

O PENSAMENTO COMPLEXO DE MORIN E O ENSINO DO DIREITO
MORIN'S COMPLEX THOUGHT AND THE TEACHING OF LAW

Emanuele Longrova¹

RESUMO: O Direito é indivisível e o estudamos em “ramos” autônomos apenas em caráter didático. A adequação desse sistema de separação em disciplinas à pós-modernidade e ao pensamento complexo proposto por Edgar Morin será abordado neste artigo. Com base em noções sobre conhecimento, pensamento complexo e cabeça bem-feita, chega-se à questão do conhecimento na pós-modernidade. Após, apresenta-se uma possível relação entre o pensamento complexo e o ensino jurídico no Brasil, para concluir por sua compatibilidade.

Palavras-chave: Conhecimento. Pensamento complexo. Cabeça bem-feita. Pós-modernidade. Ensino jurídico.

ABSTRACT: Law is indivisible and we divide it in autonomous "branches" only for educational purposes. The suitability of this system based on separated disciplines and postmodernity and Edgar Morin's complex thought is discussed in this paper. Based on notions of knowledge, complex thought and well-done head, we analyze knowledge in postmodernity. After, we discuss a possible relationship between complex thought and the teaching of law in Brazil and concluded that they are compatible.

Keywords: Knowledge. Complex thought. Well-done head. Postmodernity. Teaching of law.

SUMÁRIO. 1. Introdução. 2. O conhecimento. 3. O pensamento complexo de Edgar Morin. 3.1. A cabeça bem-feita. 4. O conhecimento na pós-modernidade – sua incerteza. 5. O pensamento complexo e o ensino do Direito. 6. Conclusão. 7. Referências.

1. INTRODUÇÃO

¹ Mestranda em Direito Tributário pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP.

Embora comumente ressalvemos que o Direito é uno e indivisível, insistimos em estudá-lo em “ramos”, perdoados pela escusa do caráter estritamente didático. Diante da nova perspectiva filosófica oferecida pelo que se tem chamado de pós-modernidade, o pensamento complexo proposto por Edgar Morin coaduna-se com o ensino do Direito?

Para responder a essa pergunta, parte-se da noção de conhecimento, especialmente se é possível o conhecimento pleno. Em seguida, analisa-se o que Edgar Morin denomina pensamento complexo e, nessa perspectiva, o conceito de cabeça bem-feita por ele disseminado, fruto de pesquisas sobre educação e ensino. Esses estudos nasceram, entre outros motivos, da constatação de que o sistema de ensino tradicionalmente obedece ao desenvolvimento reducionista da especialização e da divisão em disciplinas. Justamente por isso, julgamos apropriado relacionar essas ideias ao ensino jurídico no Brasil.

A especulação sobre o pensamento complexo e o próprio conhecimento remete à contextualização em termos filosóficos, ou seja, alocação desses temas segundo o período da filosofia atual, que se tem denominado pós-modernidade e que traz a incerteza como elemento inerente ao próprio conhecimento. Ao final, relacionou-se o pensamento complexo ao ensino jurídico, em atenção à hipótese levantada, apontando-se as conclusões a que se chegou.

2. O CONHECIMENTO

Segundo leciona Paulo de Barros Carvalho², todo conhecimento é redutor de complexidades, porque reduzir as complexidades do objeto sobre o qual voltamos nossas atenções é condição inerente à aquisição do conhecimento. Nesse contexto, o ser humano exerce papel fundamental na construção da realidade, pois é nele que se dá o conhecimento. A consciência é uma função característica do ser humano, que lhe possibilita manter contato com suas experiências e refletir sobre elas, sendo, portanto, produto e produtora da reflexão. A consciência opera por formas resultantes de atos com conteúdo (objeto do ato). Conhecer é representar-se o objeto, é apreender o objeto através de ato específico e forma correspondente³, porque o sujeito cognoscente apreende o objeto das formas em que a consciência se manifesta.

² CARVALHO, Paulo de Barros. **Direito tributário: linguagem e método**. 5.ed., São Paulo: Noeses, 2013, p. 8-9.

³ “Uma coisa é exercer o ato de pensar, que gera a forma ‘pensamento’ e se dá num determinado instante; outra é o conteúdo desse pensamento (seu objeto), que pode ocupar-se de qualquer situação da vida, inclusive dele

Somente se pode falar em conhecimento pleno quando o conteúdo do objeto de percepção se torna alvo de pensamento (juízo), submetendo-se a critérios de confirmação ou infirmação, isto é, atestando-se a verdade ou falsidade de uma proposição⁴.

Por isso tudo, diferencia-se o objeto do conhecimento e o objeto existente no mundo fenomênico. O objeto do conhecimento é o que está na consciência como conteúdo de uma forma, que nasce com um discurso, pois pensamos linguisticamente: o processo de conhecimento dos objetos do mundo envolve a passagem pela subjetividade do sujeito cognoscente.

A importância da adoção de um sistema de referência reside na possibilidade de afirmar-se como verdadeiro, de se conhecer, o que somente é possível num dado contexto. Consoante aduz Fabiana Del Padre Tomé⁵, “não existe conhecimento sem sistema de referência”, porque os objetos somente adquirem sentido (significado) uma vez inseridos num sistema de referência, ou seja, uma vez sabida sua posição em relação a outros elementos.

Sendo o conhecimento uma relação entre linguagens, considerando a filosofia da linguagem, somente podemos afirmar a veracidade da proposição se mencionarmos o sistema de referência, porque as linguagens em relação devem pertencer ao mesmo sistema para que se possa falar em verdade ou falsidade⁶. Ademais, a verdade e o conhecimento, enquanto construções linguísticas, são relativos sempre, porque podem ser superados por outras proposições e também porque o sistema de referência é mutável. O sistema de referência pode se apresentar como a cultura (ou contexto) determinada dentro da qual se tecem enunciados que se pretendem verdadeiros diante dela.

Desse modo, a verdade das proposições está vinculada ao meio cultural em que o conhecimento se opera, sendo influenciada pelo momento histórico e vivências do sujeito cognoscente⁷. Não se conhecem os objetos em sua realidade concreta, que é inacessível⁸, mas

mesmo, ‘pensamento’”. (CARVALHO, Paulo de Barros. **Direito tributário: linguagem e método**. 5.ed., São Paulo: Noeses, 2013, p. 10).

⁴ CARVALHO, Paulo de Barros. **Direito tributário: linguagem e método**. 5.ed., São Paulo: Noeses, 2013, p. 12.

⁵ TOMÉ, Fabiana Del Padre. **A prova no direito tributário**. 3.ed., São Paulo: Noeses, 2011. p. 8.

⁶ “O enunciado verdadeiro não diz o que uma coisa é, mas o que pressupomos que seja dentro de uma cultura particular”. (TOMÉ, Fabiana Del Padre. **A prova no direito tributário**. 3.ed., São Paulo: Noeses, 2011. p. 17).

⁷ “Cada cultura inventa seu modo de relacionar-se com o tempo, de criar sua linguagem, de elaborar seus mitos e suas crenças, de organizar o trabalho e as relações sociais, de criar as obras de pensamento e de arte. Cada uma, em decorrência das condições históricas, geográficas e políticas em que se forma, tem seu modo próprio de organizar o poder e a autoridade, de produzir seus valores”. (CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia**. 14.ed., São Paulo: Ática, 2012, p. 66).

⁸ “A adequação cognitiva a um fenômeno só conseguiria ser parcial, local ou provincial, inclusive de um objeto parcial, local e provincial, pois este não pode ser realmente conhecido independentemente do seu contexto; da mesma forma, uma teoria só pode reproduzir uma abstração modelizada da realidade. Enfim, nenhum conhecimento conseguiria apreender a realidade por trás ou sob o fenômeno. Em nenhum caso, o conhecimento

sim as proposições elaboradas sobre eles através da linguagem; portanto, conhecemos interpretações. Sob essa ótica, o mundo é uma construção ou interpretação sempre linguística, sofrendo influências ideológicas.

No tocante à atitude gnosiológica própria aos objetos culturais, entre os quais temos o Direito, Paulo de Barros Carvalho⁹ salienta que a compreensão se realiza através do processo empírico-dialético, no qual o intérprete caminha dialeticamente entre a linguagem dos enunciados jurídico-prescritivos e a linguagem da experiência enquanto atribui valores aos signos (adjudica-lhes significações) e faz referências aos objetos do mundo, de modo a entender as técnicas utilizadas pelo legislador regular as condutas intersubjetivas.

“Interpretação” aparece como sinônimo de “compreensão”. Compreender é, segundo a Hermenêutica, o início do processo para se ter contato com a leitura. Num instante seguinte, tem-se a interpretação, vista como processo e não como produto, de modo que chegamos à compreensão. Importante salientar que, no campo dos objetos culturais, o juízo de valor é necessário para concluir cognição, porque não há como falar em compreensão sem o dado axiológico¹⁰.

3. O PENSAMENTO COMPLEXO DE EDGAR MORIN

Edgar Morin é um dos principais teóricos da complexidade¹¹. Para ele, o conhecimento pertinente ou adequado está em íntima relação com a aptidão para posicionar qualquer informação em seu contexto e também no conjunto em que está inserida, dentro das possibilidades. Nesse sentido, o progresso do conhecimento depende principalmente da capacidade de contextualizar e englobar, ficando a sofisticação, a formalização e a abstração com papel secundário. Por isso, afirma que “uma inteligência incapaz de perceber o contexto e o complexo planetário fica cega, inconsciente e irresponsável”¹².

esgotaria o fenômeno a ser conhecido e a verdade total, exaustiva ou radical é impossível. Toda pretensão à totalidade ou ao fundamento resulta em não-verdade”. (MORIN, Edgar. **O método 3: o conhecimento do conhecimento**. Porto Alegre, Sulina, 1999, p. 244).

⁹ **Derivação e posituação no direito tributário**. São Paulo: Noeses, 2011, vol. 1, p. XVII.

¹⁰ **Derivação e posituação no direito tributário**. São Paulo: Noeses, 2011, vol. 1, p. XVIII-XIX.

¹¹ “Portanto, o desafio da globalidade é também um desafio de complexidade. Existe complexidade, de fato, quando os componentes que constituem um todo (como o econômico, o político, o sociológico, o psicológico, o afetivo, o mitológico) são inseparáveis e existe um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre as partes e o todo, o todo e as partes. Ora, os desenvolvimentos próprios de nosso **século** e de nossa era planetária nos confrontam, inevitavelmente e com mais e mais frequência (sic), com os desafios da complexidade”. (MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002, p. 14 – grifos originais).

¹² MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002, p. 15.

Para Edgar Morin, os saberes separados são inadequados tendo em vista que os problemas ou a realidade são polidisciplinares e globais. A consequência desses saberes separados (disciplinas) é a invisibilidade de conjuntos complexos, de interações e retroações entre partes e o todo que integram, de entidades multidimensionais e, enfim, de problemas essenciais.

A chamada hiperespecialização fragmenta o global e dissolve o essencial, pois se fecha em si mesma. Embora apresente um lado positivo consubstanciado nas vantagens da divisão do trabalho que facilita ou otimiza a produção do conhecimento, a separação em disciplinas produziu, nas palavras do autor, ignorância e cegueira¹³. Como os problemas globais são essenciais e estes não são parceláveis, aqueles não podem ser fracionados. Mesmo os problemas considerados aparentemente individuais demandam contextualização e, num segundo momento, um posicionamento frente ao contexto planetário em que se inserem também.

Em resumo, a divisão em disciplinas obstrui a apreensão do complexo e aniquila oportunidades de julgamento corretivo e visão de longo prazo. A crítica que faz Edgar Morin ao sistema de ensino que obedece esse desenvolvimento reducionista da especialização e divisão de disciplinas é a de que tenta separar o inseparável¹⁴.

Além do desafio do global e do complexo, o autor aponta o desafio da expansão descontrolada do saber, edificadora de uma verdadeira torre de Babel de informações que nos domina por não conseguirmos organizá-las. Daí por que diferencia informação, enquanto mero “saber”, de conhecimento, tomado como a organização ou contextualização das informações¹⁵. Por esses motivos, identifica o desafio mais importante, que chama “desafio dos desafios”: a reforma do ensino e do pensamento, em recíproca implicação¹⁶.

A crítica da separação do inseparável traz à mente as noções de parte e todo: um conduz ao outro, razão por que devemos considerá-los conjuntamente. A própria física moderna situa o observador em interação com o objeto, pois o acesso ao objeto afasta a

¹³ MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002, p.15.

¹⁴ MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002, p. 13-14.

¹⁵ MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002, p. p. 16.

¹⁶ “Essa é uma reforma vital para os cidadãos do novo milênio, que permitiria o pleno uso de suas aptidões mentais e constituiria não, certamente, a única condição, mas uma condição *sine qua non* para sairmos de nossa barbárie”. (MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002, p. 104).

imparcialidade absoluta almejada pela física clássica. Conhecer o objeto implica interagir com ele.

Consoante o princípio da indeterminação, proposto por Heisenberg¹⁷ em seus estudos de física subatômica, a detecção de um objeto implica a interação com ele: o homem precisa intervir nos processos naturais para poder observá-los. Nessa interação, haverá influência. Considerando o universo como um todo cujas partes estão interconectadas e são interdependentes, substitui-se a metáfora mundo-máquina e se aceita que diferentes observadores conheçam um mesmo objeto de modos também diferentes. O observador, em última análise, é parte desse universo assim como o objeto que estuda.

Nesse contexto de “parte *versus* todo”, Edgar Morin propõe que o estudo da condição humana envolva também as ciências naturais, porque essas permitem vislumbrar a dupla condição humana: natural e metanatural, separadas pelo próprio pensamento¹⁸. O ser humano (parte) o é no universo (todo); por isso, a condição humana *deveria ser* o ponto de convergência de todas as disciplinas, tanto as naturais como as humanas¹⁹.

O conhecimento envolve operações de síntese e análise; entretanto, o sistema educacional privilegia as operações de análise e, assim, empobrece o conhecimento. Despreza-se que a necessidade cognitiva é a contextualização, obstada pela tendência mais analítica. Como o conhecimento avança principalmente pela contextualização, o desenvolvimento dessa capacidade torna-se imperativo da educação. A contextualização enseja um pensamento do complexo, que situa, relacionando, as informações num ambiente, como se não pudessem existir ou subsistir fora dele (inseparável). A questão não é simplesmente superar os limites das disciplinas, mas sim transformar o que ocasiona esses limites: princípio organizador do conhecimento²⁰.

Segundo Edgar Morin²¹, é necessário um pensamento que aceite que conhecimento da parte depende do conhecimento do todo e vice-versa, bem como que os fenômenos multidimensionais devem ser estudados numa perspectiva multidimensional. Esse seria o pensamento complexo: aquele que é “tecido junto”.

¹⁷ CAUSALIDADE. In.: ABBAGNAMO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 1999, p. 130.

¹⁸ MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002, p.37.

¹⁹ MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002, p. 43.

²⁰ MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002, p. 24-25.

²¹ MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002, p. 88.

3.1. A cabeça bem-feita

A cabeça bem-feita é aquela dotada de capacidade geral para colocação e tratamento dos problemas, ao mesmo tempo em que é apta para tratar dos problemas especiais, sempre estimulada pela curiosidade e pela dúvida, a qual permite repensar o pensamento. A cabeça bem-feita valoriza o “pensar bem”, o espírito problematizador²². Em complemento a isso, ela é regida por princípios organizadores que permitem relacionar informações e lhes conferir sentido.

“Uma cabeça bem-feita é uma cabeça apta a organizar os conhecimentos e, com isso, evitar sua acumulação estéril”: assim define Edgar Morin a sede do conhecimento²³.

A cabeça bem-feita defendida por Edgar Morin pode ser comparada à mente científica peirceana explicada por Lauro Frederico Barbosa da Silveira²⁴:

Caso se observe algum ser que diante de uma situação modifique seus hábitos de conduta, deve-se considerar que se está diante de uma inteligência que utiliza signos para representar o real, e desse modo aprender a com ele conviver. A essa inteligência, cabe-lhe atribuir o predicado ‘científica’.

Portanto, mente científica é a que aprende com a experiência, que reflete, que medeia, lembrando que para a Semiótica a mente é uma função, não restrita aos seres humanos.

Isso nos remete aos “saberes” referidos por Leônidas Hegenberg²⁵. O “saber de” é o conhecimento mais simples e precário do mundo que nos circunda e que nos garante a subsistência justamente por permitir que identifiquemos e, conseqüentemente, distingamos os elementos componentes desse mundo. Ele é adquirido através das sensações somadas às experiências anteriores e à própria memória. Por sua vez, o “saber como” é o aperfeiçoamento do primeiro saber, quando se alcança a aptidão de estabelecer relações de causa e efeito e de atuar sobre o mundo. Já o “saber que” é o conhecimento pleno, atingido após a evolução dos dois primeiros ao longo de processos reflexivos sobre as experiências vividas.

Todos esses saberes coexistem, pois as experiências provocam a evolução dos saberes ao mesmo tempo em que ensejam novos saberes que podem se relacionar com os já adquiridos/desenvolvidos. Além disso, todos os “saberes” adquiridos com a prática são aperfeiçoados ou ampliados com a reflexão.

²² MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002, p.21-23.

²³ MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002, p. 24.

²⁴ **Curso de semiótica geral**. São Paulo: Quartier Latin, 2007, p. 27.

²⁵ **Saber de e saber que: alicerces da racionalidade**. Petrópolis: Vozes, 2001, p. 19-31.

Nas palavras de Paulo de Barros Carvalho²⁶, “conhece, sabe que conhece e, sobretudo, avalia e reflete acerca dos elementos que conheceu, incorporando-os ao patrimônio de seu espírito”. Eis a cabeça bem-feita, uma cabeça contextualizada com o mundo que a cerca e do qual é parte constituinte.

4. O CONHECIMENTO NA PÓS-MODERNIDADE – SUA INCERTEZA

Giro-linguístico é o nome por que ficou conhecida a mudança na concepção filosófica do conhecimento, iniciado com a obra “Tractatus logico-philosophicus” de Ludwig Wittgenstein. Passou-se da filosofia da consciência para a filosofia da linguagem. Por essa perspectiva, a linguagem deixou de ser um instrumento do conhecimento para se tornar a própria condição de possibilidade de constituição do conhecimento, tido a partir daí como uma relação entre linguagens²⁷.

Com isso, o mundo deixou de ser considerado como existente por si (independentemente de linguagem) e se abandonou a concepção de existência de essência nos objetos a ser descoberta. Conhecer determinado objeto não significa mais apreendê-lo mentalmente, mas sim construí-lo no intelecto através de linguagem.

Em consequência, a verdade por correspondência entre a formulação mental e a dita essência perdeu sentido, para adotar a verdade como relação entre linguagens: conhecem-se construções linguísticas condicionadas ao contexto sociocultural envolto em certa língua. O objeto do conhecimento não é a realidade, a coisa em si, mas as proposições, ou seja, interpretações. A verdade absoluta, preconizada pela Física Clássica, deixou de existir.

No paradigma da Física Clássica, havia certezas, calcadas, entre outros, nos princípios da identidade e da não contradição. Segundo Fritjof Capra²⁸, até o século XVI, a visão de mundo e o sistema de valores vigentes na Europa, característicos da Idade Média, eram orgânicos, pois as pessoas estabeleciam com a natureza relações orgânicas, caracterizadas tanto pela interdependência dos fenômenos espirituais e materiais como também pela submissão das necessidades individuais às coletivas.

²⁶ **Direito tributário: linguagem e método.** 5.ed., São Paulo: Noeses, 2013, p. 9.

²⁷ “KANT é o marco da filosofia da consciência que se fundamenta no estudo de como a consciência se comporta no mundo em que era posto. Sua obra para a filosofia do conhecimento é considerada como um X, pois todos os filósofos ou se encontram ou partem de KANT. Cronologicamente temos a filosofia do ser, depois de KANT instaura-se a filosofia da consciência e com WITTGENSTEIN a filosofia da linguagem”. (CARVALHO, Aurora Tomazini de. **Curso de teoria geral do direito: o constructivismo lógico-semântico.** São Paulo: Noeses, 2010, p. 13).

²⁸ **O ponto de mutação: a ciência, a sociedade e a cultura emergente.** 25.ed., São Paulo: Cultrix, p. 49-69.

Isaac Newton²⁹, por exemplo, influenciou o pensamento científico até o século XX, ao utilizar seu método matemático para formular leis exatas do movimento dos corpos, as quais se aplicariam a todos os corpos do universo, no sistema solar. Vislumbra-se, nisso, o determinismo rigoroso, porque se identifica a causa e a origem de determinado efeito, bem como se prevê o futuro de qualquer parte do sistema com absoluta certeza, uma vez plenamente conhecido, em dado momento, seu estado.

O paradigma no “mundo-máquina” transformou a física clássica no modelo para todas as ciências porque o modelo mecanicista obteve enorme sucesso entre os séculos XVIII e XIX e foi reputado como teoria correta da realidade. Como consequência inescapável, o modelo da física clássica de índole mecanicista foi adotado pelas outras ciências³⁰.

Com o advento das pesquisas e descobertas na física atômica e subatômica, surgiram incertezas no campo do conhecimento científico: não mais havia certeza, mas probabilidades ou tendências de existir. A física quântica representou o fim das certezas, pois na probabilidade há complementaridade ou coexistência. O impossível foi descartado nesse contexto de incertezas, as quais se estendem inclusive à aplicação de conceito ao objeto, porque o objeto se apresenta distinto a depender do ângulo de análise³¹.

Edgar Morin³² denomina “zona de penumbra” o campo impreciso entre fenômeno e númeno, na qual ocorre a comunicação entre o que se conhece (fenômenos) e o que não se conhece e que se está conhecendo a partir do que se conhece (fração do númeno, porque o númeno, a realidade em si, é inacessível em sua totalidade). Foi revelada pela física relativista e pela física quântica, especialmente no tocante à concepção de tempo e espaço, os quais restaram provados como não absolutos. Assim, a parcela do númeno é detectada pelo pensamento, mas excede sua capacidade de concepção. Verifica-se a existência de parcela do númeno (“descobrem-se” novas frações dele), mas não se consegue entendê-lo, descrevendo-o, com os instrumentos conhecidos. A zona de penumbra derruba a diferença absoluta entre o fenômeno conhecido e descritível e o número inatingível, porque se atingem realidades mas elas permanecem indescritíveis: algo entre o númeno e o fenômeno, em que é possível o conhecimento (conhecimento tomado como a capacidade de traduzir os fenômenos).

²⁹ **O ponto de mutação: a ciência, a sociedade e a cultura emergente.** 25.ed., São Paulo: Cultrix, p. 58-59.

³⁰ **O ponto de mutação: a ciência, a sociedade e a cultura emergente.** 25.ed., São Paulo: Cultrix, p. 62-63.

³¹ É o que ocorreu com o conceito de energia, que pode se revelar, ao mesmo tempo, como matéria e onda, o que é inconcebível na ótica da física clássica.

³² **O método 3: o conhecimento do conhecimento.** Porto Alegre, Sulina, 1999, p. 237-240.

Já a faixa intermediária³³ é composta pelos fenômenos que podemos perceber segundo tempo e espaço (realidades organizadas, organizadoras e fatuais com consistência própria) e situa-se entre a cosmofísica e a microfísica porque, na primeira, essas variáveis vivem em comum (simbiose) e, na segunda, confundem-se.

Para Edgar Morin, as condições de existência do conhecimento são as mesmas condições do seu mundo³⁴. O mundo apresenta-se aos sentidos para captação na forma de diferenças e igualdades, regularidades e irregularidades, ordens e desordens. O conhecimento, por sua vez, recebe essas percepções e tende a organizá-las. Por isso, diz-se que o conhecimento somente é possível num mundo onde haja relação dialógica entre os contrários antes indicados: num universo determinista ou aleatório, não haveria o que organizar e o conhecimento seria inviável. O conhecimento se dá, portanto, num mundo fenomenal, que, preciso em tempo e espaço, comporta referidos contrários em relação dialógica. Nessa perspectiva, o mundo fenomenal é mais amplo do que a faixa intermediária, exata nos moldes da física clássica, o que significa que o conhecimento não se restringe a ela³⁵.

Assim é que desde a década de 1960 diz-se que a modernidade terminou, dando lugar à pós-modernidade, na qual nos encontramos. Se a modernidade foi marcada pelo racionalismo, pela separação entre o sujeito e o objeto do conhecimento, na pós-modernidade se critica e se afasta dessas concepções³⁶. Segundo Terezinha Azerêdo Rios³⁷, em comentário à pós-modernidade, destaca-se a globalização enquanto fenômeno contemporâneo, o qual é contemplado no pensamento complexo de Edgar Morin, como visto no item três.

Diante de um mundo incerto, sujeito ao acaso, o pensamento complexo proposto por Edgar Morin possibilita o enfrentamento da incerteza que é inerente ao próprio conhecimento³⁸, através da convergência das disciplinas, que permite a consideração global ou contextualizada. Ele define “disciplina” como uma categoria organizadora dentro do conhecimento científico, que insere a divisão e a especialização do trabalho e responde à diversidade das áreas que as ciências abrangem. Tende à autonomia e está relacionada ao

³³ **O método 3: o conhecimento do conhecimento.** Porto Alegre, Sulina, 1999, p. 240-241.

³⁴ “O mundo fenomenal é muito mais amplo, dissemos, do que a nossa ‘faixa intermediária’”. (MORIN, Edgar.

O método 3: o conhecimento do conhecimento. Porto Alegre, Sulina, 1999, p. 243).

³⁵ “Conhecer e pensar não é chegar a uma verdade absolutamente certa, mas dialogar com a incerteza”. (MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002, p. 59).

³⁶ CHAUI, Marilena. **Convite à filosofia.** 14.ed., São Paulo: Ática, 2012, p. 64-70.

³⁷ **Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade.** São Paulo: Cortez, 2001, p. 40-41.

³⁸ “A maior contribuição de conhecimento do século XX foi o conhecimento dos limites do conhecimento. A maior certeza que nos foi dada é a da indestrutibilidade das incertezas, não somente na ação, mas também no conhecimento”. (MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002, p.55).

contexto; por isso, para conhecer seu conteúdo, não se pode prescindir do contexto em que está inserida³⁹. Por esses motivos, o autor defende o rompimento do isolamento das disciplinas pela interdisciplinaridade, multidisciplinaridade e transdisciplinaridade⁴⁰.

Edgar Morin⁴¹ sugere que devemos pensar bem, exercitar pensamento refletido, consciente: trata-se da ecologia da ação (ação é sempre inter-relacionada – multi-implicação com o todo). Ademais, indica a adoção, no sistema de ensino, de estratégias em vez de programas, os quais, por serem certos e imodificáveis, não permitem ajustes às incertezas próprias do conhecimento. Por fim, o último recurso proposto é uma consequência da adoção da estratégia, qual seja, a aposta que sempre está considerada na estratégia diante da incerteza. Trata-se de aposta consciente, isto é, resultado da integração da incerteza à fé ou à esperança⁴².

Coerentes com o que exposto até aqui, não podemos negar nossa crença na incerteza que integra o conhecimento, nem que o pensamento complexo aparece com um recurso precioso para evitar opiniões descontextualizadas. A história do conhecimento confirma a mútua implicação entre as descobertas das diferentes ciências. A proposta do pensamento complexo não é, portanto, a repetição do que já ocorre, mas sim um estímulo a que as conversas entre as diferentes ciências sejam mais intensas e sem amarras de fundo preconceituoso.

5. O PENSAMENTO COMPLEXO E O ENSINO DO DIREITO

Tomamos o Direito como texto, porque se manifesta ou se materializa em linguagem. É o texto de lei (a tinta sobre o papel, seu suporte físico sem significações), que nossa visão percebe e é interpretado (atribuição de sentido) pelo nosso intelecto, tendo como resultado a constituição da realidade jurídica, o direito positivo enquanto sistema de normas jurídicas.

³⁹ MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002, p. 105.

⁴⁰ “O grande problema, pois, é encontrar a difícil via da interarticulação entre as ciências, que têm, cada uma delas, não apenas sua linguagem própria, mas também conceitos fundamentais que não podem ser transferidos de uma linguagem à outra”. (MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002, p. 113-114).

⁴¹ **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002, p. 61-63.

⁴² “Cada um deve estar plenamente consciente de que sua própria vida é uma aventura, mesmo quando se imagina encerrado em uma segurança burocrática; todo destino humano implica uma incerteza irredutível, até na absoluta certeza, que é a da morte, pois ignoramos a data. Cada um deve estar plenamente consciente de participar da aventura da humanidade, que se lançou no desconhecido em velocidade, de agora em diante, acelerada”. (MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002, p. 63).

Sabemos a sociedade como um grande sistema no qual se insere, dentre outros, o direito. Ela somente existe onde houver comunicação entre homens que queiram entender-se. Esse entendimento comunicacional pressupõe linguagem. Portanto, se sociedade pressupõe comunicação e comunicação pressupõe linguagem, sociedade pressupõe linguagem.

O direito, enquanto subsistema social, também pressupõe comunicação (da mensagem deôntica), a qual, por sua vez, pressupõe linguagem (a do direito positivo). O direito, cujo fim é regular as condutas intersubjetivas, realiza seus propósitos comunicando a mensagem deôntica: nesse sentido, é um sistema comunicacional. Sendo comunicação, pressupõe linguagem e, assim, direito é linguagem, é texto, manifesta-se em linguagem.

Dialogismo é o conjunto de relações de sentido que se estabelecem entre dois enunciados⁴³. Considerando que não há texto sem contexto e que este é formado por todos os enunciados com que o texto se relaciona, a apreensão do conteúdo requer a identificação do significado de seus próprios signos, como também a compreensão dos enunciados dos textos que o atravessam⁴⁴. As relações dialógicas chamam-se intertextualidade, que, nos domínios jurídicos, pode ser externa, relativa ao contexto não jurídico, como o histórico-social que o determina, importante na verificação dos valores do intérprete; e interna, que se estabelece dentro do âmbito jurídico, justificando e fundamentando os sentidos atribuídos.

A intertextualidade se aproxima do pensamento complexo e da conversação entre as disciplinas propostas por Edgar Morin, acima explicadas. Se não há identidade entre os conceitos, inegável que se assemelham.

Transportando isso para o tema do ensino jurídico, temos que o Direito Positivo é o conjunto de normas jurídicas válidas e se “divide” nos chamados ramos didaticamente autônomos, como o direito constitucional, o direito civil, o direito penal e todos os demais que surgem a cada dia com o desenvolvimento da sociedade. Tal divisão tem caráter meramente didático, distando de qualquer pretensão de autonomia científica, visto que o direito positivo, enquanto sistema, é uno⁴⁵. Desse modo, o ensino jurídico, embora não escape à divisão em disciplinas pelas próprias vantagens comentadas no item três, deve incentivar, com mais afinco, o diálogo entre elas.

E os motivos são os já comentados. A incerteza faz parte do próprio conhecimento e um dos meios de enfrentá-la é a prática do pensamento complexo. Ademais, o conhecimento

⁴³ CARVALHO, Aurora Tomazini de. **Curso de teoria geral do direito: o constructivismo lógico-semântico**. São Paulo: Noeses, 2010. p. 175.

⁴⁴ “Sem contextualização, não há como dizer qual é o direito, porque para o compreendermos atribuímos valores ao seu suporte físico, e os valores são imprescindíveis de historicidade”. (CARVALHO, Aurora Tomazini de. **Curso de teoria geral do direito: o constructivismo lógico-semântico**. São Paulo: Noeses, 2010, p. 177).

⁴⁵ CARVALHO, Paulo de Barros. **Curso de direito tributário**. 23.ed., São Paulo: Saraiva, 2011, p. 47.

requer a constante contextualização. Se a contextualização é natural, como parece indicar a análise histórica do tema, nem por isso pode ser menosprezada: ao contrário, deve ser estimulada, através do pensamento complexo.

Ainda, pela própria natureza do direito positivo, que é textual, manifestando-se em linguagem, haverá interdisciplinaridade no processo interpretativo necessário ao conhecimento do objeto. Como estudar, por exemplo, o imposto sobre transmissão *causa mortis* e doação, sem trazer à baila conceitos do Direito Civil, como propriedade e sucessão?

Como se vê, o fim do direito positivo, que é regular a conduta humana possibilitando a vida em sociedade, reclama a consideração do contexto, do complexo. Essa consideração é necessária também no ensino jurídico. Não é outra a observação de Lourival Vilanova⁴⁶:

Na verdade, pensamos – com base nas meditações sugeridas por essa experiência – que o que mais falta a quem pretenda conhecer o Direito não é a informação sobre os institutos e as normas, ou sobre as soluções que os problemas vêm tendo, na jurisprudência ou na prática do Direito aplicado. Não! O que falta de modo alarmante é o domínio dos princípios, a facilidade de compreensão e manuseio das categorias, a visão sistemática, global, operacional e funcional do Direito como conjunto, como um todo. De nada vale o conhecimento de uma seara, se se desconhece sua articulação com as demais. De pouco vale a familiaridade com certas informações, se não se as coordena com o universo do Direito, se não se sabe filiá-las, explicá-las e concatená-las com os fundamentos em geral, e com o todo sistemático onde inseridas.

Voltando à questão da “parte *versus* todo”, emerge o pensamento complexo na consideração do Direito como um conjunto de normas jurídicas⁴⁷, o que se reflete, como não poderia deixar de ser, no ensino jurídico. Trata-se da conhecida metáfora de Norberto Bobbio sobre a árvore e a floresta⁴⁸:

Repetimos que a norma jurídica era a única perspectiva através da qual o direito era estudado, e que o ordenamento jurídico era no máximo um conjunto de normas, mas não um objeto autônomo de estudo, com seus problemas particulares e diversos. Para nos exprimirmos com uma metáfora, considerava-se a árvore, mas não a floresta.

Em última análise, considerando que Epistemologia é a ciência da origem, natureza e limites do conhecimento e que requer a dialética e a interdependência entre as proposições dogmáticas e os objetos do mundo, a fim de que as primeiras os descrevam satisfatoriamente,

⁴⁶ **As estruturas lógicas e o sistema de direito positivo.** São Paulo: Noeses, 2010, p. XXIII.

⁴⁷ “Construir a norma aplicável é tomar os sentidos de enunciados prescritos no contexto do sistema de que fazem parte. A norma é proposição prescritiva decorrente do todo que é o ordenamento jurídico”. (CARVALHO, Paulo de Barros. **Direito tributário: linguagem e método.** 5.ed., São Paulo: Noeses, 2013, p. 137).

⁴⁸ BOBBIO, Norberto. **Teoria do ordenamento jurídico.** Tradução de Ari Marcelo Solon, São Paulo: Edipro, 2011, p. 36-37.

vez que ordenadas racionalmente⁴⁹, infere-se que a relação entre teoria e prática é de interdependência, não havendo conhecimento sem quaisquer delas. O que não é a relação entre a teoria e a prática senão uma contextualização?

6. CONCLUSÃO

Parece-nos possível entender o “complexo” como algo que aumenta, evolui, muda gradativamente. Imaginar que é possível estudar o “complexo” com a pretensão de o esgotar é ambição tão reducionista quanto a visão da Física Clássica cujas conclusões autointitulavam-se “universais”. Entendemos que a consciência do complexo deva ser aquela que o percebe em movimento, cujo estudo, portanto, é inesgotável. Em outras palavras, não se pode encarar o complexo numa perspectiva estática, que é aquela do determinismo controlador que nega a evolução.

O complexo não é um conjunto maior de informações que se multiplicam: a perspectiva dinâmica reconhece que se trata de um conjunto em expansão. O todo é maior do que a soma das partes: o todo é a soma das partes somadas às inter-relações delas.

A consciência do complexo não advém da necessidade ou emergência de dominar o crescente número de informações; diversamente, ela se coloca justamente para explicar que esse domínio é impossível e quimérico, porque as informações estão em constante reprodução. Nesse aspecto, mais importante do que reunir ou absorver informação, cremos que é fundamental saber selecioná-la e a organizar, configurando a complexidade tal qual nos parece ser na teoria de Edgar Morin de que ora tratamos.

7. REFERÊNCIAS

ABBAGNAMO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

BOBBIO, Norberto. **Teoria do ordenamento jurídico**. Tradução de Ari Marcelo Solon, São Paulo: Edipro, 2011

CAPRA, Fritjof. **O ponto de mutação**. Tradução de Alvaro Cabral. 25.ed., São Paulo: Cultrix, 2005.

⁴⁹ CARVALHO, Paulo de Barros Carvalho. **Direito tributário: linguagem e método**. 5.ed., São Paulo: Noeses, 2013, p. 206-207.

CARVALHO, Aurora Tomazini de. **Curso de teoria geral do direito: o constructivismo lógico-semântico**. 2.ed., São Paulo: Noeses, 2010.

CARVALHO, Paulo de Barros. **Direito tributário: linguagem e método**. 5.ed., São Paulo: Noeses, 2013.

_____. **Derivação e positivação no direito tributário**. São Paulo: Noeses, 2011.

_____. **Curso de direito tributário**. 23.ed., São Paulo: Saraiva, 2011

CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia**. 14.ed., São Paulo: Ática, 2012.

HEGENBERG, Leonidas. **Saber de e saber que: alicerces da racionalidade**. Petrópolis: Vozes, 2001.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Tradução de Eloá Jacobina. 8.ed., Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

_____. **O método 3: o conhecimento do conhecimento**. Tradução de Juremir Machado da Silva. 2.ed., Porto Alegre, Sulina, 1999.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade**. São Paulo: Cortez, 2001.

SILVEIRA, Lauro Frederico Barbosa da. **Curso de semiótica geral**. São Paulo: Quartier Latin, 2007.

TOMÉ, Fabiana Del Padre. **A prova no direito tributário**. 3.ed., São Paulo: Noeses, 2011.

VILANOVA, Lourival. **As estruturas lógicas e o sistema de direito positivo**. São Paulo: Noeses, 2010.