de aplicação nas relações sociais em movimento. Isso porque, ela fornece um panorama de aprendizado que vai do normal mnemonizar os conteúdos, doutrinas, princípios e normas até o efetivo processo crítico do saber, o que faz integrar sempre os dados as relações jurídicas em qualquer tempo e modo, permitindo ao educador definir como essencial o desenvolvimento da cognição dos alunos, que entende como possível.

5 A PARTIR DA LÓGICA QUÂNTICA, A DOCTRINA DE EDGAR MORIN PARA O ENSINO JURÍDICO

A reforma do pensamento vem a partir do pensamento complexo de Edgar Morin e da proposta da lógica quântica transdisciplinar de Nicolescu Nasarab.

Os teoremas comprovados por Gödel em 1931 são a origem do pensamento transdisciplinar. Diferente do dogma da lógica clássica, de acordo com Nicolescu, o pensamento transdisciplinar propõe ter sustentação nos vários níveis de realidade existentes e comprovados pela física quântica. Por experimento físico, pode-se afirmar que as menores grandezas físicas, como o quanta, são compostas simultaneamente de ondas e partícula, e que, no nível do quântico, a contradição entre onda e partícula desaparece. Há aí a unidade.

Permanecem os axiomas da identidade e da não-contradição, mas a exclusão de uma terceira possibilidade é deixada de lado, visto que, em realidades distintas, há um terceiro termo incluído presente entre as identidades contraditórias: “Há um terceiro termo T, que, ao mesmo tempo, é A e não-A” (Nicolescu, 1999, p. 29), que pode ser onda e ao mesmo tempo partícula.

Ao articular o terceiro termo incluído abre-se a possibilidade de uma nova visão da realidade, pressupondo o aparecimento de outros elementos e outras realidades num processo sem fim. Nesse sentido, não se tem uma Verdade última e absoluta, mas verdades relativas e

passíveis de mudanças no decorrer do tempo, do espaço, e do possível de cada um dentro de um nível de realidade. É “a esléctica do tempo”. (Bono, 1977)

Segundo Nicolescu, (1999),

o pensamento transdisciplinar requer transgredir a lógica da não-contradição, articulando os contrários, como sujeito e objeto, subjetividade e objetividade, matéria e consciência, simplicidade e complexidade, unidade e diversidade. Ao articular esses pares binários, por meio da lógica do terceiro termo incluído, a compreensão da realidade ascende a outro nível, tomando um significado mais abrangente e sempre em aberto para novos processos.

Atento aos desacertos causados ao conhecimento que o tornou fragmentado pela lógica clássica, o filósofo Edgar Morin propõe reflexões importantes quanto a mudança de pensamento, partindo-se do homem na sua integralidade, na sua complexidade e suas relações uns com os outros e com o mundo. São reflexões que nos auxiliam a compreender, além das relações sociais as quais o Direito visa entender e regular, como também a necessidade de uma melhor pedagogia no ensino dessa ciência.

Discursando sobre os apontamentos morinianos, Petraglia (1995) afirma que:

Sempre devem ser refletidas e ampliadas as discussões acerca da importância das relações entre os conteúdos de uma disciplina e outra disciplina; entre as disciplinas e o curso; entre as disciplinas e a vida, e assim sucessivamente, a fim de não se estimular a elaboração de conhecimentos parcelados advindo do pensamento linear, mas promovendo-se a construção de um saber uno, com cisão conjunta de um todo composto por muitos aspectos.

Qualquer sujeito é indivíduo na medida em que faz referência a si, e a não-si, na medida em que é capaz de produzir pela imaginação, num movimento organizado de recursos, em que as causas e os efeitos se interagem mutuamente. E no agir, o sujeito, homem, impulsiona o sistema, os espaços e as atividades, provocando movimentos no coletivo, no social. Ao mesmo tempo que provoca movimentos sociológicos, o homem, indivíduo, é movimentado por eles e busca se auto organiza/reorganizar.

O ser humano é sujeito autônomo que sempre faz interações organizacionais (MORIN). Essas características particulares do sujeito humano, animal que chegou ao uso da reflexão pela razão, ser pensante, o distingue e o diferencia dos demais seres, não enquanto membro de uma categoria pertencente à espécie, mas como autor, ator e portador de sua cultura, dos seus conhecimentos, que o torna individual (CRUZ, 2017).

A autonomia de ser sujeito deve ser analisada nos fundamentos da essência da sua natureza e nas características biológicas, fazendo reconhecer sua capacidade de auto-organização, produto da própria organização biopsíquica. Isso porque, se pode definir o homem como um ser totalmente biológico e totalmente cultural, a que Morin chama de *Sapiens-Demens*, e que pela auto-eco-organização nutre-se de acasos, tensões, contradições, erros, que busca reordenar, e que ao mesmo tempo o reordena de modo cada vez mais complexo.

A existência das interações do ser humano no processo de (re)organização dentro de um contexto complexo, por meio das quais as interações, tanto internas, quanto externas, são evidenciadas num sentido macro-organizador constante, muito interessa ao se pensar o Direito, à ciência jurídica. Consequentemente, interessa também ao se pensar como pensar o Direito.

A busca pelo conhecimento, como forma ou possibilidade de entender os fatos, sempre primou por tentar colocar ordem e rejeitar a desordem, afastando o incerto, o duvidoso, o ambíguo numa tentativa de estabilidade. Selecionam-se os elementos de ordem e de certeza, os distinguindo e hierarquizando, para tornar mais claro, mais compreensível o que se quer conhecer. Esse pensamento linear acarreta para os operadores da ciência jurídica uma cegueira para a compreensão dos fenômenos sociais, como as contingências, as outras realidades, os movimentos sociológicos como quem detém a verdade.

Morin (1990) argumenta que, a partir do processo de simplificação, o conhecimento não é refletido e discutido, mas especializado para ser incorporado nas memórias informacionais pelos números de dados obtidos. E nos cursos de Direito no Brasil não é diferente, depositam-se teorias em disciplinas separadas, as normas jurídicas, sem estruturação do uno, da ciência.

Ainda que *Sapiens*, por ser *Sapiens-Demens*, segundo Morin, a relação entre os indivíduos e entre eles com as coisas são dirigidas por um princípio duplo de cooperação-solidariedade e de competição-antagonismo presentes nas estruturas organizacionais. “A relação do indivíduo com outro indivíduo é, às vezes, solidária e outras, conflitante” (MORIN, 1973).

Nessa sistemática, estando as estruturas organizacionais sociais em uma contínua dinâmica, o conhecimento pelas ciências sociais, em especial a aplicada, deve estar sempre em renovação, em contextualização. A verdade não se encontra unicamente na capitalização dos conceitos, das normas e doutrinas. Ela estará na capacidade de abertura que o aplicador do Direito terá para repensar as estruturas do pensamento consolidado, fazendo um novo olhar, alongando o olhar sobre a teorização, os conceitos e os princípios já percebidos e concebidos.

A verdade não é inalterável, ela é frágil. Em determinado momento se percebe que as ideias podem tornar-se dúbias, sem fundamento, mas por outro lado o ceticismo exagerado leva à sua autodestruição. Sonhar com uma ciência cuja verdade é absoluta já é um fracasso da postura científica, é necessário que haja conflitos de ideias no interior da ciência, convergências e divergências de opiniões, paradigmas, erros e verdades, cuja aplicação requer criticidade.

Por meio do experimento quântico e da filosofia transdisciplinar de Basarab, Morin (1990) propõe que a organização das ideias é uma entidade complexa que se dá em constante e infinito construir, desconstruir para reconstruir.

“ela é formada por acontecimentos dentro de um sistema amplo, onde as relações entre os seus componentes internos estão em intenso processo de conexão e disjunção sinérgicas”. A interatividade relativa entre as suas partes constituem um contexto complexo, em que estas estão em constante processo de mutabilidade e adaptabilidade, adequando-se e autoorganizando suas atividades. Ao mesmo tempo em que a própria organização também é parte de um todo maior, onde o seu processo de mutação e adaptação se fundem com outros aspectos deste ambiente externo de ordem e desordem, proporcionando uma “auto-eco-organização” (MORIN, 1990).

Portanto, faz-se necessário verificar as relações transdisciplinares da organização do ensino, que deve fazer planejamento organizacional para a contemporaneidade da ciência, na relação ensino/aprendizagem, ampliando as reflexões acerca da importância das relações entre informação e raciocínio crítico.

Edgar Morin costuma afirmar que “qualquer reforma do ensino e da educação, deve começar, antes, pela reforma dos educadores”. Essa síntese, para ele, sintetiza a explicação da noção de educação e à reforma do pensamento no processo aluno/educador.

Isso porque opera-se recorrentemente as informações numa ordem de disciplina, tornando o aprendiz depositário das informações e preso a elas, que pode gerar verdadeiros conceitos ou ideias ~~que~~ ultrapassados, que passam a ser aplicados sem nenhuma funcionalidade. Na auto-organização, eles ficam datados, memorizados, e desvinculado do conhecimento.

Cruz nos afirma que “com a percepção da informação apresentada pelo professor, faz-se concepção. Mas ‘conhecimento é traduzir para si o informado’, conscientizando-se e possibilitando construções a partir daí, com a racionalidade dos elementos trazidos pela memória das informações” (CRUZ, 2020).

Desatento à constante desorganização das ideias pela ação dos fatos no tempo, desatento fica-se à necessidade de reorganização contextualizada. O que se faz apenas se a informação é de conhecimento consciente, operacional, racionalizada, e não apenas memorizada.

É preciso que as escolas “ensinem a pensar e não o que pensar” (CRUZ, 2017). Na medida que se ampliam os raciocínios críticos, ampliam-se os pensamentos, reformando-os, contextualizando as informações memorizadas, dando-lhes função.

Desconstruindo o pensamento arrumado, Morin inspira a construir no processo de ensino uma retomada do ser em si, capaz de criar, reflexionar e dialogar a partir das informações percebidas e concebidas. Com a modalidade dos sete saberes, Morin pede ao educador que redefina a sua posição na escola, na sua relação com os currículos, na sua relação com as disciplinas, na sua relação com a avaliação, levando o aluno a fazer relações com o lecionado.

Os sete saberes buscam unir o que o modelo cartesiano separou. Sendo o homem complexo, seus pensamentos não estariam em prontidão para o aprendizado crítico preso nas molduras da ciência que escolhe para graduar. O conhecimento se faz na capacidade de diálogos entre as disciplinas que compõem a ciência estudada, e desta com as demais ciências. Mas para isso, o estudante deve ser preparado para sair da certeza da verdade do pensamento arrumado e entendê-lo como complexo, o que o permitirá fazer aproximação da epistemologia com a hermenêutica, facilitando a transversalidade.

O primeiro saber moriniano nos diz que o erro é presente e integrado ao aprendizado. Ainda que a ciência tenha se acostumado a afastar o erro das suas concepções, é preciso compreender que a verdade não é absoluta.

O segundo saber diz respeito à ideia, o conhecimento pertinente que busca reagrupar os conhecimentos. De certo, fora necessário separar o conhecimento em disciplina para que, se conhecendo as partes, se conhecesse o todo. Mas a fragmentação produz conhecimentos fragmentados. Não se trata de aniquilar a ideia da disciplina, mas apenas incentivar o uso da disciplina em outros contextos. Há ciências hoje, no mundo, que o fazem de maneira muito interessante, como a ecologia, que utiliza dos conceitos e princípios da biologia. O ensino jurídico que se afasta dos conceitos e doutrinas das ciências sociais e antropológica, tende a fazer uma visão fragmentada dos conflitos sociais que a ciência busca solucionar.

O terceiro saber diz respeito à condição humana, à condição daqueles que fazem os movimentos sociológicos e provocam as relações passíveis de serem reguladas pelo Direito. Esses seres, antes de se agruparem e viverem em sociedade, são seres naturais, físicos,

psíquicos, imaginários. Esse saber diz respeito ao reaprender da condição humana, que está expressa superlativamente na ideia do *Sapiens-Demens*.

O quarto saber diz respeito ao uso da racionalidade quanto ao espaço em que o homem vive, onde as relações sociais se dão. O aluno precisa estar ciente de que a terra é um espaço estruturado finito, limitado e que precisa ser sustentado. A ideia é a consciência da sustentabilidade, um espaço que dentro dos conflitos seja viável às futuras gerações. Repensar que talvez a provocação e a resolução de conflitos não são salutares, mas evitá-los, sim.

O quinto saber aprimora e complementa o primeiro no sentido em que, no processo de ensinagem, a certeza não deve prevalecer. O pensamento cartesiano levou a todos ao reino da certeza, como já se viu em parte dos subsídios deste trabalho. Mas a teoria da incerteza de 1927, levantada por Werner Roisenberg, o qual foi agraciado com o Prêmio Nobel na época, nos diz que o conhecimento científico, como nenhum outro, nunca é um produto absoluto de certezas. O princípio da incerteza tem fundamento no experimento das duas, que deu origem à mecânica quântica. Após o experimento, certificou-se que um determinado elemento atômico pode se comportar como onda e como partícula, incluindo um terceiro termo que pode estar dentro, entre e além das identidades de uma lógica. Pela lógica quântica, o terceiro é incluído e não excluído, tornando incerto se A é realmente A, que pode ser B em determinado tempo e lugar.

Diante da incerteza, a compreensão deve ser buscada pelo diálogo. Este é o mote do sexto saber, que tem na comunicação ampla a seu objetivo para a melhor compreensão. Somente o olhar por uma disciplina não é possível a visão em paralaxe. Conhecer por vários olhares, permite conhecer mais, e conhecendo mais, permite-se aproximar-se mais do todo. Não se faz o pensamento do estado da arte do movimento sociológico apenas por uma disciplina doutrinária jurídica e, às vezes, nem pela própria doutrina jurídica.

O último saber, o sétimo, diz respeito à ética do gênero humano, reintroduzindo no processo de ensino a antropoética, fazendo com que o ensino seja uma ponte para o aluno religar o indivíduo à sociedade e à natureza, entre si. Sendo natural, o homem não se separa da natureza, ele é aberto e propenso a tudo que diz respeito a ela. E a sociedade uma constituição de seres naturais.

Para ser possível transversar, é necessário um pensamento organizador a ser construindo no processo de aprendizado. É o que Morin (1990) chama de pensamento complexo. Se não há um pensamento complexo, não pode haver transversalidade.

A transdisciplinaridade significa mais do que disciplinas que colaboram entre elas em um projeto com um conhecimento comum a elas, mas significa também que há um modo de pensar organizador que pode atravessar as disciplinas e que pode dar uma espécie de unidade. É diferente da interdisciplinaridade, onde as disciplinas são separadas e seus conceitos, princípios e teorias, aproximam-se de outras disciplinas, mantendo-se o afastamento e a autonomia. Transversalidade ou transdisciplinaridade possuem significado mais profundo, é integração para fazer pensamentos conjuntivos.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (Brasil, 2001), já recomendam temas transversais, recorrendo à lógica quântica transdisciplinar, quando articulam os conhecimentos das diversas disciplinas. As disciplinas que integram o curso de Direito, tendo em vista se tratem de temas sociais dinâmicos, devem sim, transgredir as fronteiras de suas epistemologias, possibilitando uma visão mais unitária da ciência jurídica pela hermenêutica e, conseqüentemente, da vida social. Isso permitirá ao profissional ampliar seus horizontes na formação e racionalmente saber operar o Direito a qualquer tempo e modo. Na medida do possível, os temas transversais resgatam as relações existentes entre os conhecimentos que fecundam a ciência operada.

6 CONCLUSÃO

O ensino jurídico no Brasil busca por uma reformulação em razão da demanda que enumeram as escolas de Direito. Crescente a quantidade, questiona-se a qualidade do ensino que não proporciona a formação de profissionais qualificados, capazes de pensar a ciência, outrossim, os colocam de joelhos aos grandes nomes da doutrina. Porém, ao não se afastar da lógica clássica, o curso de Direito tende a revistar de forma recorrente o passado, ao que Cruz chama de “requestrar o pensamento” (CRUZ, 2013).

A lógica quântica demonstra que não é possível a afirmação da verdade, que é o possível de cada um em determinado tempo e espaço, sendo necessário, ao pensado, o repensar por análise crítica de aplicação, de forma aberta e transdisciplinar.

O ensino jurídico, da ciência social aplicada, deve estar sempre preparado para promover o conhecimento, como por exemplo, o conhecimento das disciplinas do direito material deve ser construído junto com o conhecimento do direito processual e vice-versa, de modo que as disciplinas do direito material façam diálogo entre si, e que a ciência jurídica faça diálogo com as demais ciências e que todas elas teçam juntas uma fórmula que solucione, quando não puder evitar, os conflitos.

A reforma do pensamento e do ensino jurídico, além de complexa, depende de atitude corajosa, pois é necessários reprogramar o pensamento, realinhar e reagrupar os saberes que, de uma forma ou outra, foram separados pela forma de pensar na visão cartesiana.

REFERÊNCIAS

- BONO, Edward de. **The Happiness Purpose**. Random House UK; Edição: Reissue, 2017
- BLOOM, B. S. et al. **Taxonomy of educational objectives**. New York: David Mckay, 1956
- CHAUÍ, Marilena. **Filosofia**. 11^a. ed. São Paulo: Editora Ática, 1999.
- CRUZ, Maury Rodrigues da. **Novas metáforas do pensamento Espírita**: Caderno de psicofonias de 2012/pelo espírito Antônio Grimm. Curitiba: Eslética, 2013.
- CRUZ, Maury Rodrigues da. **Doutrina dos Espíritos, teoria dos conjuntos culturais espíritas Espírita**: Caderno de psicofonias de 2016/pelo espírito Antônio Grimm. Curitiba: Eslética, 2017
- CRUZ, Maury Rodrigues da. **Doutrina espírita e a fluência para o novo conhecimento no universo**: Caderno de psicofonias de 2019/pelo espírito Antônio Grimm. Curitiba: Eslética, 2020
- DESCARTES, René. **Descartes – Vida e Obra**. São Paulo: Editora Nova Cultural, 2000.
- EBER, Patricia. A.; Parker, Trend. S. **Assessing student learning: applying Bloom's Taxonomy**. *Human Service Education*, 2007. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/5720/4b1cdaf49af1a6cdee41109492f7de29dd55.pdf>, acessado em 18/06/2020.
- FERRAZ, Ana Paula do Carmo Marcheti; BELHOT, Renato Vairo. **Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais**. *Gestão & Produção*. V. 17, n. 2, p. 421-431, 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-530X2010000200015&lng=en&nrm=iso, acesso em 21 Jun 2020.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- GABRICH, Frederico de Andrade. **Transdisciplinaridade no ensino jurídico**. In: XXII Encontro nacional do CONPEDI-Curitiba, Curitiba, PR: 2013, Disponível em: <http://www.publicadireito.com.br/artigos/?cod=57db7d68d5335b52>, acesso em 23/06/2020.
- HADDAD, Carlos Henrique Borlido. **A visão de um brasileiro sobre o ensino jurídico americano**. In Revista Consultor Jurídico, 10 jan 2016. Disponível em: https://www.conjur.com.br/2016-jan-10/segunda-leitura-visao-brasileiro-ensino-juridico-americano#_ftn1, acesso em 20/06/2020.
- HAGINO, Córa Hisae. **O ensino jurídico em Portugal: um estudo de caso sobre a faculdade de Direito da universidade de Coimbra**. *Confluências*, vol. 12, n. 2 – Niterói: PPGSD-UFF, outubro de 2012, páginas 178 a 192.
- MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Tradução de Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertand Brasil. 2010

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Trad. Dulce Matos. 2a ed. Lisboa: Instituto Piaget, 1990.

MORIN, Edgar. **O enigma do homem**. Rio: Zahar Editores, 1973.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. São Paulo: Cortez; Brasília DF: UNESCO, 2013.

MORIN, Edgar. **Problemas de uma epistemologia complexa**. 2ª. ed. Lisboa: Publicações Europa-América, 1996.

NETO, Vera Lúcia da Conceição. **A Visão de Complexidade de Edgar Morin para o Entendimento da Verdade nos Estudos Organizacionais. Business Congress, CONVIBRAS 2014. Pernambuco: UFPE, 2014, disponível em acessado em 20/06/2020.**

NICOLESCU, Barasab. **O Manifesto da Transdisciplinaridade**. São Paulo: Triom, 1999.

PETRAGLIA, Izabel Cristina. **Edgar Morin: a educação e a complexidade do ser e do saber**. Petrópolis: Vozes, 1995.

PETRGLIA, Izabel Cristina. **Olhar sobre o olhar que olha: complexidade holística e educação**. São Paulo, Tese de Doutorado. São Paulo, Faculdade de Educação, 1998.

SANTOS, Akiko; SANTOS, Ana Cristina Souza dos; CHIQUIERI, Ana Maria Crepaldi. **A dialógica de Edgar Morin e o terceiro incluído de Basarab Nicolescu: uma nova maneira de Olhar e interagir com o mundo**.

WERNECK. Hamilton. **Como Ensinar bem e avaliar melhor**. Petrópolis: Editora Vozes, 2012.

WIVIURKA, Eduardo Seino. **A transdisciplinarização do direito**. In: XIX Encontro nacional do CONPEDI-Fortaleza, 2010 Disponível em <http://www.publicadireito.com.br/conpedi/manaus/arquivos/anais/fortaleza/3278.pdf>, acesso em 20/06/2020.