



**EDUCAÇÃO E  
INTERDISCIPLINARIDADE  
PENSAMENTO CRÍTICO NO  
ENSINO SUPERIOR**

**LEANDRO MARCELO CISNEROS**  
(ORGANIZADOR)

**A** POLODORO  
VIRTUAL EDIÇÕES



---

***Educação e interdisciplinaridade:  
pensamento crítico no ensino superior***

---

**APOLODORO VIRTUAL EDIÇÕES**  
**Direção editorial:** Evandro Oliveira de Brito

**SÉRIE “FILOSOFIA, ARTE E EDUCAÇÃO”**  
**Editor da série:** Jason de Lima e Silva (UFSC/Brasil)

**Comitê Editorial**

- Aline Medeiros Ramos (UQAM e UQTR/Canadá)
- Alexandre Lima (IFC/Brasil)
- Arthur Meucci (UFV/Brasil)
- Caroline Izidoro Marim (UFPE/Brasil)
- Charles Feldhaus (UEL/Brasil)
- Cleber Duarte Coelho (UFSC/Brasil)
- Elizia Cristina Ferreira (UNILAB/Brasil)
- Ernesto Maria Giusti (UNICENTRO/Brasil)
- Evandro Oliveira de Brito (UNICENTRO/Brasil)
- Fernando Mauricio da Silva (FMP/Brasil)
- Flávio Miguel de Oliveira Zimmermann (UFFS/Brasil)
- Gilmar Evandro Szczepanik (UNICENTRO/Brasil)
- Gislene Vale dos Santos (UFBA/Brasil)
- Gilson Luís Voloski (UFFS/Brasil)
- Halina Macedo Leal (FSL-FURB/Brasil)
- Héctor Oscar Arrese Igor (CONICET/Argentina)
- Jean Rodrigues Siqueira (UNIFAI/Brasil)
- Joedson Marcos Silva (UFMA/Brasil)
- Joelma Marques de Carvalho (UFC/Brasil)
- José Cláudio Morelli Matos (UDESC/Brasil)
- Leandro Marcelo Cisneros (UNIFEBE/Brasil)
- Lucio Lourenço Prado (UNESP/Brasil)
- Luís Felipe Bellintani Ribeiro (UFF/Brasil)
- Maicon Reus Engler (UNICENTRO/Brasil)
- Marciano Adílio Spica (UNICENTRO/Brasil)
- Marília Mello Pisani (UFABC/Brasil)
- Noeli Ramme (UERJ/Brasil)
- Paulo Roberto Monteiro de Araujo (Mackenzie/Brasil)
- Renato Duarte Fonseca (UFMS/Brasil)
- Renzo Llorente (Saint Louis University/Espanha)
- Rogério Fabianne Saucedo Corrêa (UFMS/Brasil)
- Vanessa Furtado Fontana (UNIOESTE/Brasil)

**Leandro Marcelo Cisneros**  
(ORGANIZADOR)

---

**Educação e interdisciplinaridade:  
pensamento crítico no ensino superior**

---

**APOLODORO VIRTUAL EDIÇÕES  
2018**

## **APOLODORO VIRTUAL EDIÇÕES**

Coordenadora Administrativa: Simone Gonçalves

Diagramação: Apolodoro Virtual Edições

Capa: *Arte Abstrata – Aquarela*, Zanzal Mattar (<http://artedearte.com.br/>)

Preparação e revisão: organizador

### **Concepção da Série**

Grupo de Pesquisa “Filosofia. Arte e Educação” MEN/UFSC

### **Concepção da Obra**

Grupo de Pesquisa “Educação e Interdisciplinaridade” UNIFEBE

### **Comitê Científico**

Fernando Mauricio da Silva (FMP)

Leandro Marcelo Cisneros (UNIFEBE)

José Claudio Morelli Matos (UDESC)

Daiane Martins Rocha Esis Steines (FSL)

Jason Lima e Silva (UFSC)

Juliana Torquato Luiz (UNIFEBE)

### **Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**

E244

Educação e interdisciplinaridade: pensamento crítico no ensino superior / Leandro Marcelo Cisneros (Org.) – 1 ed. – Guarapuava: Apolodoro Virtual Edições, 2018. 149 p.

Bibliografia

ISBN 978-85-93565-16-8 (e-book)

ISBN 978-85-93565-15-1 (papel)

1. Ensino superior. 2. Filosofia. 3. Direito. 4. Psicologia. 5. Ciências Contábeis I. Cisneros, Leandro Marcelo. II. Título.

CDD 100

Atribuição - Uso Não-Comercial

Vedada a Criação de Obras Derivadas

APOLODORO VIRTUAL EDIÇÕES

editora@apolodorovirtual.com.br

Rua Coronel Luís Lustosa, 1996 Batel, Guarapuava/PR

85015-344

---

*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. “Um único ponto quase certo no naufrágio (das antigas certezas absolutas): o ponto de interrogação”, diz o poeta Salah Stétié.*

*Edgar Morin*





## SUMÁRIO

|                      |           |
|----------------------|-----------|
| <b>Prefácio.....</b> | <b>11</b> |
|----------------------|-----------|

|                            |           |
|----------------------------|-----------|
| <b>Agradecimentos.....</b> | <b>13</b> |
|----------------------------|-----------|

**Investigações em bioética e biodireito: uma análise interdisciplinar de casos envolvendo pacientes testemunhas de Jeová**

|                                                                  |    |
|------------------------------------------------------------------|----|
| Daiane Martins Rocha Esis Steines; Ricardo Vianna Hoffmann ..... | 15 |
|------------------------------------------------------------------|----|

**Ensino e aprendizagem de filosofia num curso de ciências contábeis: uma problematização crítica**

|                                                     |    |
|-----------------------------------------------------|----|
| Leandro Marcelo Cisneros; Edilson Sidney Padilha... | 33 |
|-----------------------------------------------------|----|

**Reflexões sobre o conceito de racionalidade em Morin e Thomas Kuhn**

|                                 |    |
|---------------------------------|----|
| Claudemir Aparecido Lopes ..... | 61 |
|---------------------------------|----|

**A correlação entre empreendedorismo e a psicologia: uma experiência de interdisciplinaridade aplicada no curso de psicologia em uma IES**

|                                                                                     |    |
|-------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Amilton Fernando Cardoso; Bruna Adames; Gustavo Assi; Reginaldo Souza da Rocha..... | 87 |
|-------------------------------------------------------------------------------------|----|

**Formação humanística dos operadores do Direito**

|                           |     |
|---------------------------|-----|
| Danielle Mariel Heil..... | 115 |
|---------------------------|-----|



## PREFÁCIO

A partir da necessidade de aprofundar os estudos e de ampliar nossos repertórios epistemológicos, para pensar e discutir Educação e seus desafios no século XXI, em 2016 um grupo de docentes do Centro Universitário de Brusque – UNIFEBE criou o Grupo de Pesquisa *Educação e Interdisciplinaridade* (cadastrado no CNPq).

Os docentes desse grupo têm discutido temáticas no âmbito da Educação e da formação profissional e cidadã, trazendo à tona a perspectiva da interdisciplinaridade, propondo fazer confluir discursos de docentes das áreas sociais aplicadas, exatas e humanas.

Foi a riqueza das investigações e reflexões elaboradas pelo grupo que motivou a iniciativa de torná-las públicas através de uma produção escrita, que contemplasse diversas áreas de interesse acadêmico, epistemológico e profissional, conforme os objetivos do grupo.

O grupo de pesquisa se propõe proporcionar interlocução entre autores, oriundos de diversas áreas de conhecimento disciplinar e variados percursos formativos, que possam discutir, refletir, investigar, interpretar, compreender e disseminar conteúdos e tópicos contemporâneos relacionados à Educação e à cidadania, especialmente, no ensino superior. Com esse intuito, forjou-se no interior do grupo de estudos e pesquisa, a preocupação sempre viva de uma análise cuidadosa de algumas teorias e verdades, geralmente expostas como certo *sensu comum* no meio acadêmico.

Ao encontro destas problemáticas investigativas, a coletânea que aqui apresentamos, *Educação e Interdisciplinaridade: pensamento crítico no ensino superior*, apresenta estudos e reflexões referentes aos processos formativos permeados por abordagens multidisciplinares e interdisciplinares, procurando

socializar alguns tópicos, objetos de estudos formalizados no grupo de pesquisa.

Não obstante a repercussão demonstrada, como resultado de discussão não menos controversa, traz também a esmerada elaboração prognóstica e antecipatória de linguagens apropriadas no meio acadêmico, esclarecendo elementos simbólicos e conceituais a partir de análises críticas e construtivas em suas mensagens. Ou seja, a obra permite antecipar uma reflexão que parte do chão cotidiano do interior do meio acadêmico, mas o extrapola com a enunciação crítica e enfática das várias problemáticas oriundas do modelo tradicional da educação superior atual.

Sem a pretensão de unicidade ou de verdade dogmática, o livro se propõe instigar análises e considerações possíveis e motivadoras a partir de práticas e discursos sociais vigentes que recebem pouca ou nenhuma atenção. A originalidade dos textos demonstra sua importância nesta dinamicidade de abordagem, que fala por si mesma.

Por tudo isso, entendemos que este livro, a primeira produção do grupo de pesquisa Educação e Interdisciplinaridade do Centro Universitário de Brusque – UNIFEBE, apenas pretende ser um convite para um leitor que tenha interesse em dialogar e refletir a respeito de outras possibilidades epistemológicas e pedagógico-didáticas no ensino superior.

**Prof. Me. Claudemir Aparecido Lopes**

**Grupo de Pesquisa**

***Educação e Interdisciplinaridade***

## AGRADECIMENTOS

É importante destacar o caráter colaborativo e cooperativo deste trabalho que aqui apresentamos. Por isso, inicialmente, destaco as/os professoras/es e acadêmicas/os do Centro Universitário de Brusque – UNIFEBE, que têm participado das atividades do Grupo de Estudos e Pesquisas *Educação e Interdisciplinaridade*. No início de 2017, elas/es abraçaram este projeto de reunirmos as produções, fruto dos nossos estudos, debates e reflexões, numa coletânea, e acompanharam o processo todo até o fim, apesar dos percalços corriqueiros que aparecem no andar da carruagem.

Neste ponto, gostaria de frisar muito especialmente a presença das professoras Daiane Martins Rocha Esis Steines e Juliana Torquato Luiz, que se desempenharam como membros internos do Comitê Científico, embora a professora Juliana não seja membro deste grupo de pesquisa. No mesmo sentido, lembro que a acadêmica (agora egresso e recente mestrandia) Bruna Adames, além de ter se destacado nos trabalhos relativos ao capítulo em que é coautora, colaborou de forma generosa e solícita com outros colegas, autores de outros capítulos deste livro.

Por diversos motivos, alguns colegas não puderam participar desta obra, mas, mesmo assim, deixo constância do nosso reconhecimento pela sua participação nos encontros ao longo dos anos 2016 e 2017, e pelas contribuições trazidas para o grupo.

Por outro lado, quero deixar manifesta nossa dívida com os colegas de outras instituições, que se dispuseram a ser nosso Comitê Científico, sendo eles: Fernando Maurício da Silva (Faculdade Municipal da Palhoça), José Claudio Morelli Matos

(Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC), Jason Lima e Silva (Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC).

Um especial agradecimento à professora Rosana Paza, que muito generosa e gentilmente fez as revisões de português de alguns dos trabalhos aqui apresentados.

A todas/os essas/es companheiras/os de caminhada, um singelo e profundo Obrigado!

**Prof. Dr. Leandro Marcelo Cisneros**  
Grupo de Pesquisa *Educação e Interdisciplinaridade*

# INVESTIGAÇÕES EM BIOÉTICA E BIODIREITO: UMA ANÁLISE INTERDISCIPLINAR DE CASOS ENVOLVENDO PACIENTES TESTEMUNHAS DE JEOVÁ

**Daiane Martins Rocha Esis Steines<sup>1</sup>**  
**Ricardo Vianna Hoffmann<sup>2</sup>**

## **Introdução**

A Bioética e o Biodireito são áreas de conhecimento interdisciplinar por suas próprias origens. A Bioética aparece no contexto de uma ética aplicada à vida de um modo geral, o que envolve desde questões relacionadas às pesquisas com células-tronco, melhoramento genético, e mesmo questões ambientais, como o uso de sementes transgênicas e seus impactos para o ser humano e para o ambiente como um todo. No âmbito clínico, a Bioética teve seu maior desenvolvimento com as pesquisas e debates promovidos a partir de 1971, com a criação do Instituto Kennedy de Ética, na Georgetown University, em Washington, D.C.

Já o Biodireito aparece como uma necessidade de saber especializado em relação aos direitos concernentes à vida e a sua manipulação, área que surge com o avanço da biotecnologia e as situações clínicas que tornam possível, em muitos casos, postergar a morte de paciente por meio de aparelhos e tratamentos que nem sempre prolongam a vida, num sentido qualitativo, mas acabam prolongando o processo de morte,

---

<sup>1</sup> Doutora em Filosofia. Professora do curso de Filosofia da Faculdade São Luiz, Brusque. E-mail: daiane.steines@saoluiz.edu.br.

<sup>2</sup> Especialista em Ciência Jurídica, Membro voluntário do Laboratório de Cidadania e Educação em Direitos Humanos e professor no Centro Universitário de Brusque - UNIFEBE. E-mail: rvhoffmann@unifebe.edu.br.

tornando-o mais doloroso, caro, com sofrimento para o paciente e familiares, o que se chama de distanásia.

Nesse trabalho, atemo-nos a esse campo da Bioética clínica e às implicações do Biodireito nesse contexto, explorando as questões éticas referentes à relação médico-paciente e suas dificuldades, sobretudo no que se refere ao conflito nas concepções do que seja o bem do paciente. Por conta disso, começaremos esse capítulo apresentando um caso emblemático na área da Bioética e do Biodireito, que é o da negação de transfusão sanguínea no caso de pacientes Testemunhas de Jeová, explorando, em um primeiro momento, que tipo de interpretação jurídica se costuma dar a esses casos, e, na sequência, apresentando a abordagem ética a partir do modelo de beneficência baseada na confiança, que serviria como base na tomada de decisões e mesmo, como se pretende demonstrar, para uma melhor aplicação das leis nesse caso.

## **1. Direito a vida versus defesa da liberdade pessoal e crença religiosa**

As questões jurídicas que afetam diretamente a vida sempre causam enormes debates e discussões, não só entre juristas, filósofos, sociólogos, mas, nos cidadãos que discutem fundamentados em suas crenças, valores e emoções.

Quanto à atuação do médico, uma das questões com a qual o profissional pode se deparar é a recusa do paciente em receber uma transfusão sanguínea em razão da crença religiosa do paciente Testemunha de Jeová.

Muitos casos batem as portas dos Tribunais. Iniciam-se os debates, sobre os direitos fundamentais do exercício de liberdade religiosa, do direito à vida, da liberdade pessoal, cabendo aos operadores digladiarem-se, na arena jurídica, na busca da justiça, com toda a ambiguidade e complexidade moral existente.



O tema que nos propomos a pesquisar e refletir não é pacífico, portanto, não encontraremos unanimidade, além de ser angustiante, para aquele que o vive na vida, ou seja, os familiares, os profissionais da saúde e também, os operadores do direito envolvidos no caso.

Apresentamos neste capítulo os argumentos jurídicos em casos julgados pela Justiça Brasileira. Exemplo disso foi quando o Superior Tribunal de Justiça, no julgamento em sede de *habeas corpus*, em que foi relatora a Ministra Maria Thereza de Assis Moura, extinguiu a ação penal em relação aos pais, conforme apresentamos resumidamente a seguir.

Destacamos que, tratou-se da menor Juliana, na época, (julho de 1993), com 13 anos de idade, que sofria de anemia falciforme e em razão da gravidade do seu estado de saúde, foi internada no hospital, da Cidade São Vicente, SP, submetida a exames clínicos, onde se constatou uma baixíssima quantidade de componentes hemáceos, o que exigia, com urgência, uma transfusão sanguínea. Porém, os pais da menor, ao tomarem ciência deste diagnóstico, não permitiram a transfusão de sangue na filha menor, por razões de preceitos religiosos, ou seja, serem membros da denominação religiosa “Testemunhas de Jeová”.

O quadro clínico da menor paciente agravava-se e quando uma das médicas estava prestes a conseguir a autorização do pai da adolescente, a mãe levou o fato a outro médico, que também era Testemunha de Jeová, e foi até o hospital, influenciando os pais a não concordarem com a transfusão. Além disso, intimidou os médicos, ameaçando processá-los judicialmente caso efetuassem a transfusão contra a vontade dos genitores.

Os pais da adolescente foram, diversas vezes, alertados de que não havia outra alternativa à transfusão, para salvar a vida da filha adolescente. Declararam que preferiam ver a filha morta a deixá-la receber a transfusão, pois, se isso ocorresse ela não iria para o paraíso, de acordo com a crença proferida. A mãe assinou uma declaração em que assumia a responsabi-

lidade pela recusa da transfusão sanguínea. A adolescente faleceu. A Promotoria de Justiça de São Vicente, denunciou os pais e o médico “Testemunha de Jeová”, como “incursos no artigo 121, caput, c.c. artigo 61, II, “e” (contra descendente) do Código Penal”, requerendo suas condenações.

A defesa recorreu, interpondo recurso em sentido estrito. O Tribunal de Justiça de São Paulo negou provimento ao recurso, bem como, os embargos declaratórios e os embargos infringentes.

Por fim, veio o recurso especial, que não foi admitido na origem, dando azo ao agravo de recurso especial, que também foi negado, juntamente com o agravo regimental e os embargos declaratórios no agravo regimental, posteriormente interpostos pela defesa.

A defesa impetrou *habeas corpus*, cujos argumentos foram os seguintes:

1) a partir do momento em que os pacientes levaram a filha ao hospital e a internaram, com a intenção de que recebesse cuidados de profissionais capacitados, o dever de cuidado passou a ser da titularidade dos médicos, havendo uma sucessão na posição de garantes; 2) que, a omissão foi dos médicos do hospital onde a vítima estava internada, aos quais devem ser imputados a prática delitiva na forma omissiva; 3) que, nas hipóteses que envolvem menores de idade com risco de morte, é dever do médico realizar o atendimento, ainda que em detrimento da vontade dos pais, por conta do sentimento religioso (testemunhas de Jeová); 4) a internação da filha pelos pais já tornou viável a realização da transfusão, em razão do dever médico de agir; 5) sob o ponto de vista do nexu normativo (ou hipotético) de causalidade, foi a falta de transfusão devida pelos médicos (omissão do dever legal) que *causou* o resultado, e não a (anterior) ausência de consentimento para o tratamento; 6) a imputação objetiva só poderia ser feita aos médicos, mas não aos pais que agiram no sentido da proteção da vida

de sua filha, e ao final, requereu a exclusão dos pais da ação penal.

Apresentados os argumentos da defesa em favor dos pais da adolescente, passamos aos argumentos que embasaram o voto da Ministra Maria Thereza de Assis Moura:

Destacaremos apenas as questões de fundo relacionadas ao caso, ou seja, a questão da transfusão sanguínea e as Testemunhas de Jeová. A Ministra em seu voto, deixa explícita a complexidade, a necessidade da interdisciplinaridade do saber e o caso difícil que é, no início de seu voto, quando afirmou que, “o presente caso trata de temática que suscita discussão que extravasa os lindes estritamente jurídicos, desaguando em debate de colorido filosófico, moral e religioso”.

Conforme a ministra relatou em seu voto, de pronto, teve sua atenção chamada pelo fato “de os pacientes [os pais] terem socorrido sua filha, buscando salvá-la. Tal conjuntura em nada se articula, convenhamos, com uma postura homicida”.

Afastando-se de crenças pessoais e preconceitos, passou a analisar o caso numa perspectiva jurídico-sistemática, na qual deu razão aos votos dos desembargadores vencidos nos recursos interpostos, ou seja, no recurso em sentido estrito e nos embargos infringentes, cujos argumentos, respectivamente, foram transcritos em seu voto e que passamos a sintetizar:

[...] 1) No caso em tela, o dissenso dos responsáveis pela ofendida [a adolescente], em relação à realização da transfusão de sangue, decorrente de suas convicções religiosas, versa sobre o direito à vida, direito individual pressuposto de todos os demais, que possui especial caráter de indisponibilidade; 2) O dissenso não possuía o efeito de impedir a realização da transfusão de sangue e não afastava o dever legal do médico responsável pelo atendimento da menor de adotar o procedimento terapêutico necessário; 3) No âmbito do Estado Democrático

de Direito, não há direito individual fundamental que comporte exercício absoluto, pois tal importaria em sobreposições, e consequentemente em anulações dos sobrepostos; 4) O status diferenciado de determinado direito individual como fundamental constitui, também, seu limite, pois os direitos individuais fundamentais devem estar em equilíbrio, sem sobreposições; 5) Na hipótese de colisão de direitos fundamentais, de garantias constitucionais, a solução está na ponderação dos mandamentos em conflito, a partir da identificação das circunstâncias do caso concreto e seus reflexos na aplicação das normas colidentes, para verificação do ponto do equilíbrio indispensável à efetividade de todas as disposições constitucionais incidentes no caso concreto; 6) A inviolabilidade da liberdade de consciência e de crença prevista pelo inc. VI do art. 5º da Constituição Federal não pode ser tida como absoluta; 7) É preciso anotar, ainda, que a questão de natureza religiosa, que permeia a análise do fato gerador da presente persecução penal, não é nova e foi objeto, inclusive da Resolução nº 1.021/80 do Conselho Federal de Medicina, cujo enunciado, em seu artigo 2º, dispõe: “Se houver iminente perigo de vida, o médico praticará a transfusão de sangue, independentemente do consentimento do paciente ou de seus responsáveis”; 8) Ora, se a liberdade de crença é efetivamente inviolável, não pode o cidadão, ao exercê-la, sofrer nenhuma espécie de violação, ainda que promovida sob o manto aparente da lei; 9) O fato é que, de acordo com nosso ordenamento jurídico, pouco importa a crença da pessoa e o modo como ela decida conduzir sua vida, desde que, é claro, ela não ocasione prejuízos a terceiros; 10) O próprio Código Penal Brasileiro estabelece ser atípica a conduta do médico que realize

intervenção, mesmo que cirúrgica, “sem o consentimento do paciente ou de seu representante legal, se justificada por iminente perigo de vida (artigo 146, § 3º, inciso I) (MOURA, 2013).

Assim, partindo desses argumentos, a ministra iniciou sua incursão afirmando da necessidade, de primeiro, apoiar-se “em conceitos de bioética, a fim de melhor estruturar o raciocínio” para que, ao final, “se cristalize em um juízo de biodireito” (MOURA, 2013).

Portando, fixou os princípios: a) pelos estudos da bioética, podemos utilizar o princípio da beneficência, normalmente aliado ao da não-maleficência. “Trata-se de deontologia ligada à tradicional visão hipocrática, de que ao médico incumbe o dever de fazer o bem e não causar danos”; b) “Outro primado fundamental, na matéria, é o princípio da autonomia, pelo qual é de se respeitar as decisões do paciente, concernentes ao tratamento a ser manejado” (MOURA, 2013).

Mas, citando outros autores, reconheceu que, “não é possível proceder à absolutização do princípio da autonomia”, daí que os profissionais de saúde, em situações de emergência, devem se fundamentar “no princípio da beneficência, assumindo o papel de protetor natural do paciente por meio de ações positivas em favor da vida e da saúde” (MOURA, 2013).

Argumentou ainda, que o médico não deve esquecer do Código de Ética Médica, em que estando o paciente em situação de risco iminente de morte, o consentimento do paciente ou familiares não pode sobrelevar o direito à vida.

Apresentou fundamentos extraídos do artigo 227, da Constituição Federal e no artigo 7º do Estatuto da Criança e do Adolescente, que cuidam do superior interesse do adolescente. A única saída para preservação da vida da adolescente, era, portanto, desconsiderar a vontade dos pais e do amigo da família, médico, também, “Testemunha de Jeová” e realizar a transfusão sanguínea.

Por fim, Moura (2013) não identificou responsabilidade por parte dos pais e num viés humanitário, “concernente ao sofrimento que esses pais já passaram, não só pela perda da filha (o que já não é pouco), mas, também, pelo tempo que esse processo se arrasta” [mais de 20 anos]. Terminou julgando, não conhecendo da ordem, com as seguintes palavras: “mas expeço *habeas corpus* de ofício para extinguir a ação penal em relação aos pacientes”. A decisão foi por maioria.

Tratando-se de hipótese de falecimento de paciente maior e capaz em razão da não aplicação do tratamento médico de transfusão sanguínea, podem caber os argumentos e entendimentos acima expostos, porém, parece que as divergências aumentam com o parecer de abril de 2010, do atual Ministro do STF, Luís Roberto Barroso, que assim concluiu:

[...] A. Nas últimas décadas, a ética médica evoluiu do paradigma paternalista, em que o médico decidia por seus próprios critérios e impunha terapias e procedimentos, para um modelo fundado na autonomia do paciente. A regra, no mundo contemporâneo, passou a ser a anuência do paciente em relação a qualquer intervenção que afete sua integridade.

B. A dignidade da pessoa humana é o fundamento e a justificação dos direitos fundamentais. Ela tem uma dimensão ligada à autonomia do indivíduo, que expressa sua capacidade de autodeterminação, de liberdade de realizar suas escolhas existenciais e de assumir a responsabilidade por elas. A dignidade pode envolver, igualmente, a proteção de determinados valores sociais e a promoção do bem do próprio indivíduo, aferido por critérios externos a ele. Trata-se da dignidade como heteronomia. Na Constituição brasileira, é possível afirmar a predominância da ideia de dignidade como au-

tonomia, o que significa dizer que, como regra, devem prevalecer as escolhas individuais. Para afastá-las, impõe-se um especial ônus argumentativo.

C. É legítima a recusa de tratamento que envolva a transfusão de sangue, por parte das testemunhas de Jeová. Tal decisão funda-se no exercício de liberdade religiosa, direito fundamental emanado da dignidade da pessoa humana, que assegura a todos o direito de fazer suas escolhas existenciais. Prevalece, assim, nesse caso, a dignidade como expressão da autonomia privada, não sendo permitido ao Estado impor procedimento médico recusado pelo paciente. Em nome do direito à saúde ou do direito à vida, o Poder Público não pode destituir o indivíduo de uma liberdade básica, por ele compreendida como expressão de sua dignidade.

D. Tendo em vista a gravidade da decisão de recusa de tratamento, quando presente o risco de morte, a aferição da vontade real do paciente deve estar cercada de cautelas. Para que o consentimento seja genuíno, ele deve ser válido, inequívoco e produto de uma escolha livre e informada.

De acordo com a compreensão da Constituição Brasileira por parte do referido ministro, mesmo tendo em face o risco de morte que a recusa de transfusão sanguínea possa oferecer, sendo tomadas as cautelas de averiguar se o paciente em questão pode fornecer um consentimento genuíno, a partir de sua autonomia avaliada para a decisão em questão, em nome da dignidade da pessoa humana, deve ser assegurado o direito do paciente de fazer suas escolhas existenciais. A posição do ministro do STF se contrapõe à posição supracitada da ministra Maria Thereza de Assis Moura, que afirma que a inviolabilidade da liberdade de consciência e de crença prevista pelo

inc. VI do art. 5º da Constituição Federal não pode ser tida como absoluta, e que mesmo a Resolução nº 1.021/80 do Conselho Federal de Medicina, regula que: “Se houver iminente perigo de vida, o médico praticará a transfusão de sangue, independentemente do consentimento do paciente ou de seu responsável”.

Percebemos, desse modo, o quanto o debate no âmbito do Biodireito ainda é bastante problemático e sujeito a interpretações subjetivas, razão pela qual temos proposto um aprofundamento do tema sob a perspectiva do diálogo interdisciplinar, envolvendo a ética, sobretudo a partir do modelo de beneficência baseado na confiança, buscando perceber o indivíduo enquanto um ser complexo visto em sua totalidade biopsicossocial e não reduzido ao bem biomédico que pode ser obtido por meio de intervenções como a transfusão sanguínea.

## **2. O modelo de beneficência baseada na confiança para tomada de decisões**

O caso dos pacientes Testemunhas de Jeová que se negam a receber transfusão sanguínea é bastante polêmico, tanto para o direito quanto para a ética. Tendo visto acima algumas das principais formas pelas quais se interpreta esse caso no Direito, partiremos agora para a sua abordagem ética, usando como ponto de partida o modelo da beneficência baseada na confiança, proposta pelos filósofos Edmund Pellegrino e David Thomasma, sendo o primeiro também médico e com vasta experiência clínica.

A coluna dorsal do modelo de beneficência parte de três pontos: a) ele é baseado na filosofia da Medicina, b) nas virtudes do profissional, e c) na confiança. Primeiramente, cabe uma breve explanação da Filosofia da Medicina apresentada por esses dois autores. A Filosofia da Medicina partiria da pergunta pelo *telos*, palavra que em grego significaria algo como *finalidade* ou *fim*. Portanto, seria a pergunta mais pri-



mordial, que iria no âmago da prática médica, perguntando pela sua própria razão de ser, sobre qual seria esse *telos* ou *finalidade* da Medicina.

O *telos* da Medicina, segundo os autores, seria o bem do paciente. Pois o paciente quando procura um profissional da saúde, busca um bem, seja este a cura, alívio da dor, um diagnóstico, enfim, busca um bem para si. O profissional da saúde, por sua vez, proclama, por meio de sua profissão (do latim *professio*, professar), ter o conhecimento necessário para promover esse bem. Por isso, os autores defendem por meio de sua Filosofia da Medicina, que o fim da medicina é beneficente, isto é, a finalidade da Medicina é promover o bem do paciente: “O fim imediato da Medicina não é simplesmente um desempenho técnico proficiente, mas o uso desse desempenho para alcançar um bom fim, o bem do seu paciente” (PELLEGRINO; THOMASMA, 1988, p.118).

Dado esse fundamento da prática médica, que seria o bem do paciente, cabe ainda ressaltar o papel das virtudes do profissional. Pois se esse médico não for dotado de várias virtudes, entre as quais a sabedoria prática, como ele poderá identificar qual seja o bem do paciente? O bem do paciente é algo muito mais complexo de se definir do que a mera aplicação de técnicas, tratamentos e medicações, como veremos mais adiante.

Além de ter em vistas o *telos* beneficente da Medicina e a importância das virtudes na prática médica, Pellegrino e Thomasma ressaltam ainda o papel da confiança nessa relação médico-paciente. A confiança seria um elemento fundamental para que o bem do paciente seja realmente o fim das práticas médicas, visto que, tanto o médico precisa confiar no paciente, e que este seguirá as suas instruções, como a de se abster de certos hábitos alimentares, ou mesmo de um jejum necessário antes de um procedimento clínico como um exame, quanto o paciente precisará confiar que seu médico irá buscar promover o seu bem, e que mesmo que o paciente fique inconsciente ou aconteça alguma emergência, que o profissional da saúde irá

respeitar seus valores e ter em mente suas expectativas ao realizar qualquer procedimento clínico. A confiança que brota do respeito entre as partes é um elemento essencial para que o bem do paciente possa ser promovido:

[...] Por beneficência baseada na confiança queremos dizer que médicos e pacientes mantêm *na confiança* (do latim, *fiducia*) o objetivo de agir nos melhores interesses um do outro em um relacionamento (PELLEGRINO; THOMASMA, 1988, p. 54).

Tendo visto, em termos gerais, os pressupostos desse modelo bioético de tomada de decisões, e considerando, portanto, que o bem do paciente, ou beneficência, deve ser a base das práticas médicas, cabe ainda a maior de todas as questões desse contexto: a de como definir o bem do paciente.

Por muitas décadas na tradição médica, tem-se interpretado o bem do paciente como aquilo que se pode conquistar por meio do conhecimento técnico-científico existente. Assim, no caso de um paciente com câncer, provavelmente a indicação médica seria fazer quimioterapia, e esse seria o seu bem. No entanto, essa prática de reduzir o bem do paciente à gama de tratamentos disponíveis tem sido bastante questionada, sobretudo por conta de movimentos que defendem os direitos dos pacientes de tomarem seu papel na tomada de decisões, visto que, por muito tempo as práticas paternalistas foram o padrão de Medicina por todo o mundo. Mas ainda que se fale em direitos dos pacientes, o modelo de beneficência não pressupõe que apenas a autonomia do paciente para decidir sobre seu tratamento seja o seu bem. O bem do paciente é algo mais complexo, que os autores se propõem a elucidar a partir, tanto da concepção de que o *telos* da Medicina é promover o bem do paciente, quanto que esse bem é composto de quatro elementos, dispostos de maneira hierárquica, começando do elemento menos importante ao mais importante.

[...] O menor deles é o bem médico, isto é, o bom funcionamento do organismo humano enquanto organismo. Isso inclui tanto o funcionamento físico quanto o psicossocial. É neste âmbito que o médico tem sua maior habilidade. O nível seguinte de bem é a avaliação que o próprio paciente faz de seu bem, a definição das preferências, objetivos e tipo de vida que o paciente deseja ter. Nesse âmbito, o paciente ou seu procurador é o ponto de referência. O próximo nível é o bem do paciente como um ser humano, uma avaliação em termos de compreensão de leis naturais e do que é próprio à vida de seres humanos enquanto humanos – este nível do bem do paciente não é definido pelo médico ou pelo paciente. É construído com base no que é ser um ser humano. Esse ponto de referência é a lei natural. Finalmente, o mais alto bem é o bem espiritual, aquele que deriva do fato de que os humanos são criados e designados por um Deus pessoal para uma vida além deste mundo e união com Ele. [...] Isto não é definido pelo paciente ou pelo médico. Este é o nível completamente negado ou ignorado na bioética secular, apesar do fato de que todos os pacientes, médicos, ou procuradores terão compromisso com alguma forma de fé, ou mesmo de rejeição de alguma fé (PELLEGRINO, 2005, p. 95, tradução nossa).

Vê-se que, assim como defendido no parecer do Ministro Luís Roberto Barroso, de que um adulto que for considerado capaz deve ter sua decisão de rejeitar a transfusão sanguínea respeitada, do mesmo modo, dentro do modelo de beneficência de Pellegrino e Thomasma, o elemento a ser considerado primeiramente é o bem último, ou bem espiritual do paciente, que diz respeito aos seus valores mais preciosos e que dão sentido à sua vida. O elemento fé, religião, valor, ou o que a

pessoa coloque como guia de sua vida e que lhe atribua sentido é o elemento primordial a ser respeitado na relação médico-paciente. Afinal, torna-se bastante difícil, senão impossível, promover o bem de um paciente sem considerar seus valores e expectativas acerca dessa vida, ou mesmo de uma pós-vida. Pacientes adeptos de alguma fé religiosa tendem a tomar suas decisões pensando até mesmo em uma pós-vida, o que pode não acontecer em pacientes ateus, que focariam mais na situação presente, sem as conotações religiosas ou de fé de outros pacientes.

Os outros dois elementos também dizem respeito à autonomia do paciente e reforçam a importância da relação entre médico e paciente para que o profissional da saúde possa promover esse bem, que é a finalidade de sua prática. E só por fim, aparece o elemento técnico, o bem biomédico, aquilo que se pode alcançar por meio dos avanços biotecnológicos, mas que não necessariamente representarão o bem do paciente. O bem biomédico só é aplicado diretamente como sendo o bem do paciente quando não se tem acesso ao bem último e às preferências do paciente, como em casos de urgência ou quando o paciente nunca foi considerado capaz e não se teve acesso às suas preferências, como no caso de pacientes com severas deficiências mentais. Nesses casos, considera-se sendo de interesse do paciente obter todos os tratamentos e benefícios que se puder obter para melhora do quadro clínico do paciente em questão.

Retomando o caso citado anteriormente, relatado pela Ministra Maria Thereza de Assis Moura, apesar de os pais serem legalmente responsáveis pela filha menor de idade, caso o médico entenda que a decisão dos pais vai de encontro ao que seria o bem da paciente, por haver risco de morte, o bem biomédico prevaleceria, pois entende-se que não se trata de uma pessoa capaz e disposta a morrer pela crença dos pais. Embora a Ministra tenha levantado outros pontos (como o entendimento de que a beneficência exigiria sempre salvar a vida em casos de risco de morte), pensar a partir do bem biomédico em

casos em que não se tem acesso pleno às preferências do paciente seria uma aproximação possível entre esse caso envolvendo crianças e o modelo bioético apresentado.

Podemos dizer, portanto, que ao pensarmos no bem do paciente, não devemos focar em uma concepção unilateral, na qual o bem do paciente é decidido unicamente por ele mesmo, pelo médico, pelo hospital ou pelo Estado. A definição do que é o bem de um paciente deve ser fruto do diálogo e da confiança entre médico e paciente, independentemente dos interesses do hospital, das empresas que administram os planos de saúde, ou mesmo do Estado.

Como pudemos perceber, de acordo com o modelo de beneficência proposto por Pellegrino e Thomasma (1988), são retomados os elementos das virtudes do profissional da saúde, da confiança e do respeito aos valores do paciente. De acordo com essa perspectiva, seria indefensável que um profissional da saúde, alegando a obrigação de promover o bem do paciente, fizesse uma transfusão sanguínea contra a vontade de um paciente adulto, capaz e Testemunha de Jeová tendo em vistas salvar a vida desse paciente, pois estaria atentando contra o bem espiritual do paciente, a percepção que este tem de seu próprio bem, e contra sua autonomia, reduzindo o bem do paciente ao bem médico, ou seja, aquele bem que pode ser obtido por meio das intervenções médicas.

Ao procurar compreender os valores do paciente por meio do diálogo e da construção da relação de confiança entre as partes, o médico perceberia que, de acordo com o bem espiritual do paciente, a concepção que este traz de vida eterna é mais valiosa do que a de manutenção via transfusão sanguínea dessa vida presente. Compreendendo que para o paciente, a transfusão sanguínea representaria uma desobediência a Deus, dentro da perspectiva religiosa apresentada, e que, portanto, o privaria de uma vida eterna de gozo, o médico tenderia a dar mais atenção a essa recusa de tratamento, não como um mero capricho, mas como uma concepção de sentido da vida que

está além das capacidades do médico dizer se está equivocada ou não.

Além disso, como é relatado em muitos casos, os pacientes Testemunhas de Jeová que recebem transfusão sanguínea são isolados de suas famílias e do convívio social de seus amigos de fé, visto que a transfusão sanguínea é vista como uma grave transgressão e que leva o paciente a ser expulso de sua congregação.

Nesse contexto, o médico precisa perceber que a transfusão sanguínea, que do ponto de vista do bem biomédico ou técnico seria o procedimento mais indicado, não necessariamente será indicado para promover o bem do paciente se for considerado o seu bem último ou espiritual. Independentemente do que as leis de um Estado possam dizer, ou de como os magistrados possam interpretar essas leis, o compromisso maior do médico é com o seu paciente, o *telos* da Medicina é promover o bem desse paciente, e não o bem conforme pensado pelos pais, pelo Estado ou pelo hospital. Vemos, então que em muitos momentos a ética e o direito podem não estar de acordo, contudo, essa discussão tem em vistas aproximar as duas áreas de modo que cada vez mais as interpretações e aplicações da lei nesse âmbito do Biodireito sejam mais adequadas e considerem o bem do paciente como esse conceito mais amplo e que não se resume ao bem biomédico.

### **Considerações finais**

Este capítulo suscitou aspectos conceituais e questionamentos fundamentais relacionados ao campo da Bioética e do Biodireito, salientando a importância da abordagem interdisciplinar entre as áreas mencionadas, para construir uma melhor compreensão do que seja o bem do paciente para a medicina contemporânea. Diante das reflexões e ponderações realizadas neste estudo, observa-se que, a formação dos profissionais de saúde envolvidos nos casos de pacientes Testemunhas

de Jeová, bem como dos juristas, ainda tem apresentado uma emaranhada percepção no que diz respeito aos sentidos de bem do paciente, autonomia e dignidade humana. Logo, faz-se necessária uma maior abertura e consciência dos profissionais que trabalham direta ou indiretamente com o público em questão, a conhecer a interface entre esses saberes (Bioética e Biodireito), visto que muito podem auxiliar nos impasses do dia a dia, bem como possibilitar uma reflexão mais ampla e complexa do modo de agir de cada profissional.

### Referências

- BARROSO, Luís Roberto. **Legitimidade da recusa de transfusão de sangue por Testemunhas de Jeová**: Dignidade humana, liberdade religiosa e escolhas existenciais. Disponível em: [http://www.luisrobertobarroso.com.br/wp-content/themes/LRB/pdf/testemunhas\\_de\\_jeova.pdf](http://www.luisrobertobarroso.com.br/wp-content/themes/LRB/pdf/testemunhas_de_jeova.pdf) >. Acesso em: 07/08/2017.
- LEIRA, Cláudio da Silva. Transfusões de sangue contra a vontade de paciente da religião Testemunhas de Jeová: uma gravíssima violação de Direitos Humanos. **Corteidh**. 2007. Disponível em: <http://www.corteidh.or.cr/tablas/r24865.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2017.
- LEME. Transfusão de sangue em testemunhas de Jeová: a colisão de direitos fundamentais. **Navigandi**, 2005. Disponível em: <http://jus2.uol.com.br/doutrina/texto.asp?id=6545>>. Acesso em: 10 ago. 2017.
- MOURA, Maria Thereza De Assis (Relatora): Habeas Corpus Nº 268.459 - SP (2013/0106116-5). **Relatório Superior Tribunal de Justiça**, 2013. Disponível em: <https://ww2.stj.jus.br/processo/revista/documento/medi>

ado/?componente=ATC&sequencial=33010937&num\_registro=201301061165&data=20141028&tipo=91&formato=PDF>.  
Acesso em: 06 ago. 2017.

PELLEGRINO, Edmund; THOMASMA, David. **For the Patient's Good: The Restoration of Beneficence in Health Care.** Nova York: Oxford University Press, 1988.

\_\_\_\_\_. **A Philosophical Basis of Medical Practice: Toward a Philosophy and Ethic of the Healing Professions.** Nova York: Oxford University Press, 1981.

\_\_\_\_\_. **The Virtues in Medical Practice.** Nova York: Oxford University Press, 1993.

\_\_\_\_\_. **The Philosophy of Medicine Reborn.** Nova York: Oxford University Press, 2008.

PELLEGRINO, Edmund D. **Decision at the End of Life:** The Use and Abuse of the Concept of Futility. *In: Practical Bioethics*, Summer; 1(3), 2005, pp. 3-6. Disponível em: <<http://www.uffl.org/vol10/pellegrino10.pdf>>. p. 95. Acesso em: 06 ago. 2017.

ROCHA, Daiane M. **Cuidados Paliativos e Bem-Estar no Fim da Vida:** Entre a beneficência e a Autonomia. Curitiba: Prismas, 2014.



# ENSINO E APRENDIZAGEM DE FILOSOFIA NUM CURSO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS: UMA PROBLEMATIZAÇÃO CRÍTICA

**Leandro Marcelo Cisneros<sup>1</sup>**

**Edilson Sidney Padilha<sup>2</sup>**

## **Introdução**

O curso de Ciências Contábeis foi criado no ano de 1990 no Centro Universitário de Brusque – UNIFEBE. Ele tem por objetivo formar profissionais habilitados a exercer com ética a profissão de contador, conscientizando-os da importância do seu papel no contexto sociopolítico regional e nacional.

A missão do curso é formar contadores com visão gerencial e espírito empreendedor, que trabalhem sempre com ética, responsabilidade econômica, política e social. E é no sentido dessa responsabilidade que na formação desse profissional, importa incorporar as disciplinas de Filosofia, Sociologia e Ética Profissional, por serem de fundamental importância para esses objetivos.

A habilitação oferecida é de Bacharelado, titulação obtida após oito fases (4 anos) de cursado presencial, para se formar contador. Na UNIFEBE, entendemos que esse profissional é tanto quem assessora os gestores nas tomadas de decisões, como também quem gere seu próprio negócio. Atualmente,

---

<sup>1</sup> Doutor em Ciências Humanas. Professor no Centro Universitário de Brusque – UNIFEBE. Coordenador do Grupo de Estudos Educação e Interdisciplinaridade (UNIFEBE).

E-mail: leocis@unifebe.edu.br.

<sup>2</sup> Mestre em Ciências Contábeis, Coordenador e Professor no curso de Ciências Contábeis no Centro Universitário de Brusque – UNIFEBE. E-mail: edilson@unifebe.edu.br.

seu papel está cada vez mais em evidência nas empresas, onde é considerado essencial para o sucesso organizacional.

A atuação do profissional contábil é bastante ampla, considerando que pode atuar como consultor contábil, perito, auditor, professor, pesquisador, *controller*, analista tributário, analista fiscal e também empresário do setor contábil. E o mercado se mantém em constante crescimento, com grande procura por contadores formados ou estudantes dos cursos de Ciências Contábeis. Por ser uma área essencial para o desenvolvimento das empresas, a demanda por profissionais do ramo sempre será constante e, da mesma maneira, valorizada.

É importante destacar que este curso tem sido classificado com três (3) estrelas no Guia do estudante, e tem obtido conceito 4,86 na avaliação de 2017 feita pelo Conselho Estadual de Educação, renovando o reconhecimento do Curso.<sup>3</sup>

É dentro desse curso que o professor Cisneros fez sua proposta de ensino e aprendizagem de Filosofia, que, no desenrolar do calendário acadêmico, foi sendo ajustada e readaptada a partir do diálogo permanente com os estudantes e com o professor Padilha, coordenador do curso. Assim sendo, esta proposta de disciplina se apresenta ao leitor como fruto de uma permanente interação e construção de consensos entre as três instâncias fundamentais desse processo institucional: discentes, docentes e gestão. Esta proposta se orienta, principalmente, a partir da abordagem de problemas filosóficos e não de uma história da filosofia, nem uma história das ideias.

### **1. Proposta de ensino-aprendizagem para a disciplina de Filosofia no curso de Ciências Contábeis**

A disciplina de Filosofia consta na 2ª fase da matriz curricular do curso, e ela até o semestre 2017-1 é oferecida com

---

<sup>3</sup> Segundo Parecer CEE/SC Nº 138, aprovado em 08/07/2017 pela Resolução CEE/SC Nº 043.

uma carga horária de 72 horas-aula, distribuídas em 18 encontros presenciais, que contabilizam quatro créditos para os estudantes. A partir de 2017-2, essa disciplina começou a ser oferecida na modalidade EaD<sup>4</sup>, de forma parcial, visando uma proposta integralmente em EaD num futuro próximo. Mas, este ensaio trata sobre a experiência desenvolvida pelo professor Cisneros nos semestres 2016-2 e 2017-1, na modalidade presencial.

A ementa da disciplina estabelece que os conteúdos visarão uma introdução aos estudos filosóficos, visitando Filosofias contemporâneas, correntes éticas atuais, dando uma especial atenção para os eixos “ética e sociedade” e “ética e cidadania”.

Os objetivos de aprendizado presentes nesta proposta são os seguintes:

[...] Objetivo Geral: Tratar de temas da Filosofia relacionando-os à existência humana, buscando fomentar uma atitude filosófica nos acadêmicos através do desenvolvimento de dinâmicas de trabalho que colaborem com o aperfeiçoamento da capacidade de análise, de crítica e de tomada de decisões para um agir ético e responsável. Objetivos Específicos: a) conhecer textos filosóficos de primeira mão; b) realizar análise e reflexões a partir de argumentações filosóficas; c) problematizar a si próprios/as, a atividade profissional e a sociedade; d) apurar as habilidades argumentativas (CISNEROS; PADILHA, 2016, 2017).

Os conteúdos foram organizados em três unidades, sendo a primeira dedicada a uma introdução à Filosofia, oferecendo algumas definições dessa atividade e apresentando o

---

<sup>4</sup> Educação a Distância.

tipo de problemáticas/objetos que ela aborda. Também se apresentam as características gerais do raciocínio filosófico. Para depois passar para a segunda unidade, destinada a problematizar o saber técnico-tecnológico contemporâneo. A interdisciplinaridade é apresentada como opção epistemológico-metodológica. Finalmente, a terceira unidade propõe fazer ligações entre a Filosofia e a iniciação científica tanto nos conteúdos teóricos como nos conteúdos metodológicos.

A metodologia proposta visa desenvolver aulas que têm o caráter de aula-oficina, isto é, não de mera *transmissão* de conhecimento, mas, sim, o desenvolvimento de práticas e exercícios que visem os objetivos da Disciplina. Para tal, foram empregadas diversas estratégias didáticas para estimular a análise crítica, o debate e a reflexão, como a exposição dialogada, a apresentação de seminários em pequenos grupos, oficinas de leitura crítica e debates. Também foram organizadas e orientadas atividades por meio do Ambiente Virtual de Ensino-Aprendizagem Moodle (AVEA Moodle) disponibilizado pela instituição, até um 20% da carga horária total para EaD, segundo a normativa da instituição o permite. Essa sala virtual também serviu de suporte para as aulas presenciais ao longo dos semestres, já que nela o professor disponibilizou, para os estudantes: o plano de ensino da disciplina, os materiais de estudo (livros, artigos científicos, vídeos e filmes), o cronograma de atividades (da primeira à última aula, apresentado no início da disciplina), informações sobre as avaliações (tipos de instrumentos, datas e bibliografias) e um canal de comunicação via mensagens.

A avaliação foi proposta por meio de três tipos de instrumentos diferentes, sendo as modalidades escolhidas: a) uma redação individual a partir de uma questão discursiva, com base em um dos textos da bibliografia estudada em sala, podendo ser consultado; b) uma prova operatória, dentro das orientações do modelo de avaliação realizada pela equipe ENADE, sobre um dos textos da bibliografia estudada em sala; c) seminários a cargo de grupos de estudantes sobre um dos

textos da bibliografia proposta. Este terceiro instrumento, por sua vez, se desdobrou em duas dimensões, para compor a avaliação individual: i) a apresentação do seminário propriamente, valendo 70% da nota final do terceiro período de avaliação do semestre, ii) a participação nos seminários dos demais colegas, valendo 30% dessa nota.

O objetivo de todos os exercícios avaliativos é o de estabelecer relações entre as temáticas abordadas na Disciplina, a própria realidade enquanto estudantes da área e o exercício da profissão, empregando os textos indicados e estudados.

Os critérios de correção objetivam o domínio dos conteúdos dos textos estudados, a pertinência das relações e análise desenvolvidos, coerência lógica na argumentação, expressão correta em língua portuguesa formal (escrita e oral), envolvimento e participação ativa em sala.

A bibliografia proposta e trabalhada, além de satisfazer os critérios acadêmicos institucionais, teve a principal preocupação de aproximar as questões/problemáticas filosóficas à vida profissional e ao cotidiano dos estudantes. Isso tanto na linguagem dos materiais como nas temáticas abordadas.

O cronograma de atividades e conteúdos programáticos podem ser conferidos no Quadro 1, que foi apresentado e explicado aos estudantes no primeiro dia de aula. Como já dito, essa informação também estava disponível na sala do AVEA Moodle, sendo feitas as atualizações requeridas pela dinâmica da turma ou do Curso. As mudanças eram, primeiramente, consultadas e acordadas com a turma, para logo serem feitas na sala virtual. Nessa tabela foi omitida a última coluna à direita que sim aparece na versão da sala virtual, na qual constavam os nomes dos responsáveis das atividades em cada dia de aula.

| Nº | Data | Conteúdo                                | Objetivo                                                                         | Materiais/Estratégias                                                                                                                                      |
|----|------|-----------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1  | ...  | Plano de Ensino. Introdução à Filosofia | Apresentações. Introduzir à Filosofia                                            | Plano de Ensino de Sociologia. CHAUI, M. <b>Convite à filosofia</b> , 2000, p. 05-16. “Para que Filosofia”.                                                |
| 2  | ...  | Introdução à Filosofia                  | Apresentações. Introduzir à Filosofia                                            | <b>Assistir ao vídeo</b><br><i>Medo à liberdade</i> – Leandro Karnal, Café Filosófico - Instituto CPFL, 2015.<br><b>Debate</b>                             |
| 3  | ...  | Introdução à Filosofia                  | Definir alguns conceitos centrais: Filosofia                                     | <b>Oficina de leitura</b><br>CHAUI, M. <b>Convite à filosofia</b> , 2000, p. 05-16. “Para que Filosofia”.<br><b>Debate</b>                                 |
| 4  | ...  | Introdução à Filosofia                  | Definir alguns conceitos centrais: Filosofia                                     | <b>Seminários</b><br>ARANHA, M. L. de A.; MARTINS, M. H. P. <b>Filosofando ...</b> , 2009, p. 14 - 22. “A experiência filosófica”.<br><b>Debate</b>        |
| 5  | ...  | Introdução à Filosofia                  | Definir alguns conceitos centrais: Filosofia e Felicidade                        | <b>Assistir ao vídeo</b><br><i>Felicidade ou morte</i> – Clóvis de Barros Filho e Leandro Karnal, Café Filosófico - Instituto CPFL, 2016.<br><b>Debate</b> |
| 6  | ...  | Introdução à Filosofia                  | Definir alguns conceitos centrais: Filosofia, Ciência, Razão, Razão Instrumental | <b>Oficina de leitura</b><br>CHAUI, M. <b>Convite à filosofia</b> , 2000, p. 354 – 365. “O ideal científico e a razão instrumental”.<br><b>Debate</b>      |
| 7  | ...  | Introdução à Filosofia                  | Definir alguns conceitos centrais: Filosofia, Ciência, Razão, Razão Instrumental | <b>AVALIAÇÃO 1</b><br>CHAUI, M. <b>Convite à filosofia</b> , 2000, p. 354 – 365. “O ideal científico e a razão instrumental”.                              |

|    |     |                               |                                                                                        |                                                                                                                                                         |
|----|-----|-------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 8  | ... | Introdução à Filosofia        | Definir alguns conceitos centrais: Sociedade e Ideologia                               | <b>Atividade via AVEA Moodle</b><br>Assistir, analisar e comentar o filme <i>Django livre</i> , de Quentin Tarantino, 2013.                             |
| 09 | ... | Introdução à Filosofia        | Definir alguns conceitos centrais: Filosofia, Ciência, Razão, Razão Instrumental       | <b>Oficina de avaliação, correção e leitura crítica</b>                                                                                                 |
| 10 | ... | Introdução à Filosofia        | Definir alguns conceitos centrais: Trabalho e Emprego, Alienação, Consumo e Consumismo | <b>Seminários</b><br>ARANHA, M. L. de A.; MARTINS, M. H. P. <b>Filosofando ...</b> , 2009, p. 66-78. "Trabalho, alienação e consumo".                   |
|    |     |                               |                                                                                        | ARANHA, M. L. de A.; MARTINS, M. H. P. <b>Filosofando ...</b> , 2009, p. 194-208. "A crise da razão".<br><b>Debate</b>                                  |
| 11 | ... | Introdução à Filosofia        | Definir alguns conceitos centrais: Filosofia, Ciência, Tecnologia e Religião           | <b>Assistir ao filme</b><br><i>Matrix</i> , de Wuachovsky Bros., 1999.<br><b>Debate</b>                                                                 |
| 12 | ... | Filosofia, tecnologia e saber | Problematizar o saber técnico-tecnológico contemporâneo                                | <b>Seminários</b><br>CUPANI, A. A tecnologia como problema filosófico: três enfoques. <b>Scientiæ Studia</b> , São Paulo, v. 2, n. 4, p. 493-504, 2004. |
|    |     |                               |                                                                                        | CUPANI, A. A tecnologia como problema filosófico: três enfoques. <b>Scientiæ Studia</b> , São Paulo, v. 2, n. 4, p. 505-518, 2004.<br><b>Debate</b>     |
| 13 | ... | Filosofia, tecnologia e saber | Problematizar o saber técnico-tecnológico contemporâneo                                | <b>Assistir trechos do filme</b><br><i>Matrix</i> , de Wuachovsky Bros., 1999.<br><b>Análise e Debate</b>                                               |

|    |     |                               |                                                                                       |                                                                                                                                                                                                                      |
|----|-----|-------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 14 | ... | Filosofia, tecnologia e saber | Problematizar o saber técnico-tecnológico contemporâneo                               | <b>Oficina de leitura</b><br>MIRANDA, Â. O ético da condição humana na era da civilização tecnológica ... <b>Rev. Inter. Interdisc. INTERthesis</b> , Florianópolis, v.6, n.1, p. 48-73, jan./jul. 2009, p. 48 - 59. |
|    |     |                               |                                                                                       | MIRANDA, Â. O ético da condição humana na era da civilização tecnológica ... <b>Rev. Inter. Interdisc. INTERthesis</b> , Florianópolis, v.6, n.1, p. 48-73, jan./jul. 2009, p. 60 - 70.<br><b>Debate</b>             |
| 15 | ... | Filosofia, tecnologia e saber | Problematizar o saber técnico-tecnológico contemporâneo                               | <b>AVALIAÇÃO 2</b><br>CUPANI, A. A tecnologia como problema filosófico: três enfoques. <b>Scientiæ Studia</b> , São Paulo, v. 2, n. 4, p. 493-518, 2004.                                                             |
| 16 | ... | Filosofia, tecnologia e saber | Interdisciplinaridade, ciência, tecnologia e inovação                                 | <b>Seminários</b><br>ALVARENGA et al. Histórico, fundamentos filosóficos e teórico-metodológicos da interdisciplinaridade. ..., 2011, p. 03 - 19.                                                                    |
|    |     |                               |                                                                                       | ALVARENGA et al. Histórico, fundamentos filosóficos e teórico-metodológicos da interdisciplinaridade. ..., 2011, p. 20 - 42.<br><b>Debate</b>                                                                        |
| 17 | ... | Filosofia, tecnologia e saber | Apresentação da Interdisciplinaridade, como opção para ciência, tecnologia e inovação | <b>Oficina de leitura</b><br>ALVARENGA et al. Histórico, fundamentos filosóficos e teórico-metodológicos da interdisciplinaridade. ..., 2011, p. 42 - 52.                                                            |
|    |     |                               |                                                                                       | ALVARENGA et al. Histórico, fundamentos filosóficos e teórico-metodológicos da interdisciplinaridade. ..., 2011, p. 52 - 65.<br><b>Debate</b>                                                                        |



|    |     |                 |              |                                                                        |
|----|-----|-----------------|--------------|------------------------------------------------------------------------|
| 18 | ... | Avaliação Geral | Encerramento | <b>AVALIAÇÃO 3</b><br>Entrega de notas dos seminários                  |
|    |     |                 |              | Divulgação de médias finais.<br>Exercícios de recuperação de conteúdos |

Até aqui, uma descrição formal, para apresentar a proposta desenvolvida com as turmas dos semestres 2016-2 e 2017-1, para passar, na sequência, para algumas análises e considerações a seu respeito.

### 3. Escolhas didático-pedagógicas e seu embasamento

#### 3.1 Pressupostos pedagógico-didáticos

Primeiramente, convém esclarecer qual o ponto de partida filosófico-pedagógico que orienta as escolhas de assuntos/problemas, estratégias e materiais para, assim, atingir os objetivos. Para tal, precisamos lembrar da valiosa lição deixada por Kant, no trecho final da Crítica da Razão Pura (1919, 1980), quando afirma o seguinte:

[...] Dentre todas as ciências racionais (*a priori*), portanto, só é possível aprender Matemática, mas jamais Filosofia (a não ser historicamente); no que tange à razão, o **máximo que se pode é aprender a filosofar** [...] Até então, **não é possível aprender qualquer filosofia**; pois onde esta se encontra, quem a possui e segundo quais características se pode conhece-la? **Só é possível aprender a filosofar**, ou seja, exercitar o talento da razão fazendo-a seguir os seus princípios universais em certas tentativas filosóficas já existentes, mas sempre reservando à razão o direito de investigar aqueles princípios até mesmo em suas fontes, confirmando-os

ou rejeitando-os (KANT, 1980, p. 407-408). Grifos nossos.

Os trechos grifados podem ser resumidos da seguinte maneira: “não é possível aprender Filosofia, no máximo pode-se aprender a *filosofar*”. Esta é a tese que no Brasil usualmente se traduz por: “Não se ensina Filosofia, mas a *filosofar*”.

Concordamos com o entendimento de Kant, pois, para além da impossibilidade de estabelecer um currículo único e universal para essa disciplina, como seria o caso da Matemática ou qualquer outra disciplina, essa tese chama nossa atenção para advertir que a Filosofia é mais um *exercício*, uma *atividade*, uma *atitude*, do que um conjunto de conteúdos formais reunidos e articulados. Dito de outra maneira, interessa mais o exercício da atividade de análise e reflexão filosófica, do que a mera aquisição de dados e informações a respeito de nomes, teses, conceitos, frases e feitos de personalidades da história da Filosofia. Isso também significa que, nessa proposta feita pelo prof. Cisneros, é mais valorizada a atividade que os próprios estudantes possam vir a desenvolver, sendo protagonistas ativos dos seus aprendizados – com as orientações devidas, e não apenas assistir de forma passiva a eruditos relatos.

Dito isso, não resulta complicado entender que seja possível propor conteúdos de Filosofia para estudantes que não pretendem ser licenciados nem bacharéis nesta área. Ou seja, se do que se trata é de oferecer espaços curriculares e atividades que instiguem e possibilitem o exercício do pensamento crítico e do raciocínio reflexivo, então, isto também é possível – e necessário – de ser realizado com estudantes de Ciências Contábeis.

Outro fator importante, considerado para elaborar a proposta, foi a condição socioeconômica dos estudantes, que quase na sua totalidade são trabalhadores no setor que o curso atua, em empresas diversas instaladas na região de Brusque e nas cidades vizinhas como Botuverá, Gaspar, Guabiruba, Nova Trento, São João Batista, Canelinha e Tijucas, com atuação

no setor público e privado. Isso significa, que, na maioria, são estudantes com limitações de tempo hábil para estudar fora do tempo de aula.

Mais um elemento a ser considerado é a mesma situação já verificada pelo docente em outras instituições e de diferentes níveis de escolarização, a saber: o preconceito amplamente difundido a respeito da Filosofia. Esse (des)conhecimento prévio se resume numa concepção que reduz a Filosofia a algum tipo de saber inútil e desinteressante, por não oferecer soluções práticas aos problemas, como sim o fazem as outras disciplinas. Além disso, também é identificada como enfadonha por estar sempre questionando e solicitando que os estudantes exercitem seu próprio pensamento. Finalmente, um fator que a torna pouco simpática é o tipo de literatura que envolve, sendo na sua maioria, textos que exigem conhecimentos que vão além das informações de senso comum, assim como exigem capacidade de leitura crítica e compreensiva dos textos, que, obviamente, é mais demorada e mais trabalhosa que o correio *check-up* de linhas de tempo em redes sociais eletrônicas.

Esse cenário é o que solicita uma atenção especial, para articular os diferentes elementos e conteúdos da Disciplina, que são apresentados na sequência.

### 3.2 Estratégias didático-pedagógicas

Pelo fato de já saber de antemão que os estudantes não teriam condição de se dedicar a longas jornadas de leituras, que seriam muito exigentes para eles, já a escolha de conteúdos se sustenta no princípio de “melhor pouco, mas bem aprendido, do que muito e mal estudado”. Nesse sentido, um dos principais estruturantes da proposta foram os assuntos/problemas filosóficos, que, como se pode conferir no plano de ensino, se dividem em duas categorias: a) apresentação e introdução geral do campo disciplinar, problematizando-o, b) assuntos específicos, diretamente relacionados ao exercício da

profissão no mundo do trabalho, a saber: i) trabalho, ii) tecnologia. A partir desses três eixos temáticos, foram desdobrados outros, tais como: diferentes tipos de pensamento (religião, ciência, filosofia), diferentes correntes de pensamento filosófico, correntes éticas, ética e sociedade, ética e cidadania (preconceito e discriminação).

O outro grande estruturante da Disciplina foi a escolha de materiais de estudo. Nessa direção, os textos escolhidos, respondendo àquelas duas categorias de assuntos enunciadas anteriormente, foram utilizados capítulos de manuais para apresentar e introduzir à Filosofia, e artigos científicos para abordar temas específicos, escolhidos para se problematizar a si próprios, seja como cidadãos, como estudantes e/ou como profissionais no exercício da profissão no mercado de trabalho.

A partir desses dois estruturadores da proposta, desdobram-se e imbricaram-se as seguintes estratégias didático-pedagógicas.

### **3.2.1 Exposições dialogadas**

Este recurso tem sido utilizado de forma restrita, pontual e estratégica, a saber: para apresentar a disciplina, expondo e explicando o Plano de Ensino e para introduzir os estudantes à Filosofia. Isso acontece nos dois primeiros encontros. Depois disso, essa opção metodológica se limita a introduzir as aulas e atividades do dia, retomando os conteúdos de encontros anteriores, dar orientações pontuais e, no trecho final de cada encontro, oferecer esclarecimentos e promover debates.

### **3.2.2 Oficinas de leitura crítica**

Esta estratégia foi concebida e oferecida a partir de algumas dificuldades detectadas com a turma de 2016-2, com a qual, a partir de um diálogo aberto e franco, entre outros acordos estabelecidos, viu-se a necessidade de reformular a manei-

ra de abordar os textos. Verificada essa dificuldade, o diagnóstico elaborado pelo docente conferiu que quase a totalidade dos estudantes têm sérias dificuldades de compreensão crítica dos textos. Isso se explica não apenas pela falta de hábito de contato com esse tipo de literatura, mas, também, pelo fato de ainda não terem desenvolvido suficientemente as habilidades que lhes permitam a apropriação crítica dos conteúdos, valendo-se da autonomia de pensamento. Nesse sentido, seria interessante ter dados próprios a respeito da condição de *analfabetismo funcional* presente na instituição. Mas, isso é assunto para desenvolver numa pesquisa futura.

Por essa razão, a leitura conjunta dos textos, foi incluída como atividade em sala de aula, atividade que antes se pressupunha que os estudantes deviam desenvolver exclusivamente por conta própria.

Esse tipo de encontro aconteceu assim: primeiramente, anunciando com antecedência o trabalho a ser desenvolvido em sala, assim como o texto escolhido e publicado no cronograma na sala virtual Moodle, para que os estudantes cheguem nessa aula com, pelo menos, uma leitura superficial já feita. Tomando isso como pressuposto, a atividade em sala se desenvolveu de duas maneiras alternativas. Uma delas foi a seguinte: um primeiro momento de releitura em pequenos grupos, cada um tomando apenas um trecho para aprofundar, analisar e comentar, depois cada pequeno grupo socializava sua compreensão desse trecho com a turma. Após cada intervenção, o docente solicitava a participação da turma para fazer considerações, perguntas, correções e tirar dúvidas. Conjuntamente, o docente ia fazendo os esclarecimentos e destacando os conceitos e teses principais desse trecho. E, assim, até concluir o texto, ou, pelo menos, dar conta das partes fundamentais, caso ele fosse muito grande ou a dinâmica do trabalho demorasse um pouco a mais do esperado. A outra maneira de desenvolver a dinâmica era assim: o docente projetava o texto (em versão digital) no quadro da sala e escolhia trechos específicos e solicitava que algum estudante o lesse em voz alta.

Após a leitura, o docente solicitava à classe que analisasse e explicasse o trecho. Conjuntamente, o docente ia fazendo os esclarecimentos e destacando os conceitos e teses principais desse trecho. E, assim, até concluir o texto, ou, pelo menos, dar conta das partes fundamentais, caso ele fosse muito grande ou a dinâmica do trabalho demorasse a mais do esperado.

Comprovada a eficácia da estratégia tanto para atingir uma melhor compreensão dos textos como em relação à satisfação dos estudantes de não estarem sendo cobrados de atividades que demandasse habilidades não adquiridas, para o período 2017-1, além de ser incorporada de forma regular e sistemática, ela foi direcionada de maneira estratégica para a abordagem dos textos que seriam conteúdo das avaliações escritas.

### **3.2.3 Seminários**

Esta estratégia, além de responder a uma das orientações institucionais, a saber, a de utilizar diversos instrumentos avaliativos, o docente a escolheu porque detectou que é uma das maneiras mais eficazes de garantir que a leitura de casa seja feita. Porque, embora o cronograma da disciplina tenha sido apresentado o primeiro dia de aula, constando as leituras necessárias para os tópicos a serem abordados em cada aula, rara vez, e em casos excepcionais a leitura é feita de forma espontânea.

Por outro lado, além de conseguir que esse tipo de avaliação oferecesse mínimas garantias de leitura atenta de, pelo menos, alguns textos, também promovia a necessidade de aprofundar o espírito colaborativo e cooperativo de trabalho em grupo. Por isso, também, os grupos não deveriam ultrapassar o número de três integrantes, para garantir a participação efetiva de cada um.

Finalmente, como o calendário de seminários se estendeu ao longo do semestre, contando a partir do terceiro encontro, a nota final só poderia ser composta após concluídas todas

as apresentações de todos os membros, assim, ela só poderia ser comunicada no fim do semestre<sup>5</sup>. Isso foi pensado estrategicamente pelo docente, justamente, para evitar especulações em relação às médias e evitar um comportamento que tem se advertido recorrentemente, a saber, alguns estudantes, ao ter a média (6.0 pontos) confirmada, e tendo margem de faltas, simplesmente deixam de comparecer nas últimas semanas, comprometendo e, até, prejudicando o desenvolvimento atividades coletivas.

Com a turma de 2016-2, inicialmente, foram previstos em torno de seis seminários, mas, após aquele diálogo solicitado pela turma, conferimos que essa quantidade de leituras, valendo nota, poderia ser uma exigência que não estivesse em sintonia com as possibilidades materiais reais para dar conta. Porque, como já dito anteriormente, sendo eles na sua maioria trabalhadores, a carga horária livre para esse tipo de tarefas é limitada. E a isso se deve adicionar os demais exercícios e trabalhos solicitados por outras disciplinas.

Foi assim que chegamos ao consenso de manter de três a quatro apresentações, conforme o calendário nos permitisse. Com a turma de 2017-1, isso já foi apresentado dessa maneira desde o início, como se pode conferir no cronograma acima.

É importante destacar a maneira em que foi desenvolvida a avaliação a partir desse instrumento, a saber: após cada rodada de apresentações, o docente, por meio de uma exposição dialogada, faz uma devolutiva sobre as apresentações e sua relação com os objetivos de aprendizado e avaliativos atingidos (satisfatória ou insatisfatoriamente), advertindo que

---

<sup>5</sup> Esse pressuposto se justifica pelo seguinte entendimento: durante as apresentações, o docente realiza avaliações conceituais qualitativas, para só, no final de todas as rodadas de seminários, traduzir essa avaliação em qualificação numérica para cada integrante dos grupos. Isso, porque só tendo um panorama completo do desempenho geral da turma, o docente entende que seja possível realizar uma tradução numérica justa das participações individuais.

esses comentários sobre o desempenho dos grupos é o que deve ser entendido como *avaliação*, propriamente. O docente, nessa fala, tem o cuidado de se referir aos objetivos atingidos e às habilidades manifestas, sem identificar nomes, esclarecendo que cada um/a deve fazer sua autoavaliação e saber qual observação lhe diz respeito.

### **3.2.4 Cinema-debate**

Com a turma de 2016-2, em algumas ocasiões, a partir dos comentários e das dificuldades para o entendimento dos textos, o docente incorporava, eventualmente, a projeção de algum pequeno vídeo para facilitar a compreensão dos assuntos abordados e, também, para ser um provocador de reflexões e debates.

Como essa estratégia, inicialmente desenvolvida de maneira marginal e contingente, por se mostrar eficaz para motivar os estudantes, essa é a razão que justificou que fosse incorporada de maneira sistemática no semestre 2017-1.

Para essa proposta mais aprofundada, foram contemplados os seguintes materiais: palestras e documentários sobre assuntos específicos, filmes escolhidos pela sua qualidade artística, além de abordarem assuntos específicos, conteúdo da Disciplina.

Finalmente, vale destacar que foi estratégica a composição do cronograma da Disciplina a partir da alternância entre Oficinas de Leitura Crítica, Seminários e Cinema-Debate, justamente, para que, na medida do possível, a proposta não se torne monótona ou enfadonha.

### **3. 2. 5 Sala virtual Moodle**

A utilização da sala virtual no AVEA Moodle, como apoio para as aulas presenciais, tem se mostrado um recurso de grande eficácia para o suporte da comunicação entre docente e discentes, assim como para a organização dos estudantes



com suas atividades e responsabilidades, e também para a segurança a respeito da proposta que será desenvolvida, podendo ser conferida a qualquer momento e em qualquer lugar.

Dessa maneira, vemos que sua utilidade, para além da eficácia prática, principalmente contribui com o fortalecimento do *contrato pedagógico* entre os estudantes, o docente e a instituição. O fato de ficar tudo registrado e de fácil acesso a qualquer uma das partes, estimula a confiança e o respeito mútuo.

#### **4. Por que faz sentido o ensino de Filosofia para contadores?**

Os autores deste texto, que também foram autores da proposta, cada um segundo seu olhar específico, incumbência e responsabilidade, sustentam o princípio de que disciplinas da área das humanidades e ciências sociais não são supérfluas ou incoerentes com a formação de profissionais de áreas mais de tipo técnica, como é o caso das Ciências Contábeis.

Dito ponto de partida se baseia nos seguintes pressupostos, primeiramente, que apesar de haver uma necessidade de especialização dentro da própria área de conhecimento, não é menos importante o desenvolvimento da capacidade de análise crítico e reflexivo. Este não deveria ser entendido como exclusivo de filósofos ou outros profissionais de áreas afins. Isto é, contadores também precisam desenvolver esse senso crítico e reflexivo para atingir o perfil profissiográfico enunciado no início deste trabalho.

Por outro lado, esse pressuposto não se ergue apenas como num exclusivo ideal humanístico de formação integral do ser humano, o que, de toda maneira, já seria uma justificativa suficiente. Mas, o intuito, além de ser esse, também é o de oferecer uma qualificação diferenciada para futuros profissionais da área, para que consigam se destacar no mercado de trabalho.

E, finalmente, esse destaque estaria relacionado às demandas atuais a partir das mudanças acontecidas nas últimas décadas. Dito nos termos de Zygmunt Bauman (1999, 2008), a *modernidade líquida* imprime como característica principal a instabilidade e fugacidade das relações em sociedade, atingindo de forma direta as relações empregatícias. Assim sendo, uma das consequências imediata para os sujeitos ativos no mercado de trabalho é a necessidade de se tornarem polivalentes e flexíveis. Isso demanda uma formação mais ampla que, embora não negando a disciplinaridade e a especialização, no entanto, seja valorizada a abordagem de conteúdos de outros campos disciplinares, que permitam adquirir maior quantidade e diversidade de repertórios epistêmicos, para ter uma visão mais complexa e ampliada da realidade na qual se desempenharão como profissionais na área de Ciências Contábeis.

Nesse ponto, seguimos as reflexões de Edgar Morin (2000, 2003), quando afirma que, deveríamos pensar contrariamente ao que o senso comum de especialistas afirma, a saber: que abordar conteúdos ou temas que não pertençam ao cânone disciplinar, seria perda de tempo e aumento de ineficiência. Isso seria uma compreensão equivocada, porque as mudanças acontecidas no planeta e nas sociedades no último meio século nos defrontam com problemas essenciais da humanidade, que são de natureza planetária, e que, portanto, sua abordagem não pode ser outra que não tente abranger esses problemas na sua complexidade.

Dito por outras palavras, nesse início de século XXI, profissionais de áreas específicas, e dentro de subáreas especializadas, quanto mais consigam ampliar seu repertório de conhecimentos de outras áreas, melhores condições terão de compreender mais adequadamente o panorama na sua complexidade, para poder intervir de forma mais qualificada no cenário local e se desempenhar de forma mais eficaz dentro do próprio campo profissional.

Estes pressupostos são os que abrem para ampliar nossas considerações a seguir.

## 5. Pensamento complexo, interdisciplinaridade e perspectiva crítica

A perspectiva teórica que nos inspira e nos motiva, inicialmente, exige que nos perguntemos a nós mesmos a respeito de qual seria o *conhecimento pertinente* a ser ensinado nesse início de século XXI, nesse mundo globalizado, e, pontualmente, aos acadêmicos das Ciências Contábeis do Centro Universitário de Brusque – UNIFEBS. Nesse ponto, nos influenciaram as reflexões de Edgar Morin (2000), quando se pergunta a respeito de qual deveria ser a *educação do futuro*.

Concordamos com ele, em assumir que, atualmente, nosso conhecimento é inadequado, pois, compartilhamos da visão que afirma que nossas propostas de ensino e aprendizagem deveriam se preocupar mais em desenvolver e ajudar a desenvolver conhecimentos que permitam compreender o mundo, fazendo visíveis os seguintes aspectos: a) o *contexto* em que o conhecimento é gerado, para poder apreciar de forma cabal os sentidos gerados por esse conhecimento; b) a *dimensão global* da vida e dos seres humanos, pois, como diz Morin (2000, p. 37) “é o conjunto das diversas partes ligadas a ele de modo inter-retroativo ou organizacional [...] uma sociedade é mais que um contexto: é o todo organizador de que fazemos parte”; c) a *multidimensionalidade* do ser humano e da sociedade, por se tratar de “unidades complexas” (MORIN, 2000, p. 38), isto é, a necessidade de considerar os aspectos biológicos, psíquicos, sociológicos, afetivos e racionais da vida humana em sociedade; d) a *complexidade*, ou seja, um conhecimento também será pertinente se é desenvolvido para compreender como é que os diferentes elementos constitutivos do todo são inseparáveis, porque “há um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre o objeto de conhecimento e seu contexto, as partes e o todo, o todo e as partes, as partes entre si” (MORIN, 2000, p. 38).

Esse tipo de conhecimento, pela sua pertinência, permitirá o desenvolvimento do que Morin (2000) chama de *inteligência geral*. Nas suas palavras, ela se entende assim:

[...] A mente humana é, como dizia H. Simon, um G.P.S., '*General Problems Setting and Solving*'. Contrariamente à opinião difundida, **o desenvolvimento de aptidões gerais da mente permite melhor desenvolvimento das competências particulares ou especializadas**. Quanto mais poderosa é a inteligência geral, maior é sua faculdade de tratar de problemas especiais. A compreensão dos dados particulares também necessita da ativação da inteligência geral, que opera e organiza a mobilização dos conhecimentos de conjunto em cada caso particular (MORIN, 2000, p. 39, Grifos nossos).

Dessa maneira, o conhecimento pertinente é aquele que permite desenvolver habilidades e aptidões cognitivas e operacionais que não se fechem só na decodificação de um conjunto de informações, que apenas visem à resolução prática de problemas técnicos específicos, limitados dentro de um reduzido conjunto de componentes e de ações entre eles. Isso, é claro, tampouco deveria ser dogmatizado, pois no caso de um funcionário que, por exemplo, deva resolver a maneira de emitir uma fatura, é obvio que há procedimentos já padronizados e *software* que simplificam e facilitam a escolha do procedimento mais adequado e/ou conveniente. Mas, do que falamos é dos casos em que essa escolha envolve, necessariamente outras dimensões da vida da empresa e das pessoas da comunidade, como seria, por exemplo, o caso do estudo e escolha da maneira de absorber os custos da construção de uma estação de tratamento de efluentes que a empresa elimina no seu funcionamento. E isso, não só porque há leis que punem em caso de agressão ao meio ambiente, nem apenas porque o cumprimento dessas leis seja dificilmente driblado. Mas, também,

porque a empresa, e em particular esse/s funcionário/s, enxergam e encaram a situação contemplando as diversas dimensões do problema (econômica, financeira, social, política, ambiental, ética, entre outras) e as variadas implicações das possíveis decisões. Ou seja, não se fecharão na clássica abordagem dicotômica receita-despesa, embora sejam aspectos que, obviamente, também deve fazer parte do cálculo, mas não exclusivamente.

Uma das maneiras para desenvolver esse tipo de conhecimento pertinente é a perspectiva interdisciplinar, a que por definição, de maneira alguma, nega a disciplinaridade. Ou seja, não nega a especialização do conhecimento e das práticas que se desenvolvem a partir dele. Porém, do que se trata é de reintegrar, rearticular diferentes campos de saber, porque sim questiona a extrema autonomização – até isolamento – entre os campos de saber e, mais ainda, entre os subcampos dentro de cada um deles.

Uma perspectiva que avaliamos muito adequada é a proposta por Krischke (2010), quando, perante a dificuldade inicial de aproximação de campos de conhecimento que têm se construído na cisão de duas culturas (no caso, as ciências sociais aplicadas e as humanidades), nos propõe explorar *interfaces temáticas*. Isto é, procurar construir espaços de aproximação conceitual e/ou metodológica que sejam úteis e convenientes para os campos disciplinares em questão. Ou, dito nas suas palavras:

[...] constatar que é possível encarar as convergências epistemológicas de uma forma, digamos, *leve*, buscando interfaces temáticas entre elas, sem que se postule necessariamente uma convergência mais forte, de conteúdo filosófico (KRISCHKE, 2002).

No caso pontual da disciplina de Filosofia nas Ciências Contábeis, o imenso ganho está não apenas no *quanto* de filosofia possam apreender os estudantes, e levem isso para seu

dia a dia profissional, ampliando seu repertório de saberes, como já dito, mas, também, no quanto o docente, o filósofo, pode aprender e ampliar seus repertórios, incorporando assuntos, problemas, conceitos, teorias, métodos de estudo e análise dessa ciência em particular, para ampliar as possibilidades de análise e reflexão filosóficas. É uma via de mão dupla, necessariamente.

A interdisciplinaridade questiona a fragmentação do conhecimento e o (auto)confinamento de cada especialidade dentro do seu *feudo*, entendendo que não precisa dialogar nem se integrar com os demais feudos.

Dentro dessa compreensão é que o ensino de Filosofia faz tudo sentido dentro de um curso de Ciências Contábeis, que está se projetando para uma *educação do futuro*, como afirma Morin.

As perspectivas aqui apresentadas, a do pensamento complexo e a da interdisciplinaridade, contribuem de forma direta para a formação de um saber crítico. Com isso, queremos dizer que coadunam para a formação de uma atitude específica no ato de conhecer, a saber: o exercício de um certo tipo de avaliação e autoavaliação que coloca em questão tudo aquilo que se entende como *já dado*, isto é, que se distancia e levanta a dúvida a respeito da legitimidade e propriedade do que se conhece desde o senso comum.

### **Considerações finais**

Embora tenha sido uma experiência desenvolvida apenas em dois semestres, oferece elementos de juízo para poder avaliá-la.

Começando pelos elementos mais concretos da experiência, as estratégias didático-pedagógicas têm se mostrado eficientes, segundo os objetivos propostos, principalmente, visando à diversidade de atividades, para que os exercícios de análise e reflexão críticas não se tornassem entediantes. Contudo, mesmo assim, ainda se percebem sérias dificuldades de

participação e, até, de aproveitamento. Uma hipótese, que poderia ser confirmada só com uma pesquisa específica e de mais longo fôlego, levantaria a seguinte possibilidade: a falta de engajamento e interesse em participar de maneira mais ativa, estariam mais vinculadas, por um lado, com a significativa falta de valorização do saber filosófico. Mas, por outro lado, também achamos que tem a ver com as sérias dificuldades enfrentadas para leitura e compreensão dos textos. Outro assunto a considerar são os empecilhos que parecem ser generalizados entre os jovens do século XXI, isto é, dificuldades para se concentrar, para dedicar esforço contínuo durante longos períodos, para estabelecer conexões entre diversos campos de saber e entre variadas dimensões da vida, compreender fenômenos a partir de gêneses mais complexar e não meras relações de causa-efeito, geralmente, envolvendo apenas uma única causa para um único efeito (BAUMAN, 2001). Finalmente, percebe-se o grande receio dos estudantes em se manifestarem publicamente, o medo do *fracasso* implicado na resposta *errada*, ou o temor à exposição ao escárnio e deboche de colegas, faz preferir o silêncio, em muitos casos e muitas situações.

Essas experiências em sala de aula são as que nos permitem acreditar em propostas como a apresentada, que promovem a formação de outro olhar para o ensino e para o aprendizado, visando uma construção do conhecimento que, focando na complexidade dos problemas, da vida e dos seres humanos, valorize a criatividade e a inovação cognitiva. Ou seja, sem descartar os saberes específicos de cada área, propomos visar uma religação desses saberes com saberes de outras áreas e com saberes não específicos, e sim, mas de tipo generalistas, como pode ser o caso da Filosofia, a Sociologia, a Ética e a Antropologia, entre outras.

Acreditamos que uma maneira de encarar a inovação pode ser por meio da proposta de construir conhecimentos que além de atender ao específico, ao técnico e ao prático, também contemple as dimensões da política, do social, da ética, da epistemologia, sem desconsiderar as dimensões da eco-

nomia, da produção, das finanças, entre outras, pelas quais uma empresa deve zelar.

É a partir dessa leitura da proposta levada à experiência, que afirmamos que a presença da disciplina de Filosofia no curso de Ciências Contábeis contribui significativamente para a formação do *conhecimento pertinente* do qual fala Morin, e atendermos às demandas da educação para o futuro, que se nos impõe como dever com as futuras gerações.

Despertar formas diferentes de visualizar um contexto, é o que propostas didático-pedagógicas como esta, esperam estimular e gerar nos estudantes. Pensar e argumentar sobre assuntos do dia a dia, que muitas vezes passam despercebidos, com olhar não apenas técnico.

Por ser um curso que estuda as variações do patrimônio das entidades, que os contabiliza em forma de registros para futuramente gerar informações gerenciais e financeiras, é importante ter uma visão da sociedade como um todo.

Levando em consideração o que é apresentado em seu processo de formação, é desejável que os estudantes sejam agentes atentos dentro dos ambientes em que estão inseridos, atuando em harmonia com os valores morais esperados pela sociedade cobra dos profissionais contábeis.

## Referências

BAUMAN, Zygmunt. **Globalização:** as consequências humanas. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BAUMAN, Zygmunt. **Vida para consumo:** a transformação das pessoas em mercadoria. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.



BEVILACQUA, Luiz. Sobre a universidade no Brasil na era do choque cultural: a formação para tecnologia. **INTERthesis**. Florianópolis: PPGICH-UFSC, v. 11, n. 1, Jan.-Jun., 2014.

CISNEROS, Leandro. Ensino da filosofia: Pergunta filosófica, proposta metodológica e compromisso político. **Revista Sul-Americana de Filosofia da Educação – RESAFE**. Número 13: novembro/2009 – abril/2010. Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/index.php/resafe/issue/view/601>>. Acesso em: 17 maio, 2017.

CISNEROS, Leandro; PADILHA, Edilson. Filosofia: Plano de Ensino 2016. Brusque: Centro Universitário de Brusque – UNIFEBE, jul./dez., 2016. Disponível em: <<http://mentorweb.unifebe.edu.br/unifebeReport/download/R-P757-8387828217164042895.pdf?evento=arquivoDownload>>. Acesso em: 17 maio, 2017.

CISNEROS, Leandro; PADILHA, Edilson. Filosofia: Plano de Ensino 2017. Brusque: Centro Universitário de Brusque – UNIFEBE, mar./jul., 2017. Disponível em: <<http://mentorweb.unifebe.edu.br/unifebeReport/download/R-P757-5236688994262641670.pdf?evento=arquivoDownload>>. Acesso em: 17 maio, 2017.

CUPANI, Alberto. A tecnologia como problema filosófico: três enfoques. **Scientiæ Studia**, São Paulo, v. 2, n. 4, p. 493-518, 2004.

CUPANI, Alberto. Fazer ciência em uma época marcada pela tecnologia. **INTERthesis**, Florianópolis, v.11, n.2, p.01-14, Jul-Dez. 2014.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Org.). **O que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008.

FOLLMANN, José Ivo. Dialogando com os conceitos de transdisciplinaridade e de extensão universitária: caminhos para o futuro das instituições educacionais. **INTERthesis**. Florianópolis: PPGICH-UFSC, v. 11, n. 1, Jan.-Jun., 2014.

HABERMAS, Jürgen. **Técnica e ciência como “ideologia”**, Lisboa: Eds. 70, 1968.

KANT, Immanuel. **Kritik der reinen Vernunft**. Leipzig: Verlag von Felix Meiner, 1919.

KANT, Immanuel. **Crítica da razão pura**. [Tradução: Valério Rohden e Udo Baldur Moosburger]. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

KRISCHKE, Paulo. Interdisciplinaridade e interfaces temáticas. [Comentados ao trabalho de Fábio Wanderley Reis]. **Política & Sociedade**, Florianópolis, n. 01, set. 2002.

KRISCHKE, Paulo. Interfaces temáticas: origens e trajetória, 2010. In RIAL, Carmen; TOMIELLO, Naira; RAFFAELLI, Rafael (Orgs.). **A Aventura Interdisciplinar: 15 Anos do PPGICH/UFSC**, Blumenau: Letra Viva, v.01, p. 69-84, 2010.

KRISCHKE, Paulo J.; BRÜGGER, Paula; CISNEROS, Leandro Marcelo. Indeterminação, liberdade e engajamento nas fímbrias e dobras do conhecimento interdisciplinar: uma proposta de formação em ciências humanas. In. KAZAMA, Ricardo et al (orgs.) **Interdisciplinaridade: teoria e prática**. 1. ed. Florianópolis: UFSC/EGC, 2014. v. 2.

LEIS, Hector Ricardo. Sobre o conceito de interdisciplinaridade. **Cadernos de Pesquisa Interdisciplinar em Ciências Humanas**. Florianópolis, UFSC, n. 73, agosto de 2005.

LENOIR, Yves. Três interpretações da perspectiva interdisciplinar em educação em função de três tradições culturais distintas. **Revista E-Curriculum**. São Paulo: PUC-SP, v.1, n.1, dez.-jul. 2005-06.

LUFT, Eduardo. O problema da transdisciplinaridade: ciência e filosofia hoje. **R. Inter. Interdisc. INTERthesis**, Florianópolis, v.11, n.1, p. 66-83, Jan./Jun. 2014.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. – 2. ed. – São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. - 8a ed. - Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

NOBRE, Marcos. **A teoria crítica**. – 2a. ed. – Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2008.

RAYNAUT, Claude. Os desafios contemporâneos da produção do conhecimento: o apelo para interdisciplinaridade. **INTERthesis**. Florianópolis: PPGICH-UFSC, v. 11, n. 1, Jan.-Jun., 2014.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Decolonizar el saber, reinventar el poder**. Montevideo: Ediciones Trilce, 2010.

WALLERSTEIN, Immanuel et al. **Para Abrir as Ciências Sociais** – relatório da Comissão Gulbenkian sobre a reestruturação das Ciências Sociais, Lisboa, Publicações Europa-América, 1996.

ŽIŽEK, Slavoj. A Visão em Parallaxe. *New Left Review*. Vol. 25, Jan/Feb 2004.

# REFLEXÕES SOBRE O CONCEITO DE RACIONALIDADE EM MORIN E THOMAS KUHN

**Claudemir Aparecido Lopes<sup>1</sup>**

## **1. Introdução**

A ciência passou por mudanças profundas em sua tradição no século XVII a partir das produções de Galileu Galilei, René Descartes e Isaac Newton, pois apresentou nova maneira de pesquisar a natureza ao provocar ruptura com a tradição aristotélica, com nova concepção e forma de controle da natureza.

A nova racionalidade propõe uma questão para além da base epistemológica: não basta conhecer, é preciso dominar a natureza. Agora a tática é manipular, e não mais apenas contemplar a natureza. A produção científica passa a estar atrelada ao movimento de progresso social das civilizações. Essa nova visão vai significar a transformação social com a aplicação, cada vez mais intensa, do conhecimento em tecnologias provocando forte impacto nas sociedades e no estilo de vida das pessoas.

Essa nova concepção provocaria o impulso para várias alterações nas estruturas sociais, sendo a revolução industrial do século XVIII resultado desse processo. O cientificismo ganha terreno no século XIX.

Para Augusto Comte (1978), a ciência é a melhor explicação sobre os fenômenos tanto naturais quanto sociais. A filoso-

---

<sup>1</sup> Mestre em Filosofia, Professor no Centro Universitário de Brusque.  
E-mail: lopesk@unifebe.edu.br.

fia positiva é o único meio racional de evidências de leis lógicas do espírito humano que são reveladas.

A visão social é a cientificizada. Ver o mundo é vê-lo a partir da ótica científica. A racionalidade proposta é a da ciência, não obstante a racionalidade filosófica se prepara para mostrar o engodo da nova formatação da racionalidade científica moderna.

Thomas Kuhn apresentou nova concepção da racionalidade científica contemporânea ao defender critérios não racionais externos à ciência na escolha de teorias.

O sucesso dos resultados das pesquisas, cada vez com maiores promessas de bem-aventuranças, acaba mostrando seu outro lado pouco conhecido. As facilidades, o conforto e as revoluções científicas mostram, com o passar dos anos, seu lado nefasto.

As manipulações genéticas, as guerras, a possibilidade da autodestruição a partir da geração da energia nuclear são exemplos do alto risco como resultado dos avanços no conhecimento científico. O avanço científico traz riscos de respostas perigosas e destruidoras ao homem e ao seu habitat.

O mito da ciência como solução às mazelas humanas tem atraído arraigadas discussões sobre seu fazer – sua atividade. Desse modo, sua racionalidade é posta em questão. O seu produto e seus efeitos.

A racionalidade é uma ferramenta para a descoberta da verdade, para o alcance do conhecimento, sua aplicabilidade e sua melhoria. Ela passa por adaptações evolucionárias, porém, nos últimos anos, tem sido alvo de duras críticas.

Nem mesmo sua definição escapa de deliberadas controvérsias. A investigação sobre ela apresenta-se, em alguns momentos, permeada de motivações tão abrangentes e incertas que chega a apresentar definições complementares e até contraditórias.

A dificuldade em ter a racionalidade como algo certo está na exigência de se ter critérios permanentes de pesquisa variadas. Não obstante, essa visão seja diversa daquela de Paul

Feyerabend, que foi um crítico da racionalidade científica. Para ele, a epistemologia propõe uma forma de compreender o que é racional, denominando racionalidade científica contextualizada, ou seja, dependente de circunstâncias em que o pensamento opera, sem impor certos princípios a serem considerados ideais para a ciência. Feyerabend propõe um repensar dos limites entre o que consideramos racional e não racional na ciência. O único princípio válido na produção do saber é: tudo vale (FEYERABEND, 1977).

Essa discussão nos leva à pergunta: O que é racionalidade? Quais os vários posicionamentos a respeito? Quais princípios o raciocínio deve obedecer? Aristóteles iniciou a formulação dos princípios dedutivos, Descartes tentou mostrar por que deveríamos confiar nos resultados do raciocínio, Hume questionou a racionalidade científica, Popper apresentou novas formulações da racionalidade, Kuhn propôs uma nova interpretação da racionalidade científica, não tão rigorosa nos critérios racionais e tantos outros filósofos da ciência. A racionalidade foi assinalada por Aristóteles como característica do humano: “o homem é um ser racional”.

Copérnico, Darwin e Freud nos ensinaram que o ser humano não ocupa um lugar especial no universo, não é tão especial como se acreditou que fosse e não é sempre guiado por motivos racionais. Embora sua capacidade de racionalidade lhe dê algum *status* especial, apesar de nem sempre usarmos esse atributo. A racionalidade nos oferece potencial para investigar e descobrir algo novo que nos torna capazes de controlar e dirigir nosso comportamento por meio do raciocínio (NOZICK, 1993).

Em relação à racionalidade moderna, afirma Oliveira (1989), tornara-se cínica com a máscara do esclarecimento e da liberdade, pois há experiência da perda de sentido da vida, pela institucionalização e concretização de uma razão instrumental e perversa. E continua, a razão surgiu com o intuito de superar o mito e promover a emancipação, porém, tem se reduzido ao controle técnico da natureza e dos humanos. A raci-

onalidade moderna ocidental faz aparecer um humano que sofre a dominação nas relações de trabalho e produtiva, não sendo nada mais que um acessório da máquina produtiva. Na modernidade toda a racionalidade (o direito, a arte, a ciência) foi submetida aos ditames da racionalidade instrumental. A expressão teórica das ciências tem sido substituída pela aspiração da tecnificação da vida.

É sobre o modelo de racionalidade científica que este capítulo trata. Primeiramente sobre seus desdobramentos após a modernidade e depois a crítica de Edgar Morin, como perspectiva de reanálise da racionalidade ocidental.

O pensamento complexo, para Morin, exige uma reconstrução do saber superando o modelo padrão fragmentário atual.

O capítulo apresenta brevemente temáticas de racionalidade para, posteriormente, aprofundar a crítica de Morin.

## **2. Racionalidade científica**

Na idade moderna é o racionalismo cartesiano que prevalece e que influenciaria fortemente a cultura ocidental nos próximos séculos.

Segundo a Enciclopédia de termos lógicos filosóficos no que concerne à racionalidade na ciência, uma abordagem clássica é a do método cartesiano da dúvida universal (BRANQUINHO; MURCHO; GOMES, 2005).

René Descartes defende a reconstrução de todo o nosso conhecimento pondo em dúvida todas as opiniões formadas a partir dos sentidos. Devemos rejeitar o conhecimento anteriormente formulado. O conhecimento tem origem na razão e não nos sentidos. A razão, ao contrário dos sentidos, fornece-nos verdades indubitáveis, como é o caso do *cogito*, que o conhecemos por intuição. Por outro lado, é um fato que o conhecimento é racional e não empírico. Por fim, a razão nos possibilita, por dedução, alcançar outras verdades que são igualmente indubitáveis (DESCARTES, 2000).



Para ele, causa e efeito, por exemplo, são conhecidas por dedução, o que permite alcançarmos uma garantia absoluta da sua verdade. Se temos uma ideia clara e distinta da causa podemos saber, por intuição, quais efeitos irão resultar dela. Se não intuirmos a conexão entre a causa e o efeito, devemos derivar o efeito por uma cadeia de raciocínios que o liguem à causa. Por si mesma, a razão, *a priori*, tem capacidade de conhecer as relações causais com toda certeza (DESCARTES, 2000).

Em René Descartes temos a defesa do conhecimento tendo sua origem no exercício deliberado da capacidade racional e não na experiência. Por isso, negar todo o arsenal de conteúdo oriundos dos aprendizados anteriores a partir da experiência é a medida razoável a se fazer.

Na epistemologia cartesiana o indivíduo é racional enquanto pode fazer escolhas racionais, cuja racionalidade é possível graças a um conjunto de regras e critérios, para decidir conclusivamente, acerca do valor de verdade das proposições. O sujeito ideal de conhecimento é aquele que é racional e tem por modelo a escolha com certeza (CHIAPPIN; LEISTER, 2013).

A racionalidade moderna vai perpassar a linha do tempo com a orientação ou influência também de outros cientistas e pensadores.

Os modos de pensar a atividade científica geraram diversas interpretações sobre sua racionalidade e seu desenvolvimento. A visão sobre essa racionalidade se assenta sobre duas bases: uma que analisa as observações, procurando entender as causas dos fenômenos, iniciando com a compreensão da regularidade dos acontecimentos - método indutivo - e outro, com visão diversa, afirma que a construção de teorias não é explicada a partir do método indutivo, já que não é possível reduzir seu conjunto conceitual a qualquer exercício observacional (OLIVEIRA, 2012).

Sob a ótica indutiva, no século XVI, está a tese empirista de Francis Bacon. Para ele o conhecimento científico é resulta-

do de experiências empíricas bem planejadas. Na obra *Novum Organum* ele defende:

[...] E é de causar estupefação, a quem quer que de ânimo avisado considere a matéria, constatar que nenhum mortal se tenha cuidado ou tentado a peito traçar e estender ao intelecto humano uma via, a partir dos sentidos e da experiência bem fundada (BACON, 2012, p. 57).

Para Bacon, a experiência é a base para a produção do conhecimento. Ela mostra o seu caminho, desde que seja ordenada e medida, não vaga e errática, para se chegar aos axiomas, o que tornará possível novos experimentos. Nas suas palavras, “quando a experiência proceder de acordo com leis seguras e de forma gradual e constante, poder-se-á esperar algo de melhor da ciência” (BACON, 2012, p. 79).

Ao se examinar a experiência percebemos que daí se constituirão os axiomas da ciência. A verdade não deve ser buscada na boa sorte de uma época, mas à luz da natureza e da experiência. Bacon (2012, p. 43) entendia que “a melhor demonstração é de longe, a experiência, desde que se atenha rigorosamente ao experimento”.

Assim, o método experimental é o caminho para a construção da ciência e de sua racionalidade. Ou seja, a ciência é possível graças ao método indutivo.

Após um século da tese baconiana sobre sua defesa do indutivismo, David Hume inicia nova análise e vem a questionar suas bases e sua justificação. Ele discorda tanto do racionalismo quanto dos empiristas que o antecederam.

[...] Portanto, deve ser assunto digno de nossa atenção investigar qual é a natureza desta evidência que nos dá segurança acerca da realidade de uma existência e de um fato que não estão ao al-

cance do testemunho atual de nossos sentidos ou do registro de nossa memória (HUME, 2017, p. 21).

Ele mostrou que a razão além de ser uma faculdade muito frágil é bastante limitada, ou seja, ela não tem toda a força e abrangência que a tradição lhe outorgava (SANTOS, 2014). Há diferença quando uma pessoa se queima e quando se recorda da queimadura. A intensidade das percepções dos sentidos é bem maior e a lembrança da percepção é mais fraca. Podemos notar essa defesa no trecho a seguir:

[...] Cada um admitirá prontamente que há uma diferença considerável entre as percepções do espírito, quando uma pessoa sente a dor do calor excessivo ou o prazer do calor moderado, e quando depois recorda em sua memória esta sensação ou a antecipa por meio de sua imaginação. Estas faculdades podem imitar ou copiar as percepções dos sentidos, porém nunca podem alcançar integralmente a força e a vivacidade da sensação original (HUME, 2017, p. 10).

O que se pode dizer da recordação e da imaginação, diz Hume, é que elas representam o objeto de modo tão vivo que quase podemos dizer que o vemos ou sentimos presente (HUME, 2017). Porém, essa vivacidade não permanece na experiência em si mesma, não a sua recordação.

Com essa argumentação, Hume está mostrando que quando o sujeito recorre ao conhecimento em sua memória, este não terá a garantia que tem como quando percebe certo fenômeno pela primeira vez. Há perda de *lucidez* ou vivacidade da representação do objeto. No livro “Investigação acerca do entendimento humano” Hume esboça que o caminho da experiência, por meio do processo indutivo, nos conduz ao conhecimento como resultado de informações fornecidas pelas percepções do espírito (HUME, 2017).

As bases do método indutivo sofreram fortes ataques após a declaração de Hume que o entendimento humano acaba por aprender por hábito, de tanto ver as repetições dos eventos os aceitam como se fossem algo próprio da natureza.

Na opinião dos pensadores da teoria crítica<sup>2</sup>, o modelo de racionalidade moderna impõe-se aos homens com caráter irrestrito, uma vez que não permite outros modelos explicativos. A racionalidade moderna se põe como a melhor forma de interpretação da realidade, já que faz avançar o conhecimento e produzir tecnologias facilitando, assim, a vida humana.

O conhecimento que marca a modernidade se torna dominante, baseado na formulação de leis gerais que sejam aplicáveis em qualquer momento, seja no passado ou do futuro, prescindindo da consideração crítica das condições sociais, econômicas, políticas e culturais em que esse conhecimento foi elaborado.

A técnica conquista seu poder com origem nos economicamente mais abastados em sociedade. A racionalidade técnica hoje é a racionalidade da própria dominação. Ela é de caráter compulsivo da sociedade alienada de si mesma. O que não se diz é que o terreno no qual a técnica conquista seu poder sobre a sociedade é o poder que os economicamente mais fortes exercem sobre a sociedade (ADORNO; HORKHEIMER, 1947).

Para Hahn, Neurath e Carnap (1986) todos aqueles que partilham a concepção metafísica do mundo concordam sobre a recusa da metafísica. Do mesmo modo, o realismo crítico e o idealismo sobre a realidade ou não realidade do mundo exterior sofrem das mesmas objeções, pois, não têm sentido por-

---

<sup>2</sup> A Teoria Crítica é desenvolvida a partir de 1920, inicialmente na cidade de Frankfurt, Alemanha. Esses intelectuais desenvolveram pesquisas e intervenções teóricas sobre os mais variados problemas filosóficos, econômicos, sociais, culturais, estéticos gerados pela visão incompleta, e, portanto, equivocada da ciência contemporânea, de matriz positivista, gerada pelo capitalismo.

que não são verificáveis. Alguma coisa só é real porque se enquadra na experiência.

Já a intuição passa pela busca de suas bases para se constituir como conhecimento, apesar de ser objeto de conhecimento dos metafísicos.

[...] Recusa-se a concepção que vê na intuição uma espécie de conhecimento de valor mais elevado e de mais profunda penetração, capaz de conduzir para além dos conteúdos sensíveis da experiência, e livre das estreitas cadeias do pensamento conceituai (HAHN, NEURATH E CARNAP, 1986, p. 12).

A intuição é aceita, porém, não como uma espécie privilegiada de conhecimento, pois o conhecimento oriundo da experiência é superior. Em síntese, para esses pensadores, a visão científica do mundo se caracteriza pela determinação de base empirista positivista, ou seja, o conhecimento tem sua base no imediatamente dado e pela aplicação de um método de análise lógica ao material empírico (HAHN, NEURATH E CARNAP, 1986).

Com o estudo dessa obra, esses pensadores lançam um movimento de reformulação da compreensão e análise do conhecimento humano, com ênfase no conhecimento científico. “Seus objetivos eram lançar as bases da construção de uma ciência unitária e imunizar a ciência contra a contaminação metafísica” (OLIVEIRA, 2008, p. 14).

Já o neopositivismo adota a verificação empírica como critério para sustentar a distinção entre enunciados com sentido daqueles sem sentido algum. Assim, para Hahn, Neurath e Carnap (1986), foi estabelecido como definitivo o rompimento com a filosofia, uma vez que seus problemas tradicionais estavam destinados ou bem a serem reformulados por meio de sua transformação em problemas empíricos, ou abandonados por se comportarem como pseudoproblemas.

Logo, o empirismo lógico adota, como modelo de todo o conhecimento, o científico como único modelo.

Mas, essa perspectiva não ficou imune a duras críticas, especialmente e a mais importante, feita na obra *Lógica da Pesquisa Científica* de Karl Popper.

Popper (1972) apresenta um modelo de racionalidade que acarreta a noção de progresso científico, porém, para ele a ciência progride por conjecturas, provas e refutações e não por meio do método indutivo.

O princípio de indução, como tal, não pode ser justificado indutivamente, o que levaria a uma regressão ao infinito. Ao criticar o positivismo lógico, Popper (1972) afirma que a ciência não elabora suas hipóteses pela indução e do mesmo modo, não as confirma por verificação. Sobre isso, afirma que se devemos atribuir grau de probabilidade a enunciados fundamentados em inferência indutiva, esta deverá ser justificada pela invocação de um novo princípio de indução, convenientemente alterado. Mas isso, exigirá a necessidade de justificar esse novo princípio, e assim por diante. Nada se ganha, aliás, tomando o princípio da indução não como *verdadeiro*, mas apenas como provável.

A solução oferecida por Popper (1972) põe a necessidade de, por um lado, substituir esse processo indutivo pelas conjecturas, e de outro, substituir a exigência de verificabilidade pelo de falseabilidade. São as conjecturas que conduzirão à formulação de teorias. Assim, a falseabilidade deve inverter a ordem metodológica da verificabilidade.

Entende-se assim, que dentre as objeções que Popper apresenta, está a que se refere ao problema da demarcação. Este critério permite, diz Popper, diferenciar ciências empíricas de sistemas metafísicos. O critério indutivista falha ao traçar essa demarcação. Inferências que levam a teorias, partindo de enunciados singulares, verificados pela experiência, são logicamente inadmissíveis, pois as teorias nunca são empiricamente verificáveis. Por isso, elege um novo critério (POPPER, 1972).

O novo critério deve abandonar a verificabilidade e adotar a falseabilidade de um sistema. Um sistema científico deve ter uma forma lógica tal que se torne possível validá-la por meio do recurso de provas empíricas, ou seja, deve permitir a possibilidade em refutar, pela experiência, um sistema científico empírico (POPPER, 1972).

Popper (1972, p. 91) afirma que “uma teoria está falseada somente quando dispomos de enunciados básicos aceitos que a contradigam”. Em uma linguagem que Popper chama de mais realista, um enunciado singular ou básico descreve uma ocorrência. Uma teoria rejeita certas ocorrências possíveis e caso essas ocorrências se manifestem ela estará falseada (POPPER, 1972).

Popper concorda com Hume referente à impossibilidade de se estabelecer a universalidade de um enunciado partindo de vários experimentos ou observações, mas discorda de Hume por não aceitar uma explicação psicológica dos processos indutivos.

Em relação a esse ponto, Popper se opõe à tradição epistemológica dos últimos séculos. A solução do problema para ele, se apoia no fato de que, o conhecimento humano não procede por indução, “pois, a crença na lógica Indutiva deve-se em grande parte a uma confusão entre problemas psicológicos e problemas epistemológicos” (POPPER, 1972, p. 31).

Diz Popper, se não podemos verificar teorias podemos falseá-las, pois, basta a presença de um único fato que contrarie a teoria para afirmar que esta já não é verdadeira.

A filosofia da ciência de Popper se vê mediante controversas frente as críticas enunciadas no livro *A Estrutura das Revoluções Científicas*, feitas pelo físico norte americano Thomas Kuhn.

Para ele, todo discurso científico se assenta sobre paradigmas que fornece aos cientistas modelos para a solução de problemas nas várias fases da investigação. Durante a vigência de um paradigma, a comunidade científica experimenta o pe-

período da ciência normal, período esse que denominou como de resolução de quebra-cabeças (KUHN, 1998).

Como ciência normal, a atividade de pesquisa é regida por um paradigma bem consolidado, em que “homens cuja pesquisa está baseada em paradigmas compartilhados estão comprometidos com as mesmas regras e padrões para a prática científica” (KUHN, 1998, p. 30).

Durante o período de vigência da ciência normal aparecem anomalias que não se adaptam ao paradigma atual. Isso leva as convicções atuais à crise, o que provoca o surgir de um novo momento no desenvolvimento da ciência chamado *ciência extraordinária*. Na mudança de paradigma se dão as revoluções científicas. Então, a teoria científica atual será substituída por outra nova incompatível com a anterior (KUHN, 1998).

Assim, para Kuhn, a decisão para escolher uma nova teoria ultrapassa os critérios lógicos racionais. A escolha tem como pano de fundo uma aceitação ou fé quase religiosa que o novo paradigma vai resolver os quebra-cabeças que o anterior não resolvia.

Ao tratar dos debates em torno dos paradigmas, defende que não entra em questão a capacidade ou não de resolver problemas, mas em saber, se o novo paradigma é capaz de orientar questões no futuro (KUHN, 1998, p. 198). Ou seja, há fé na capacidade do novo paradigma em resolver os grandes problemas com que se defronta, sabendo apenas que o paradigma anterior fracassou em alguns deles. No uso habitual entre os historiadores, a história interna inclui considerações idiossincráticas de ordem pessoal que possuem influência na escolha de teorias ou no ato de produzi-las.

Esse seu posicionamento o fez sofrer fortes críticas, sendo nomeado de porta voz da irracionalidade e da subjetividade na ciência.

A despeito dessas críticas, Kuhn afirmou que a racionalidade é uma característica intrínseca à ciência. Ele negou que estaria defendendo uma imagem irracionalista da ciência, porque defendeu que nos momentos de escolha teórica os cientis-



tas se veem imersos em especulações “metafísicas, pré-conceitos profissionais e considerações de gosto” (SILVA, 2013, p. 9).

Ao apresentar seus contra-argumentos sobre a acusação que estava defendendo o irracionalismo na escolha de teorias, respondeu: “Os debates sobre a escolha de teorias não podem ser expressos numa forma que se assemelhe totalmente a provas matemáticas ou lógicas” (KUHN, 1998, 245). Não há negação da existência de boas razões para deixar-se persuadir e que essas sejam decisivas ao grupo de cientistas. E nem que essas sejam “diferentes daquelas comumente enumeradas pelos filósofos da ciência: exatidão simplicidade, fecundidade e outros semelhantes” (KUHN, 1998, 245).

Ele tem novas razões para não aceitar o modelo tradicional de racionalidade. Traz uma visão mais holística com novas variáveis não cogitadas que interferem na escolha de novas teorias. Esses são componentes essenciais de uma nova noção de racionalidade científica, na qual suas próprias descrições historiográficas poderiam ser encaixadas.

Assim, o progresso científico não mira em um fim determinado, mas segue seu rumo com base nas escolhas e decisões dos cientistas no seu fazer científico.

Ao modelo de racionalidade assentadas no método científico que produz conhecimento iniciando da particularidade interiorana de cada corpo específico do saber ou ciência, Edgar Morin apresenta sua crítica, propondo a superação dessa visão disciplinar e fragmentária do saber.

Morin aponta aspectos que são gerados pela racionalidade científica e que não são positivos à humanidade.

### **3. Crítica de Morin à racionalidade moderna**

Para Morin racionalidade é “uma disposição mental que suscita um conhecimento objetivo do mundo exterior, elabora estratégias eficazes, realiza análises críticas e opõe um princípio de realidade ao princípio do desejo” (MORIN, 2003, p.116).

Para ele, a ciência não apenas elucida, mas também não consegue ver seu vir a ser, seu próprio devir. Disso, afirma-se que, da ciência vem não apenas soluções e resolução de problemas, mas consequências ruins ao homem. Da razão extraímos não apenas a racionalidade crítica, mas também delírios que não consideram a complexidade do real. Aquilo que é tomado como avanço civilizatório, o é também como barbárie e autodestruição. A civilização técnico-científica gera uma barbárie que lhe é própria (MORIN, 2003, p. 91).

Toda cultura possui superstições, ficções e saberes acumulados e não cientificizadas, porém, essa realidade não significa a classificação como saberes sem validade social.

[...] os modos de preparação do milho no México, que por muito tempo foram atribuídos pelos antropólogos a crenças mágicas, até que se descobriu que eles permitiam ao organismo assimilar a lisina, substância nutritiva do que foi por muito tempo seu único alimento. Assim, o que parecia *irracional* correspondia a uma racionalidade vital (MORIN, 2003, p. 105).

O humano vive e se nutre de saberes e experiências que não estão na categoria do racional. Porém, com olhar mais profundo reconhecemos a força cognitiva de variadas experiências que à primeira vista, nada tem de racional.

Para Morin é a atividade racional do humano que permite a distinção entre vigília e sonho, entre imaginário e real, subjetivo e objetivo. Essa capacidade leva ao controle do ambiente, da prática, da cultura e da memória e operações lógicas da mente (MORIN, 2000, p. 22).

Há a racionalidade construtiva, que verifica o caráter lógico das teorias, a coerência entre ideias expressas na teoria científica e a concordância entre as ideias e os dados empíricos. Por outro lado, há a racionalidade exercida sobre as ilusões, crenças, doutrinas e teorias.

Para ele, quando a racionalidade se perde, perverte-se, torna-se racionalização. A racionalização está fundada na dedução e na indução, como um sistema lógico perfeito, mas tem bases falsas e mutiladas. É fechada em si mesma. Nutre-se na mesma fonte da racionalidade, mas é subordinada a uma doutrina que segue um modelo mecanicista e determinista de explicação científica.

Segundo Morin (2003, p. 91), “a palavra razão significa não somente a racionalidade crítica, mas também, o delírio lógico da racionalização, cego aos seres concretos e à complexidade do real”.

A racionalidade se torna fragmentária e fechada quando se apresenta em grandes projetos tecnoburocráticos, que não consideram as várias dimensões de problemas como deveria, pois, não enfrenta o desafio dos problemas planetários, por exemplo.

[...] As devastações da racionalidade fragmentária e fechada se manifestam na concepção dos grandes projetos tecno-burocráticos que esquece sempre uma ou várias dimensões dos problemas [...]. Na verdade, a racionalidade fechada produz irracionalidade. Ela é evidentemente incapaz de enfrentar o desafio dos problemas planetários (MORIN, 2003, p. 91).

É preciso abandonar o modelo de racionalidade parcial e delirantes que ignora a crítica racional.

A racionalidade é aberta e intercambia com a realidade. Não se fixa na logicidade de seu desempenho, bem como estabelece constante diálogo com a instância empírica. Não ignora a subjetividade e a afetividade, pois se o fizesse seria irracional. A racionalidade ocorre quando se adapta meios a fins, pouco importando se há minimização dos meios e maximização dos fins, ou vice-versa. Então, racionalidade é sempre o esforço de adequação entre os meios e os fins. A verdadeira

racionalidade é reconhecida na sua capacidade de reconhecer suas próprias insuficiências (MORIN, 2003).

Ao tomar conhecimento dessa sua limitação o humano rompe com a crença que é o possuidor de racionalidade, que está autorizado a julgar todas as culturas diferentes a partir de sua própria.

A plena racionalidade rompe com a razão providencialista e com a ideia racionalizadora do progresso garantido (MORIN, 2003, p. 158).

É autocrítica. Reconhece-se pela capacidade de identificar e trabalhar suas insuficiências. A racionalidade reconhece o lado afetivo e amoroso do humano. Ao mesmo tempo, sabe dos limites de sua capacidade de abstração e que a mente humana é limitada, não pode ser onisciente e que, para além de dados revelados, a realidade está permeada de mistérios. Por essa razão, não titubeia em fazer sua própria crítica e colocar sua produção sob discussão e análise.

[...] A verdadeira racionalidade está aberta e dialoga com o real que lhe resiste. Ela opera uma ligação incessante entre a lógica e o empírico; ela é o fruto de um debate argumentado de ideias, e não a propriedade de um sistema de ideias (MORIN, 2003, p. 157).

A razão que não leva em conta a subjetividade, afirma Morin (2002) é irracional. É necessário considerar o mito, o afeto, o amor e os sentimentos próprios do humano. A racionalidade é multifacetada, por exemplo, um cientista, que é supercompetente em sua área mostra-se, na maioria das vezes, incompetente em outra.

A sociedade europeia julgou outras culturas em relação ao seu desempenho tecnológico, pois, o europeu acreditou, por muito tempo, ser o dono da racionalidade. Porém, em qualquer sociedade há racionalidades distintas, mesmo no modo mais rústico e pouco tecnológico de viver.

Nas sociedades ocidentais estão presentes mitos, magias, religiosidade e até o mito do progresso. Reconhecer que a racionalidade está recheada de mitos e incertezas, reafirmando que esta é não apenas teórica e crítica, mas também autocrítica (MORIN, 2000, p. 24).

Na atualidade, os efeitos destruidores oriundos das decisões que especialistas exercem sobre o social podem gerar graves tragédias à humanidade.

[...] Por toda parte, e durante dezenas de anos, soluções pretensamente racionais, apresentadas por experts convencidos de agir em nome da razão e do progresso e de encontrar apenas superstições nos costumes e temores das populações, empobreceram ao enriquecer, destruíram ao criar. As mais monumentais obras primas dessa racionalidade tecnoburocrática foram realizadas na URSS: o curso de rios, por exemplo, foi desviado para irrigar, mesmo nas horas mais quentes do dia, hectares sem árvores de cultura de algodão, o que resultou em salinização do solo por afloramento do sal da terra, volatilização das águas subterrâneas, secagem do mar de Arai (MORIN, 2003, p. 156).

São decisões e medidas tomadas sem controles, sem as condições de melhor visibilidade consequential à Terra e ao humano. Os desmatamentos, a destruição de árvores agrava o desequilíbrio das terras. As soluções presumidamente racionais embasados na razão e no progresso provocam maior pobreza na terra, provoca a destruição ao invés da criação (MORIN, 2000).

A racionalização ocidental desprezou as riquezas culturais de muitas outras sociedades para além da europeia. Entendeu estas, como ignorantes, supersticiosas e falsas, ignorando os saberes construídos e milenarmente acumulados. Essa tática é fruto de uma racionalização desenvolvimentista

que não soube entender as diferentes culturas, como diferentes e não inferiores (MORIN, 2003).

No século XX, a humanidade viveu o domínio da pseudo-racionalidade que pretendia ser a única racionalidade, mas sem o uso correto da capacidade compreensiva, da reflexão e visão a longo prazo (MORIN, 2000).

O novo século não deveria libertar-se do modelo de racionalidade mutilada, de tal modo, que a mente humana possa, ao contrário, controlá-la. Esse modelo é aquele que separa e reduz o fenômeno a ser compreendido em sua menor parte não considerando uma visão holística e integrada. É necessária a conjunção da análise e da síntese, por isso visão integrada.

[...] A racionalidade não dispõe, portanto, de poder supremo. É uma instância concorrente e antagônica às outras instâncias de uma tríade inseparável, e é frágil: pode ser dominada, submersa ou mesmo escravizada pela afetividade ou pela pulsão. A pulsão homicida pode servir-se da maravilhosa máquina lógica e utilizar a racionalidade técnica para organizar e justificar suas ações (MORIN, 2000, p. 53).

A própria racionalidade tem suas fragilidades, o que a levou às atuais condições. Mas, essas condições devem ser mudadas. A racionalidade deve mudar seu cenário, superar a visão unilateral que define o humano pela sua capacidade técnica e pela sua habilidade utilitária.

Isso mostra que o humano não é só racionalidade e técnica, mas paixão, jogo, imaginário. Ele não vive só de racionalidade, mas de danças, mitos, magias e ritos. O ser humano “crê nas virtudes do sacrifício, viveu frequentemente para preparar sua outra vida além da morte” (MORIN, 2000, p. 59).

A experiência humana é também, ao mesmo tempo, intelectual e empírica, recheada de atitudes, crenças e valores nada racionais, mas quase *litúrgicos*. O conhecimento simbólico e

mítico nunca foi excluído da vivência humana. Por isso, é importante a valorização do “princípio da incerteza racional” que propõe Morin, pois a racionalidade precisa manter a autocrítica vigilante, para não cair na racionalização, como vimos acima.

Por muitos anos, buscou-se soluções com tentativas de serem expressões racionais, porém, parece que nem mesmo as mais enfáticas tentativas não deram conta desse empreendimento.

#### **4. Considerações finais**

A racionalidade grega e a anterior a ela, a mesopotâmica, surgiu na antiguidade abrindo caminhos a uma explicação do mundo com o propósito de livrar o homem de seus diversos medos e encontrar a verdade. Também teve o intuito de permitir ao humano a libertação do mito e das crenças infundadas para uma explicação do mundo que o emancipasse.

Com o passar dos tempos, na modernidade a racionalidade ocidental conquistou espaços extraordinários, associada à noção de importância irrefutável. Foi sendo exaltada até chegar à contemporaneidade, cuja época alavancou demonstrações claras de seus equívocos e desastres, para além do sucesso e de suas maravilhosas conquistas. O ápice de seu êxito alcança a construção de utensílios e elaborações tecnológicas bem-sucedidas, facilitando a vida e acelerando as mudanças culturais e sociais e sua própria racionalidade.

A proposta deste capítulo foi apresentar elementos da concepção de racionalidade moderna e contemporânea e a crítica de Morin feita a ela.

Nesse sentido, o texto tratou de aspectos da racionalidade moderna, apresentando alguns de seus representantes e discutiu aspectos da crítica contemporânea.

Na modernidade, com a forte influência de Descartes, a racionalidade fez do homem aquele que passou a acreditar que poderia subjugar, dominar e manipular a natureza fazen-

do desta, a resposta para seus anseios e desígnios, sem, no entanto, levar em conta as consequências nefastas que daí adviriam. Essa nova visão faz que o homem passe a valorizar a medição, quantificação e experiências científicas, o que vai aos poucos, desvendando o mundo e o desmistificando.

A concepção de racionalidade científica inclui o método científico. Seguir o método científico e produzir conhecimento significa atingir a racionalidade na ciência. O saber científico depende da razão filosófica, enquanto metaconhecimento capaz de investigar, estudar e buscar sua verdadeira legitimidade, e não o oposto (GREGÓRIO, 2008). A racionalidade científica declara os conceitos e as teorias como frutos da razão.

A filosofia da ciência tem posto em questão o resultado do empreendimento científico por meio do método indutivo ou dedutivo. Popper apresentou nova proposta, o que também foi posto em análise por Thomas Kuhn.

Apresentamos também a crítica feita por Edgar Morin à racionalidade que redundou em um saber fragmentado e localizado, perdendo a visão holística e complexa do todo.

Essa nova abordagem refletiu na educação disciplinar e descontextualizada.

Para Morin, é a racionalidade que permite o alinhamento para o humano furtar-se do erro e da ilusão. A proposta de uma racionalidade fechada na lógica e coerência, produtora de garantias no conhecer, sofre críticas de Morin, pois, pode tornar-se irracionalidade se não for acompanhada de uma consideração lógica e epistemológica em suas bases.

Isso mostra que o humano não é só racionalidade e técnica, mas paixão, jogo e imaginário.

Morin faz a proposta de uma nova racionalidade, preocupada com o pensamento complexo, não fragmentado e não disciplinar, superando a dicotomia mente/corpo, racional/irracional.

As reflexões aqui propostas são apontamentos que auxiliam na reflexão sobre a racionalidade científica, de acordo



com algumas visões relevantes na história do pensamento ocidental.

A contribuição do estudo leva à reflexão sobre o modelo de educação, fragmentário e cognitivista que vivemos. A disciplinarização do ensino tem obstruído uma visão global e interdisciplinar do mundo e das coisas dificultando enxergar os fenômenos de forma global.

O pensamento fracionário não ajuda na compreensão das interconexões e interdependências relacionais dos fenômenos no mundo, desde o âmbito econômico com o político, do químico com o físico, do natural com social, do cultural com o biológico, e entre os vários níveis da realidade.

A compreensão segmentária da realidade leva a uma visão obscura e distante dos fenômenos em suas interconexões e imbricações.

Uma educação mais apropriada e bem elaborada exige um tratamento interdisciplinar e holístico dos fenômenos, não privilegiando áreas ou ciências específicas em detrimento do entendimento com maior imparcialidade.

A compreensão do processo de elaboração e estabelecimento dessa visão cientificizada é fundamental para a busca de uma visão alternativa e menos estreita da realidade.

## Referências

- ABBAGNANO, Nicola. Dicionário de Filosofia. **Racionalismo**. Edição ver. e ampl. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento**. Fragmentos filosóficos. 1947. Disponível em: <[https://iedamagri.files.wordpress.com/2017/08/adorno\\_dialetica\\_esclarec.pdf](https://iedamagri.files.wordpress.com/2017/08/adorno_dialetica_esclarec.pdf)>. Acesso em: 30 out. 2017.

BACON, Francis. **Novum organum**. 2002. Disponível em: <<http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/norganum.pdf>> Acesso em: 18 out. 2017

BRANQUINHO, João; MURCHO, Desidério; GOMES, Nelson Gonçalves. **Enciclopédia de termos lógico-filosóficos**. 2005. Disponível em: <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/17626/1/Enciclop%C3%A9dia%20de%20Termos%20L%C3%B3gico-Filos%C3%B3ficos.pdf> Acesso em: 30 out. 2017

CHIAPPIN, José R. N.; LEISTER, Ana Carolina. **A reconstrução racional do programa de pesquisa do racionalismo clássico**. Princípios: Revista de Filosofia. Natal, v. 20, n. 33, janeiro/junho de 2013. p. 583-623. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/principios/article/download/7530/5600>> Acesso em: 30 out. 2017.

COMTE, Auguste. **Curso de filosofia positiva**. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

DESCARTES, René. **Meditações Metafísicas**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

FEYERABEND, Paul Karl. **Contra o método**. Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora S.A, 1977.

GREGÓRIO, Sérgio Biagi. **Racionalidade filosófica e racionalidade científica**. Filosofia. 2008. Disponível em: <http://sbgfilosofia.blogspot.com.br/2008/07/racionalidade-filosfica-e-racionalidade.html> Acesso em: 01 nov. 2017

HAHN, Hans, NEURATH, OTTO, CARNAP, RUDOLF. A concepção científica do mundo. Cadernos de História e Filosofia da Ciência. 1986. Disponível em: <<http://docplayer.com.br/12978194-A-concepcao-cientifica>>

do-mundo-o-circulo-de-vien-a-dedicado-a-moritz-schlick-hans-hahn-otto-neurath-rudolf-carnap.html> Acesso em: 19 out. 2017

HUME, David. **Ensaio sobre o entendimento humano**. Disponível em: <[http://www.cairu.br/biblioteca/arquivos/Filosofia/Ensaio \\_Entendimento\\_Humano\\_Hume.pdf](http://www.cairu.br/biblioteca/arquivos/Filosofia/Ensaio_Entendimento_Humano_Hume.pdf)> Acesso em: 18 out. 2017.

KUHN, Thomas. **A estrutura das revoluções científicas**. 5. ed. São Paulo: Editora perspectiva S.A, 1998.

MORIN, Edgar; KERN, Anne-Brigitte. **Terra pátria**. Trad. Paulo Azevedo Neves da Silva. Porto Alegre: Sulina, 2003.

NOZICK, Robert. **The nature of rationality**. Princeton: Princeton University Press, 1993.

NUNES, Álvaro. **O racionalismo em Descartes**. Disponível em: <[http://criticanarede.com/his\\_descartes.html](http://criticanarede.com/his_descartes.html)> Acesso em: 25 out. 2017.

OLIVEIRA, Gilson Maicá de. **Racionalidade científica, paraconsistência e quase-verdade**. Dissertação apresentada na Universidade Federal de Santa Catarina. 2008. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/91523/258941.pdf;jsessionid=4D0CAF8B1B40C23259B3A85E8ED950C9?sequence=1>> Acesso em: 18 out. 2017.

OLIVEIRA, Manfredo Araújo de. A crise da racionalidade moderna: uma crise de esperança. Síntese: Revista de Filosofia. FAJE. UF. Ceará. 1989. Disponível em: <<http://faje.edu.br/periodicos/index.php/Sintese/article/view/1872/2177>> Acesso em: 31 out. 2017

OLIVEIRA, Marcos Roberto Alves. **O confronto entre Thomas Kuhn e Imre Lakatos sobre a racionalidade científica**. Dissertação de mestrado, UFP, 2012. Disponível em: <[http://www.leg.ufpi.br/subsiteFiles/eticaepistemologia/arquivos/files/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20-%20Marcos%20Roberto%20-%20Final\(1\).pdf](http://www.leg.ufpi.br/subsiteFiles/eticaepistemologia/arquivos/files/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20-%20Marcos%20Roberto%20-%20Final(1).pdf)> Acesso em: 18 out. 2017

POPPER, Karl R. **A lógica da pesquisa científica**. 3. ed. São Paulo: Cultrix, 1972

\_\_\_\_\_. **A sociedade aberta e seus inimigos**. São Paulo: EDUSP, 1987

PUC/Rio. **Racionalidade moderna e outras racionalidade**. Disponível em: < [https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/23428/23428\\_3.PDF](https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/23428/23428_3.PDF) > Acesso em: 19 out. 2017

SANTOS, César Frederico dos. **A racionalidade científica e a filosofia segunda de Penélope Maddy**. Programa de pós-graduação em filosofia – UFSC. Florianópolis. Campinas, Série 3, v. 21, n. 2, pp. 327-351, jul.-dez. 2011.

SANTOS, Rubens Sotero dos. A crítica de David Hume à razão.

**Revista Eletrônica de Filosofia**. vol. VI-Número 16-Ano 2014. Disponível em: < <http://www.theoria.com.br/edicao16/10ACRITICADEDAVIDHUMEARAZAO.pdf> > Acesso em: 18 out. 2017

SILVA, Adan John Gomes da. **Racionalidade em Thomas Kuhn**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2013. Disponível em: <<https://danieldurante.weebly.com/uploads/2/2/9/3/229>

38190/adan\_ciencia\_e\_racionalidade\_em\_thomas\_kuhn.pdf  
> Acesso em: 17 out. 2017.



# **A CORRELAÇÃO ENTRE EMPREENDEDORISMO E A PSICOLOGIA: UMA EXPERIÊNCIA DE INTERDISCIPLINARIDADE APLICADA NO CURSO DE PSICOLOGIA EM UMA IES**

**Amilton Fernando Cardoso<sup>1</sup>**

**Bruna Adames<sup>2</sup>**

**Gustavo Assi<sup>3</sup>**

**Reginaldo Souza da Rocha<sup>4</sup>**

## **Introdução**

Atualmente a educação empreendedora se disseminou em programas de formação, disciplinas e atividades de preparação nos cursos de graduação, mas ainda se nota poucas pesquisas teóricas e estudos empíricos sobre a temática.

O objetivo deste capítulo é analisar premissas e metodologias de educação empreendedora por meio da contextualização interdisciplinar diante da correlação entre o empreendedorismo e a psicologia aplicado no curso superior de Psicologia da Unifebe, observando no que se refere à ciência, quanto à profissão, na qual busca promover reflexões e/ou indagações acerca da temática em questão.

Quanto a metodologia utilizada foi por meio de uma breve revisão de literatura em periódicos nacionais e interna-

---

<sup>1</sup> Doutor em Ciências pelo Instituto Tecnológico de Aeronáutica, Professor no Centro Universitário de Brusque – UNIFEBE. E-mail: amilthon@terra.com.br

<sup>2</sup> Mestranda em Psicologia pela Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. E-mail: brunaadames@hotmail.com.

<sup>3</sup> Graduação em Psicologia pelo Centro Universitário de Brusque – UNIFEBE. E-mail: gustavo.assi21@gmail.com.

<sup>4</sup> Graduação em Psicologia pelo Centro Universitário de Brusque – UNIFEBE. E-mail: reginaldosjb@hotmail.com.

cionais, livros e artigos que tratam dos temas abordados na pesquisa. De modo simultâneo foi realizado uma análise e discussão sobre o ensino-aprendizagem acerca da disciplina de Empreendedorismo na matriz curricular do curso de Psicologia.

Salienta-se, portanto, que o estudo não trata de conhecer o funcionamento do curso de Psicologia, mas sim de entender a perspectiva interdisciplinar a partir da qual se estrutura o currículo do curso, desse modo, serão abordados, a seguir, temas como: a caracterização do curso superior de Psicologia da Unifebe, a contextualização da disciplina de Empreendedorismo na grade curricular no curso de Psicologia, os aspectos conceituais sobre Empreendedorismo e Psicologia e a relevância do tema Empreendedorismo para o profissional psicólogo.

### **1. Caracterização do curso superior de Psicologia da Unifebe**

O curso de Psicologia da Unifebe foi criado no dia 25 de agosto de 2011, e atualmente possui uma turma formada. No dia 8 de maio de 2015, a Clínica Escola e Serviços em Psicologia (CESP) foi inaugurada, ofertando espaços de atendimento psicoterapêutico para crianças, adolescentes, adultos, idosos, casais e famílias, sendo as atividades realizadas por estagiários do curso. Vale ressaltar que no ano de 2016 o curso passou por avaliação de reconhecimento do Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina com nota 4,01, em uma escala de 0 a 5.

A missão do curso de Psicologia é formar psicólogos com competências e habilidades que lhes possibilitem a atuação nos diversos contextos da psicologia, em questões de ordem psicológica de indivíduos, grupos, instituições e comunidades em caráter psicossocial, preventivo, clínico e saúde. O curso focaliza ainda, uma formação generalista, a qual permite ao estudante articular conhecimentos, competências e habilidades que levem em consideração o contexto e os desafios impostos pela realidade na qual está inserido. Do mesmo mo-



do, ao egresso é oportunizada uma formação científica, crítica e reflexiva, utilizando a Psicologia de maneira ética, consciente e responsável.

## **2. Contextualização da disciplina de Empreendedorismo na grade curricular no curso de Psicologia**

Torna-se importante, neste momento, deixar claro que esse estudo se dá mediante a análise da experiência interdisciplinar da matriz curricular de 2016.1 do curso superior de Psicologia.

Assim, o objetivo da disciplina de Empreendedorismo no curso de Psicologia na Unifebe é abordar com os alunos os conhecimentos relativos ao empreendedorismo, levando-os a refletir sobre as ideias que podem se transformar em oportunidades empreendedoras, visando à formação científica com conhecimento prático sobre o crescimento pessoal e profissional por meio do planejamento e estratégias organizacionais.

Os conteúdos da disciplina estão divididos em três módulos, o primeiro modo abrange os temas: o conceito de empreendedorismo, a cultura empreendedora, características e oportunidades e o desenvolvimento de atitudes empreendedoras. No segundo módulo consta: inovação e criatividade, gestão de projetos e os agentes incentivadores do empreendedorismo. Já o terceiro e último módulo trata da autogestão profissional e a responsabilidade socioambiental.

De acordo com Guimarães (2002) a aprendizagem empreendedora só ocorre se o aluno estiver motivado para tal, e o comportamento esperado do estudante vai de encontro aos conhecimentos, habilidades e atitudes que compõem as competências do sujeito empreendedor (ROCHA; FREITAS, 2010).

Para o desenvolvimento das competências empreendedoras, se faz necessário aliar métodos tradicionais de ensino que direcionam o desenvolvimento de habilidades e conhecimentos técnicos, às formas alternativas de ensino que visam

aproximar o indivíduo da realidade empreendedora (CRUZ, 2013).

A esse propósito, Ferreira, Ramos e Gimenez (2006) sugerem agrupar as práticas de ensino para o Empreendedorismo em quatro eixos: teóricas (aulas expositivas, trabalhos teóricos individuais e em grupo, exigência de ficha de leitura e provas dissertativas); práticas (estudos de caso e trabalhos práticos individuais e em grupo); incentivo à rede de relacionamentos (seminários com executivos e empresários, visitas a empresas, tarefa extraclasse e visita à empresa) e de simulação de atividades empreendedoras (desenvolvimento de produto ou empresa fictícia, elaboração de plano de negócio).

As metodologias de ensino aplicadas na disciplina de Empreendedorismo no curso de Psicologia foram por meio de aulas expositivas, trabalhos teóricos individuais e em grupo, estudos de caso, trabalhos práticos individuais e em grupo, seminários temáticos, tarefa extraclasse e de simulação de atividades empreendedoras por meio da elaboração de um plano de negócio para uma Clínica e/ou Consultório de Psicologia a ser instalado na cidade de Brusque, baseado na prestação de serviços diretamente aos consumidores finais (ou por meio de convênios com empresas, planos e seguradoras de saúde) que buscam a psicoterapia para auxiliar em seus tratamentos de ordem psicoemocional. Neste sentido, os serviços prestados vão desde a aplicação de testes psicométricos até o acolhimento psicológico e tratamento psicoterapêutico.

Nesse caso as Instituições de Ensino Superior (IES) além de serem fontes de conhecimento, devem ser os principais centros de compartilhamento do mesmo, bem como, da ciência e da tecnologia voltada para a formação do profissional empreendedor, de modo a incentivar os alunos a despertarem dentro de si o espírito empreendedor e a explorarem o espaço potencial para o empreendedorismo (TSCHÁ; NETO, 2014). Basci e Alkanb (2015) citam que o método como se executam as práticas didáticas ou ainda, as estratégias de ensino, sucedem uma fundamental importância ao tratar-se seja qual for o

conceito em questão a ser explanado. Assim, a ativa dinâmica das ferramentas que a IES e seus docentes disponibilizam aos alunos, visa promover ao acadêmico uma aprendizagem empreendedora. Nesse âmbito cabe ressaltar, portanto, que as atividades propostas em sala ou extraclasse devem ter participação e envolvimento efetivo por parte dos alunos.

Para Ulrich e Cole (1987) as abordagens pedagógicas mais adequadas aos cursos que objetivam a formação empreendedora, e por eles denominadas de ensino direcionado ao empreendedorismo são: Ativa aplicada (mudança em habilidades e atitudes: jogos de papéis, simulações, processo de discussões, etc.) e Ativa-teórica (mudança na compreensão: trabalhos em equipe, discussões, leituras indicadas etc.). Tais abordagens, diferentemente das tradicionais, exigem que o professor assuma um papel secundário no processo, agindo apenas como um orientador da aprendizagem. Isso porque caberá ao aluno participar ativamente das atividades propostas, refletir sobre os resultados, propor redirecionamentos ou recomendações e avaliar contextos.

Portanto, em se tratando de contexto de mercado de atuação profissional e as novas exigências formativas e qualificativas do profissional psicólogo, cabe destacar o cenário atual do mercado de trabalho e as consequentes transformações decorrentes da globalização. Para isso, a partir da década de 1990, os distintos e interdependentes âmbitos político, geográfico, econômico e, sobretudo social, sofreram impactos que culminaram em novas exigências formativas que, logo, levaram a repensar a formação dos profissionais atuantes no mercado.

Então, o novo perfil do profissional de psicologia deve estar adaptado para atender às novas demandas impostas pelo mundo globalizado. Assim, a formação acadêmica, bem como a profissional devem estar direcionadas à reformulação dos conteúdos curriculares a fim de atender as necessidades emergentes do mercado. Para isto, a preocupação, primordialmente do ensino superior constituiu-se em entregar à sociedade o

que ela necessita: quantidade de profissionais formados para atender à crescente demanda e, principalmente profissionais qualificados para que a qualidade de produtos, serviços e informações também venha a ser obtida. Por conseguinte, emerge a necessidade de formar profissionais engajados à composição de um novo modelo social, político e econômico de sociedade, simultaneamente, competentes e habilidosos no que se refere à profissão de psicólogo.

Além disso, Martins (2011) salienta que as principais alterações são o crescimento do setor de serviços nas áreas de saúde e educação, além da redefinição do papel do Estado, que se desloca para não se constituir como o principal agente da economia do país. Essas movimentações têm implicações diretas na inserção de jovens psicólogos, constituindo-se como oportunidades para a criação de novos serviços e estratégias para a entrada no mercado de trabalho, a fim de ocupar o terceiro setor e dar conta das demandas não mais resolvidas pelo Estado.

Tigre (2006) afirma que, atualmente, as organizações são obrigadas a se tornarem cada vez mais flexíveis e inovadoras em função da necessidade de lidar com as inquietações relacionadas aos desafios advindos da globalização, bem como, à fragmentação dos mercados. Deste modo, torna-se necessário ao profissional de qualquer área desenvolver características proativas e empreendedoras de modo a agregar valor à sua própria força de trabalho e ainda, a atender às demandas das organizações (MELLO; LEÃO; PAIVA JUNIOR, 2006).

McClelland (1972) corrobora quando fundamenta sua teoria na motivação psicológica, baseada nas necessidades de realização, de afiliação e de poder, propondo as dez características do comportamento empreendedor. A necessidade de realização consiste em o indivíduo precisar pôr à prova seus limites, sua capacidade de realizar aquilo que se propõe. O autor supracitado explicita que a motivação de realização é, em parte, responsável pelo crescimento econômico.

A necessidade de afiliação se identifica pela preocupação em criar, manter ou restabelecer relações emocionais positivas com outras pessoas. Já a necessidade de poder se caracteriza pela preocupação em exercer autoridade e influência sobre os outros. Os estudos de McClelland (1972 apud FONSECA; DE MUYLDER, 2010) mostraram que a necessidade de realização é a primeira a identificar os empreendedores bem-sucedidos. Logo, essa é a necessidade que impulsiona as pessoas a iniciar e construir um empreendimento. Entretanto, McClelland (1972) considera que pode haver alternância entre essas necessidades de acordo com o momento de vida do indivíduo empreendedor.

## **2. Aspectos conceituais sobre Empreendedorismo e Psicologia**

### **2.1 O Empreendedorismo e o Perfil Empreendedor**

Foi a partir de 1990, durante o governo de Fernando Collor de Mello, que se iniciou por meio de políticas públicas e ações econômicas o incentivo ao empreendedorismo. Destaca-se nesse período a mudança de comportamento do consumidor brasileiro e o papel das universidades nacionais na discussão e inserção do ensino do empreendedorismo nos seus currículos. Por outro lado, pode assumir um papel importante na nova realidade econômica mundial em que empresas de conhecimento se transformam em uma das principais forças do desenvolvimento econômico (DOLABELA, 1999c).

Para Dolabela (1999c) é importante o papel reservado ao ensino do empreendedorismo, pois o referido ensino incentiva e procura desenvolver nos acadêmicos os comportamentos e atitudes que condizem à inovação, à capacidade de transformação do mundo e à geração de riqueza. Volker (2001) ressalta que capacitar uma pessoa para produzir conhecimento, pesquisá-lo, acumulá-lo e manejá-lo, dar-se-á por meio de condi-

ções na qual essa poderá participar efetivamente da riqueza mundial.

Dolabela (1999b) salienta que o empreendedorismo é um neologismo derivado da livre tradução da palavra *entrepreneurship* e utilizado para designar os estudos relativos ao empreendedor e às suas características e atuação. Os primeiros autores que escreveram sobre empreendedorismo, tais como Cantillon em 1755 e Jean-Baptiste Say em 1803, associavam o empreendedorismo ao desenvolvimento econômico. Ambos os autores não estavam interessados somente em economia, mas inclusive em criação, desenvolvimento e gerenciamento de empresas.

No entanto, foi o austríaco pensador Schumpeter em 1959, quem possibilitou o impulso à temática de empreendedorismo, associando por sua vez, o empreendedor à inovação e tornando-o o agente que inicia e explica o desenvolvimento econômico (DOLABELA, 1999a). Portes (2006) menciona que na visão de Schumpeter a recém conjunção de meios de produção, ou seja, a inovação é o fenômeno principal do desenvolvimento econômico e o empreendedor tem a função de realizar essa inovação.

Dolabela (1999b) destaca que David C. McClelland em 1972 iniciou as contribuições das ciências do comportamento para o estudo do empreendedorismo, caracterizando-o, portanto, como o pesquisador verdadeiro no que concerne às contribuições desta temática, cuja teoria afirma que os empreendedores possuem grande necessidade de realização, e com isso, tinham a motivação para empreender.

Ainda, Dolabela (1999b) afirma que as pesquisas dos comportamentalistas contribuíram para a definição das características empreendedoras, possibilitando aos futuros empreendedores compreender quais as razões que os levaram a abrir um negócio. Fillion (1999) menciona que o empreendedorismo demonstra essa nova concepção na qual vislumbra o empreendedor como um ser que imagina, desenvolve e realiza suas visões.

Segundo Fillion (1999), a visão é um conjunto de ideias e objetivos que se quer atingir no futuro, dividida em três categorias: a) Visões emergentes: resulta das ideias acerca dos produtos/serviços imaginados pelo empreendedor antes do empreendimento; b) Visão central: surge das visões emergentes e se torna no escopo claro de atuação do empreendedor. Essa visão é composta de dois elementos: 1) externo, o espaço que o produto irá ocupar no mercado e 2) interno, a empresa capaz de viabilizar o produto/serviço; c) Visões complementares: são informações gerenciais adquiridas pelo empreendedor que irão dar suporte à visão central.

Para caracterizar um empreendedor de sucesso dispõe-se de uma complexa série de elementos que o tornam capaz de montar um negócio de sucesso. Porém há aqueles que nascem com o dom de empreender, chamado de empreendedor nato, e existe ainda, o empreendedor que influenciado pelo meio em que vive, pode tornar-se empreendedor por intermédio da formação, influência familiar, estudo e até mesmo a própria prática (DOLABELA, 1999a).

O Quadro 1 sistematiza as dez principais características que compõem o perfil do empreendedor:

Quadro 1: Dez principais características que compõem o perfil do empreendedor.

| <b>VISÃO DE AUTORES E INSTITUIÇÕES QUE SÃO REFERÊNCIA EM EMPREENDEDORISMO</b> |                           |                           |                                     |
|-------------------------------------------------------------------------------|---------------------------|---------------------------|-------------------------------------|
| <b>DOLABELA</b><br>(2006)                                                     | <b>DORNELAS</b><br>(2008) | <b>ENDEAVOR</b><br>(2013) | <b>SEBRAE</b><br>(2014)             |
| Assumir Riscos                                                                | Assumir Riscos            | Assumir Riscos            | Assumir Riscos                      |
| Enérgico                                                                      | Ser Visionário            | Lutador                   | Visionários                         |
| Possui Iniciativa                                                             | Saber Tomar Decisões      | Desbravador               | Possuem Iniciativa                  |
| Autônomo                                                                      | Explorador Oportunidades  | Empolgado                 | Persistente                         |
| Autoconfiante                                                                 | Ser Determinado           | Provedor                  | Autoconfiante                       |
| Otimista                                                                      | Ser Otimista              | Apaixonado                | Persuasivo                          |
| Necessidade de Realização                                                     | Ser Dedicado              | Antenado                  | Comprometido                        |
| Perseverante                                                                  | Ser Independente          | Independente              | Independente                        |
| Tenaz                                                                         | Ser Dinâmico              | Arrojado                  | Exigente<br>(Qualidade/ Eficiência) |
| Líder                                                                         | Ser Líder                 | Pragmático                | Buscador De Informações             |

Fonte: Ferreira Silva, Costa Ribeiro de Lima e Belmiro Firmino Silva (2015).

Além disso, o empreendedor tem um perfil de liderança para obter sucesso em suas atividades, como é o grande responsável em colocar em prática as inovações, métodos e procedimentos que propôs, e por fim, deverá estimular os envolvidos na realização das atividades, de forma a alcançar as metas traçadas.

Ademais, ressalta-se que existe uma diferença entre o empreendedor e o administrador cujo âmbito laboral diz respeito às organizações, pois, no que concerne ao primeiro, possui autonomia para definir seu objeto e conseqüentemente determinar o próprio futuro. Os empreendedores são ainda, visionários, e por este motivo direcionam e limitam suas atividades para o campo estratégico das organizações. Já no que refere ao administrador, este por sua vez, limita e coordena as atividades diárias (FILION, 1999).



Porém, se planejar é uma das funções básicas do administrador, apontadas na abordagem clássica, Dornelas (2001) considera isso um paradoxo, pois, para esse o empreendedor estaria sendo um profissional administrador de modo integral, que vem de encontro a incorporar as múltiplas abordagens existentes sem se limitar a somente uma delas, interagindo com o próprio ambiente e tomando decisões.

## 2.2 O que é Psicologia?

Para encontrarmos uma definição de Psicologia que seja, até certo modo, abrangente com a evolução tecnológica e científica atualmente instruída na academia, faz-se necessário um breve apanhado histórico das origens da Psicologia.

O termo Psicologia, do grego *psyché*, alma, e *logos*, razão, surgiu com os filósofos gregos como uma tentativa de sistematizar um senso sobre o espírito humano. A alma, ou espírito, seria então algo imaterial, que conteria todo pensamento, sentimentos de amor e ódio, toda irracionalidade, desejo, sensação e percepção humanas (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 2008).

No Império Romano, e na Idade Média, a psicologia é imbuída de um caráter explicativo religioso, uma vez que a Igreja Católica monopolizava o saber. Santo Agostinho, do mesmo modo que Platão, compreendia o homem de modo dualista, ou seja, dividia o homem em corpo e alma. Para ele, a alma não era somente a sede da razão, mas a prova da manifestação divina no homem (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 2008).

Com Descartes (1596-1659), postulando a separação entre mente e corpo, afirmava que o corpo desprovido de espírito era apenas uma máquina, o que permitiu o estudo do corpo humano morto. Desse modo, o avanço da ciência na era renascentista permitiu o estudo da Anatomia e Fisiologia, o que iria contribuir para o progresso da própria Psicologia (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 2008).

A Psicologia, enquanto ciência, vem se desenvolvendo desde a criação do primeiro Laboratório de Experimentos em Psicofisiologia em 1879 por Wilhelm Wundt (1832-1926). Wundt buscava realizar, com sua Nova Psicologia, o exame científico da experiência consciente humana, com ferramentas metodológicas da fisiologia experimental (GOODWIN, 2010).

Desde então, diversas outras abordagens metodológicas e filosóficas foram sendo desenvolvidas ou incorporadas à Psicologia, para melhor compreender seus respectivos objetos de estudo, como a Psicanálise, a Gestalt, o Behaviorismo, a Fenomenologia, o Existencialismo, o Cognitivismo, entre diversas outras (SCHULTZ, 2012).

Desse modo, falar de Psicologia dependerá de qual perspectiva filosófica se está partindo. Um psicólogo psicanalista poderá dizer que o objeto de estudo da Psicologia é o inconsciente, enquanto um psicólogo comportamentalista poderá dizer que o objeto de estudo é o comportamento humano. Num sentido mais amplo, o objeto de estudo da Psicologia é a subjetividade humana sendo o pesquisador inserido nessa categoria a ser estudada. Portanto, a concepção humana que o pesquisador traz consigo contamina sua própria pesquisa (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 2008).

Como já apresentado, a ciência psicológica tem se sustentado, de um ponto de vista histórico, pela sua diversidade de modelos teóricos e metodológicos. Enquanto profissão, no Brasil, a psicologia foi regulamentada em 1962, estando sujeita à posse de um diploma, leis regulamentadoras e órgãos fiscalizadores (CRUZ, 2016).

Identificando as categorias de atuação do Psicólogo, podem-se elencar o acolhimento, orientação, acompanhamento psicológico, avaliação e diagnóstico psicológico, tratamento psicológico e reabilitação, promoção, prevenção, atenção à saúde e práticas de cuidado, consultoria, assessoramento e execução de projetos e programas, pesquisa e desenvolvimento de métodos, técnicas e instrumentos, ensino e processos de capacitação, cujos demandantes podem ser indivíduos, gru-

pos, comunidades, organizações públicas, privadas e mistas (CRUZ, 2016). Portanto, falar em Psicologia é falar em ciência e profissão.

### **3. A relevância do tema Empreendedorismo para o profissional psicólogo**

Antemão a relevância acerca do tema empreendedorismo para o(a) profissional psicólogo(a), se faz necessário discorrer sobre a importância da educação empreendedora no ensino superior em sua totalidade. A esse propósito Lima et al. (2015, apud SHAEFER; MINELLO, 2016) corroboram ao citar que o ato da educação empreendedora tem sido reconhecido não apenas no Brasil, mas em diversos países do mundo.

Acredita-se que a referida educação tende a maximizar a qualidade de preparação e o número de jovens inovadores, proativos e com novas ideias, tanto para exercerem função laboral em uma organização ou função autônoma, quanto para executar o próprio negócio (GUERRA; GRAZZIOTIN, 2010). Mendes (2011) argumenta ainda, que o empreendedorismo teria de ser visto integralmente nas grades curriculares dos cursos de graduação, uma vez que existem múltiplas questões inerentes às suas características, que deveriam estar presentes no perfil de qualquer indivíduo/profissional apto a atuar no mercado de trabalho.

Tschá e Cruz Neto (2014) mencionam que a educação empreendedora não deve ser vista como uma disciplina isolada, mas sim compreendida em sua interdisciplinaridade. Sendo assim, não poderia ser diferente no que concerne ao curso de Psicologia, e, portanto, no discorrer deste texto será oportunizada ao leitor a correlação entre empreendedorismo e o(a) profissional psicólogo(a). O autor supracitado apresenta ainda a realidade sobre o mito paradoxal visto por muitos na sociedade, o qual se refere aos empreendedores como o empreendedor nato, ou seja, aquele que nasceu para o sucesso.

Logo, a propensão de ter persuasão e a busca incessante por oportunidades, aprimora-se com o passar do tempo. Um indivíduo empreendedor contempla as oportunidades por meio da inovação, criatividade e estratégia. Sendo assim, referir-se a um empreendedor, não se direciona apenas ao sujeito que é autônomo no seu próprio negócio, por exemplo um empresário, mas sim aquele que possui autonomia, bem como, oportuniza a si mesmo um projeto de curto, médio e longo prazo com relação a qualquer área profissional no qual atua, seja ele, psicólogo, contador ou gastrônomo. É ainda aquele que apresenta um poder de persuasão e não desiste no primeiro fracasso, pelo contrário, entende que errar faz parte, no entanto, investe na inovação de ideias que explicitem um diferencial qualitativo entre tantos outros profissionais existentes no mercado.

Assim sendo, é notória a pertinência que refere ao(à) psicólogo(a) e seu perfil empreendedor cujas características supracitadas alude à inserção deste profissional no mercado de trabalho que se dará após a sua formação acadêmica. Uma vez que tal mercado tem sido cada vez mais competitivo, requer-se que os indivíduos façam de algum modo a diferença entre seus concorrentes (DORNELAS, 2007).

Por conseguinte, Malvezzi, Souza e Zanelli (2010) apresentam o lastimável dado: cerca de um terço dos recém-formados em psicologia, não exercem a profissão. Dessa forma, pode-se promover reflexões acerca do por que isto acontece. É importante se pensar nas múltiplas facetas complexas que poderiam explicar tal fenômeno indagado. Porém, um dos motivos, possivelmente relaciona-se ao modo como se dá a formação estrutural em psicologia neste país, a qual diversas vezes não propaga a prática do empreendedorismo em suas grades curriculares, o que tem sido um erro.

De que modo se dá o comportamento empreendedor de psicólogos em sua trajetória profissional? Segundo Marcondes (2014), é possível oferecer a resposta para este questionamento por meio do seguinte exemplo: um acadêmico de psicologia,

ao chegar aos últimos semestres, toma consciência e contato com distintas fontes de conhecimento, com conceitos importantes para o campo de atuação. Logo em seguida, inicia a realização de estágios curriculares obrigatórios e a conhecer a cotidiana prática profissional, promove bem-estar, autoconhecimento, prevenção e promoção de saúde dentre outras ações pertinentes a área.

O estudante cria então, uma expectativa acerca de sua imagem como alguém importante para a sociedade, alguém que mudará os contextos nos quais irá inserir-se, ou seja, pretende alcançar a plenitude da profissão. Porém, o mercado competitivo e a falta do perfil empreendedor tem sido um forte obstáculo na obtenção do almejado desejo.

Ao abordar as relações entre Empreendedorismo e Psicologia, trata-se, portanto, de uma temática que se retrata em um ambiente de múltiplas ambiguidades e intrincadas compreensões, como, aliás, o próprio processo de aceitação e reconhecimento pessoal, que os profissionais tanto buscam, e ainda, quanto ao Empreendedorismo que hoje não é visto como ciência ou arte, no entanto, é uma importante prática presente nas mais variadas profissões (BASTOS; GONDIM, 2010).

Por fim, sabe-se que indivíduos com perfis empreendedores são de suma importância para o desenvolvimento social, por apresentarem características que promovem e possibilitam relações dinâmicas, tanto profissional quanto pessoal (CUNHA, 1997), cujas características deverão estar presentes na grade curricular do curso de Psicologia, e subsequentemente aos psicólogos e suas diversificadas *práxis*. Afinal, desde 1975, Shapiro (apud PINHEIRO, 2001) já mencionava: o principal recurso utilizado por um indivíduo empreendedor é ele mesmo, ou seja, é ele em sua essência.

### **3.1 Me formei psicólogo, e agora?**

Como já discutido anteriormente, o conceito de Psicologia, tanto como ciência quanto como profissão, é muito abran-

gente. Portanto o entrelaçamento dos saberes da psicologia com o empreendedorismo poderia vir a ser um grande promotor de novas práticas e possibilidades de atuação, que traria um benefício mútuo entre profissionais da psicologia e indivíduos que procuram por este serviço. Segundo Carvalho (2004), a interdisciplinaridade não objetiva unir dois saberes, mas sim, articular seus conhecimentos a fim de estabelecer conexões entre eles. A questão é: ao me formar em Psicologia, devo ou não empreender?

Ao longo do curso de Psicologia, nos deparamos frequentemente com discursos que promovem o atendimento humanizado com o foco nas necessidades do paciente. Este discurso, embora seja extremamente necessário para desenvolver uma prática psicoterápica eficaz, pode levar a um entendimento do acadêmico de que o profissional de psicologia é uma pessoa caridosa com inclinação ao trabalho voluntário. A obtenção de renda com o conhecimento obtido durante a graduação fica em segundo plano nos debates promovidos em aula, o que pode levar à tendência, apontada por Malvezzi, Souza e Zanelli (2010), de que graduandos do curso de psicologia buscam inicialmente seu ingresso no mercado de trabalho por meio de empregos em escolas, hospitais, ONGs e em empresas privadas, e não por meio do empreendedorismo.

Para Soalheiro (2016), o curso de psicologia apresenta uma falha no que se refere ao ensinamento do empreendedorismo, pois ao longo do curso muitos acadêmicos acreditam estar pagando por um tipo de conhecimento que ao final da graduação possa ser usado para obterem uma carreira de sucesso. O mesmo autor declara que o acadêmico, ao estudar os grandes homens e mulheres que contribuíram para a evolução da psicologia como ciência, espelha-se nestes quando pensam em uma atuação profissional, e conseguem no máximo uma vaga de emprego no programa de assistência social da prefeitura, acreditando muitas vezes não terem outra opção, quando na verdade lhes faltam habilidades mercadológicas.

O sentimento de urgência em arrumar um emprego logo após o término da faculdade está, de um modo geral, ligado ao interesse em obter uma autonomia financeira (KRAWULSKI, 2004). Muitos graduandos acreditam que por serem competentes, sérios e dedicados, possuem um espaço garantido no mercado de trabalho. Contudo, existem questões, como a situação econômica, que estão fora do controle, podendo gerar uma sensação de insegurança ao se depararem com a dificuldade de encontrarem seu lugar no mercado (VALORE; SELIG, 2010). Como já mencionado anteriormente, é grande o número de psicólogos que não exercem a profissão. Segundo Marcondes (2014), a inserção do profissional no mercado de forma autônoma pode ser uma opção, frente ao número insuficiente de vagas para o de trabalhadores.

A motivação para se tornar um empreendedor segundo Barbosa (2007), está ligada a um impulso interno que nos leva a agir, motivado por um vislumbre de um futuro onde pretendo chegar para alcançar meus objetivos. Os motivos que levam os indivíduos a traçarem suas metas e objetivos podem estar ligados a uma necessidade identificada por eles, ou até mesmo pelo simples desejo de alcançar o sucesso. O mesmo autor ainda ressalta que sucesso é um entendimento subjetivo de cada indivíduo, não podendo ser padronizado.

Para Canever (2013), o empreendedorismo nos permite questionar como que uma determinada prática está sendo executada e, por meio de um esforço criativo, dar origem a novas formas de fazer, exercendo na sociedade um papel fundamental no desenvolvimento sócio-econômico, tendo em vista que muitas das ideias criativas promovem a inovação de produtos e serviços e criam novas oportunidades de trabalho. O mesmo autor ressalta a tendência de alguns estudantes, filhos de pais empreendedores, iniciarem seus negócios próprios, pois seguem o exemplo de seus pais.

Tendo em vista a tendência supracitada, é possível questionar se o graduando em psicologia não estaria embasando sua escolha de entrada no mercado de trabalho em um modelo

aprendido em seu histórico de convivência. Para Canever (2013), as universidades, com o objetivo de ensinar o empreendedorismo, poderiam fazer uso de estudos de caso de profissionais de sucesso, oportunizando ao acadêmico ter um maior conhecimento de sua área de atuação e de ter um modelo a seguir. Levando em consideração a relevância de ter um modelo a seguir, qual o modelo de sucesso de um graduando em psicologia? Entre os profissionais desta área, trata-se da abertura de uma clínica ou consultório. Mas, seria a abertura de uma clínica o único modo de se tornar um empreendedor em psicologia?

Em sua origem, a clínica psicológica desenvolvia uma prática higienista herdada do modelo médico, ou seja, o profissional da psicologia buscava compreender a patologia para, posteriormente, intervir. Influenciada principalmente pelo movimento psicanalítico. A prática clínica psicológica passa a focar sua atenção na demanda que o sujeito apresenta, e não necessariamente em uma patologia, aproximando-se das questões sociais (MOREIRA; ROMAGNOLI; NEVES, 2007). Para Dutra (2004), as práticas clínicas devem apresentar um maior interesse para as questões sociais que envolvem os que procuram por esse tipo de serviço, implicando significativamente na concepção de sujeito. Com esta nova concepção de prática clínica, o psicólogo inclui em seu fazer uma análise do contexto em que o indivíduo está inserido, buscando uma articulação mais concreta entre a clínica e o social.

Em termos de representação social, a prática do psicólogo clínico ainda é muito associada à prática médica. Devido a essa representação, é comum que muitos procurem por esse profissional relatando seu sofrimento, problema ou fenômeno que queira discutir, esperando que no fim do relato o psicólogo apresente uma solução rápida e prática para a problemática, relacionando diretamente ao trabalho do médico que ao final de uma consulta prescreve uma medicação. “Isto se não quisermos falar, igualmente, de outra imagem, estereotipada,



porém representativa deste profissional, considerado como aquele que trata de doentes mentais” (DUTRA, 2004, p. 382).

Em uma pesquisa realizada por Marcondes (2014), para identificar as características empreendedoras de profissionais da psicologia que são considerados profissionais de sucesso em suas áreas, constatou-se que alguns dos entrevistados pararam-se no início de suas carreiras com a representação social supracitada. Entretanto, o que poderia ser entendido como um obstáculo, foi compreendido como uma oportunidade de esclarecer para a população as possibilidades de atuação e benefícios do trabalho do profissional da psicologia, com isto passaram a ser vistos por seu público-alvo como referência em suas áreas de atuação. Esta atitude foi fundamental para obterem clientes no início de suas carreiras, mostrando o resultado de uma atitude empreendedora.

Na referida pesquisa, constatou-se que, dos seis psicólogos pesquisados, todos optaram por abrir sua própria empresa, entretanto apenas dois escolheram a clínica psicológica como empreendimento e, além da clínica, complementavam sua renda atuando na área da docência. Os outros quatro entrevistados atuavam na área da psicologia organizacional e do trabalho, e suas empresas eram voltadas à prestação de consultoria em organizações do setor privado. Além da consultoria em empresas, um dos entrevistados também prestava consultoria na área do esporte, mostrando que ao se falar em empreendedorismo na área da psicologia, não necessariamente precisamos pensar na abertura de uma clínica.

### **Considerações finais**

Por fim, de acordo com a revisão de literatura aludida no presente capítulo, pode-se compreender que os comportamentos empreendedores, no que tange aos profissionais psicólogos, emergem como um modo de destaque no mercado de trabalho, bem como a valorização da profissão, uma vez que, o ato empreendedor coloca o profissional em uma posição mais

proativa frente às incertezas do mercado. Assim, as inquietações e nuances diante do período de pós-graduação se tornam possíveis de serem vislumbradas diante da interface interdisciplinar entre os campos do saber da Psicologia e Administração, especialmente na perspectiva do Empreendedorismo.

## Referências

- BARBOSA, E. Motivação para o empreendedorismo. **Projecto FIRME: factores de influência relevantes na motivação para o empreendedorismo**, p. 7-30, 2007.
- BASCI, E. S.; ALKANB, R. M. Entrepreneurship Education at Universities: Suggestion for A Model Using Financial Support. **Procedia - Social and Behavioral Sciences**, p. 856-861, 2015.
- BASTOS, A. V. B.; GONDIN, S. M. G.; RODRIGUES, A. C. A. Uma categoria profissional em expansão: quantos somos e onde estamos? In: BASTOS, A. V. B.; GONDIM, S. M. G. (orgs.). **O trabalho do psicólogo no Brasil**. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- BOCK, A. M. B.; FURTADO, O.; TEIXEIRA, M. de L. T. **Psicologias: uma introdução ao estudo da psicologia**. 14. ed. São Paulo: Saraiva, 2008.
- CANEVER, M. D. et al. Empreendedorismo: por que alguns estudantes e não outros escolhem ser empreendedores?. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**. Pelotas, v. 13, n. 1, p. 101-124, 2013. Disponível em:  
<<http://www.redalyc.org/html/4518/451844510007/>>  
Acesso em: 24 jul. 2017.

CARVALHO, I. C. de M. Educação Ambiental: a formação do sujeito ecológico. 4. ed. São Paulo: Cortez. 2004.

CRUZ, G. T. **Educação Empreendedora: uma análise do comportamento empreendedor e do desempenho individual de microempresários no contexto brasileiro**. 169 fls. Dissertação. (Mestrado em Administração). Faculdade de Economia, Administração e Ciência da Informação e Documentação (FACE), Universidade de Brasília. Brasília: 2013

CRUZ, R. M. Competências científicas e profissionais e exercício profissional do Psicólogo. **Psicol. ciênc. prof.**, Brasília, v. 36, n. 2, p. 251-254, Jun. 2016. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-98932016000200251&lng=en&nrm=is](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932016000200251&lng=en&nrm=is)> Acesso em: 16 de jul. de 2017.

CUNHA, C. J. C. de Almeida; FERLA, Luiz Alberto. **Iniciando seu Próprio Negócio**. Florianópolis: Instituto de Estudos Avançados, 1997.

DOLABELA, F. **O segredo de Luísa: uma ideia, uma paixão e um plano de negócios - como nasce o empreendedor e se cria uma empresa**. São Paulo: Cultura, 1999a.

DOLABELA, F. **Oficina do empreendedor: a metodologia de ensino que ajuda a transformar conhecimento em riqueza**. São Paulo: Cultura, 1999b.

DOLABELA, F. O ensino do Empreendedorismo: panorama brasileiro. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL A UNIVERSIDADE FORMANDO EMPREENDEDORES, 1., 1999, Brasília. **Anais**. Brasília: Confederação Nacional da Indústria/Instituto Euvaldo Lodi Nacional, 1999c. p. 1-10.

DORNELAS, J. C. A. **Empreendedorismo na prática: mitos e verdades do empreendedor de sucesso**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2007.

DORNELAS, J. C. A. **Empreendedorismo: Transformando Ideias em Negócios**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2001.

DUTRA, E. Considerações sobre as significações da psicologia clínica na contemporaneidade. **Estudos de Psicologia. Rio Grande do Norte**, n. 9, v. 2, p. 381-387. 2004.

FERREIRA, J. M.; RAMOS, S. C.; GIMENEZ, F. A. P. Estudo comparativo das práticas didático-pedagógicas do ensino de empreendedorismo em universidades brasileiras e norte-americanas. **Revista Alcance** – Univali, v. 13, n. 2, p. 207 – 225, maio/ago. 2006. Disponível em: <<http://siaiweb06.univali.br/seer/>>. Acesso em: 19 jul. 2017.

FILION, L. J. Empreendedorismo: empreendedores e proprietários-gerentes de pequenos negócios. **Revista de Administração**. São Paulo, v. 34, n. 2, p. 5-28, abril/junho, 1999. Disponível em: <<http://www.spell.org.br/documentos/ver/18122/empreendedorismo--empreendedores-e-proprietarios-gerentes-de-pequenos-negocios>>. Acesso em: 20 jul. 2017.

FONSECA, G. C.; DE MUYLDER, C. F. Auto-percepção do Perfil McClelland: um estudo de caso Empretec Manhauçu. **Ciências Sociais em Perspectiva (Eletrônica)**, v. 9, p. 1-13, 2010. Disponível em: <<http://e-revis-ta.unioeste.br/index.php/ccsaemperspectiva/article/viewFile/2376/3285>>. Acesso em: 19 jul. 2017.

GOODWIN, C. J. **História da psicologia moderna**. 4. ed. São Paulo: Cultrix, 2010.

GUERRA, M. J.; GRAZZIOTIN, Z. J. Educação empreendedora nas universidades brasileiras. In: LOPES, R. M. A. (Org.). **Educação empreendedora: conceitos, modelos e práticas**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2010.

GUIMARÃES, L. O. **A experiência universitária norte-americana na formação de empreendedores. Contribuições das universidades de Saint Louis, Indiana e Babson College**. 316 fls. Tese. (Doutorado em Administração). Fundação Getúlio Vargas de São Paulo. Escola de Administração de Empresas de São Paulo. São Paulo: 2002.

KRAWULSKI, E. Construção da identidade Profissional do Psicólogo: vivendo as “metamorfoses do caminho” no exercício cotidiano da profissão. **Tese de Doutorado em Engenharia de Produção**. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis: 2004.

MARCONDES, R. C. Entre buscar oportunidades e obter reconhecimento: Comportamento empreendedor de psicólogos em sua trajetória profissional. **Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia**. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis: 2014.

MARTINS, S. A. C. **Cotidiano de trabalho de profissionais da atenção básica à saúde: uma “arena” de sentidos, emoções, saberes e fazeres**. Dissertação de mestrado. Programa de pós-graduação em Psicologia. Universidade Federal de Santa Catarina, 2011.

MCCLELLAND, D. C. **A sociedade competitiva: realização e progresso social**. Rio de Janeiro: Expressão e Cultura, 1972.

MALVEZZI, S. A profissionalização dos psicólogos: uma história de promoção humana. In: BASTOS, Antônio V. B.;

GONDIM, Sônia M. G. (orgs.). **O trabalho do psicólogo no Brasil**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MALVEZZI, S.; DE SOUZA, J.A.J.; ZANELLI, J.C.; Inserção no Mercado de trabalho: os psicólogos recém-formados. In: BASTOS, A.V.B.; GONDIM, S.M.G (orgs.). **O trabalho do psicólogo no Brasil**, 1. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MARCONDES, R. C. **Entre buscar oportunidades e obter reconhecimento: Comportamento empreendedor de psicólogos em sua trajetória profissional**. Florianópolis, 2014. 167 fls. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Santa Catarina.

MELLO, S. C. B.; LEÃO, A. L. M. S.; PAIVA JÚNIOR, F. G. Competências Empreendedoras de Dirigentes de Empresas Brasileiras de Médio e Grande Porte que Atuam em Serviços da Nova Economia. **RAC – Revista de Administração Contemporânea, Rio de Janeiro, v. 10, n. 4, out./dez, p. 47-69, 2006. Disponível em:**  
<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1415-65552006000400003](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-65552006000400003)>. Acesso em: 19 jul. 2017.

MENDES, M. T. **Educação Empreendedora: uma visão holística do empreendedorismo na educação**. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação – Universidade Católica Portuguesa. Lisboa, 2011, p. 288.

MOREIRA, J. de O.; ROMAGNOLI, R. C.; NEVES, E. de O. O Surgimento da Clínica Psicológica: Da Prática Curativa aos Dispositivos de Promoção da Saúde. **Psicologia Ciência e Profissão**. Belo Horizonte, v. 4, n. 27, p. 608-621, 2007. Disponível em:  
<<http://www.scielo.br/pdf/pcp/v27n4/v27n4a04>> Acesso em: 24 jul. 2017.

PINHEIRO, L. **O comportamento empreendedor**. Pós-graduação Lato Sensu em Metodologia do Ensino Superior. Balneário Camboriú: UNIVALI, 2001.

PORTES, M. R. **O processo visionário e o desenvolvimento de características e habilidades empreendedoras: o caso Lapidart Ltda**. 2006. 128 f. Dissertação (Mestrado em Administração) - Faculdades Integradas de Pedro Leopoldo, Pedro Leopoldo, 2006.

ROCHA, E. L. C.; FREITAS, A. A. F. Avaliação do Ensino de Empreendedorismo entre Estudantes Universitários por meio do Perfil Empreendedor. **Revista de Administração Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 4, art. 5, p. 465-486, jul. /ago. 2014. Disponível em: <<http://www.spell.org.br/documentos/ver/31602/avaliacao-do-ensino-de-empreendedorismo-entre-estudantes-universitarios-por-meio-do-perfil-empreendedor>>. Acesso em: 19 jul. 2017.

SCHULTZ, D. P. **História da Psicologia Moderna**. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

SEBRAE, **Características do Empreendedor**. Disponível em [http://www.sebrae.com.br/momento/quero-melhorar-minha-empresa/comecepor-voce/empreendedorismo/336-caracteristicas-do-empreendedor/BIA\\_336](http://www.sebrae.com.br/momento/quero-melhorar-minha-empresa/comecepor-voce/empreendedorismo/336-caracteristicas-do-empreendedor/BIA_336). Acesso em: 21 jul. 2017.

SHAEFER, R.; MINELLO, I. F. Educação Empreendedora: premissas, objetivos e metodologias. **Revista Pensamento Contemporâneo em Administração**. Rio de Janeiro, v.10, n. 3, p. 60-81, jul./set. 2016. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/html/4417/441747930006/>> Acesso em: 14 jul. 2017.

SILVA, F. F.; LIMA, C. R. H. de.; SILVA, M. F. B. F. Experiências exitosas no ensino universitário de empreendedorismo. **Revista Veredas Favip**, v. 8, n. 2, 2015. Disponível em: <<http://veredas.favip.edu.br/ojs/index.php/veredas1/article/viewFile/266/327>>. Acesso em: 20 jul. 2017.

SOALHEIRO, B. L. **Psicólogo Empreendedor**: Tudo que você não aprendeu na faculdade. Salvador: Sanar, 2016.

TIGRE, P. B. **Gestão da inovação: a economia da tecnologia no Brasil**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2006.

TSCHÁ, E. R.; CRUZ NETO, G. G. Empreendendo colaborativamente ideias, sonhos, vidas, e carreiras: o caso das células empreendedoras. In: BECKER, A. R. **Educação empreendedora**: a formação de futuros líderes. Curitiba: Agência de Inovação da UFPR, 2014.

TSCHÁ, E. R.; NETO, G. G. C. Educação empreendedora pautada na gestão colaborativa do conhecimento: o caso células empreendedoras. **VIII Encontro de estudos em empreendedorismo e gestão de pequenas empresas** – EGEPE, Goiânia, mar. 2014.

VALORE, L. A.; SELIG, G. A. Inserção profissional de recém-graduados em tempos de inseguranças e incertezas. **Estudos e pesquisas em psicologia**. Rio de Janeiro, v.10, n. 2, p. 390-404, 2010.

VOLKER, P. O professor empreendedor. In: SEMINÁRIO EDUCAÇÃO SESI/SENAI, 1., 2001, Belo Horizonte, Minas Gerais. **Anais**. Belo Horizonte: Federação das Indústrias do Estado de Minas Gerais/Rede SESIMINAS de Educação/SENAI Educação Profissional, 2001, p. 1-5.



ULRICH, T. A.; COLE, G. S. Toward more effective training of future entrepreneurs. **Journal of Small Business Management**, v. 25, n. 4, p. 32, 1987. Disponível em: <<https://www.questia.com/library/journal/1G1-6164807/toward-more-effective-training-of-future-entrepreneurs>>. Acesso em: 19 jul. 2017.



# FORMAÇÃO HUMANÍSTICA DOS OPERADORES DO DIREITO

Danielle Mariel Heil<sup>1</sup>

## Introdução

A abordagem da pesquisa prende-se ao fato de que o ensino superior, especialmente o ensino jurídico, vem sofrendo significativas modificações nas últimas décadas, especialmente no que se refere às diretrizes curriculares nacionais.

As técnicas utilizadas nesse estudo serão a pesquisa bibliográfica, a categoria e o conceito operacional, quando necessário<sup>2</sup> (PASOLD, 2015).

Esta pesquisa tem como objetivo geral, estudar, identificar e descrever acerca da proposta de ensino humanístico trazida pela Resolução do Conselho Nacional de Educação n. 09 de 2004, ressaltando as qualificações exigidas atualmente dos profissionais jurídicos para que estejam aptos a atuar de acordo com o dinamismo e a globalização da sociedade.

Como objetivos específicos destacam-se: a) definir e compreender o significado de humanismo e o *senso comum teórico* dos operadores do Direito; b) identificar o conteúdo dogmático que deve ser estudado, durante a graduação,

---

<sup>1</sup> Mestre em Ciências Jurídicas, Master en Derecho Ambiental y de la Sostenibilidad, Professora do Centro Universitário de Brusque – UNIFEBE. E-mail: dannyheil@hotmail.com.

<sup>2</sup> O critério metodológico utilizado para essa investigação é a base lógica do relato dos resultados apresentados reside no Método Indutivo. Na fase de Tratamento dos Dados, utilizou-se o Método Cartesiano.

segundo a evolução da Ciência do Direito; c) analisar a formação humanística dos estudantes de Direito, inclusive através da Resolução n. 75/2009 do Conselho Nacional de Justiça.

Para o equacionamento do problema, levanta-se a seguinte hipótese: atualmente, verifica-se a necessidade de ter profissionais do Direito com formação humanística, uma vez que as modernas e complexas sociedades impõem uma visão além da dogmática jurídica tradicional, o que os cursos e concursos atuais não objetivam promover, e conseqüentemente, formam-se diversos operadores do Direito sem formação humanística adequada para enfrentar às transformações contemporâneas.

Para tanto, a formação humanística engloba questões pontuais da filosofia do Direito, tais como: fundamentação e aplicação do Direito, moral, ética, justiça social e humanismo.

Para fins deste artigo, buscaram-se, autores tais como, Lenio Luis Streck, Luís Alberto Warat, Dalmo de Abreu Dallari, Miguel Reale, Alexandre Moraes da Rosa, Michel Villey, Ayres Britto, entre outros, que apresentam diferentes percepções sobre o tema em estudo para elucidar o(s) significado(s) e contexto(s) de determinadas categorias apresentadas nesta pesquisa.

Assim, o presente estudo propõe uma reflexão específica sobre o estudo da formação humanística dos operadores do Direito, e uma preocupação mais ampla sob o aspecto da formação jurídica.

## **1. Formação Humanística**

O modo de ensinar Direito em nosso país pautou-se por um modelo que está afastado da realidade social concreta. Contudo, Direito não é um fenômeno distante e isolado da vida dos cidadãos.

Sobre a proximidade entre as normas e sua aplicação através dos operadores do Direito, cumpre destacar a ligação existente entre o Direito e a moral:

[...] Mesmo Kelsen não afirmou que Direito e Moral sejam dimensões possíveis de serem totalmente desvinculadas, mas que o Direito não poderia se pautar em uma base moral única, pois isto tornaria a Ciência Jurídica dependente ou mesmo submissa à Teologia, à Filosofia ou mesmo à Ciência Política. A desvinculação seria mais um argumento tendo em vista a autonomia da Ciência Jurídica. Toda norma, por ser posta de modo concreto, por pessoas reais em lugares e tempos reais (e não uma abstração vazia), reproduz a vontade de seu emissor, e que por sua vez está sempre carregada de valores (SOARES; MENGHETTI, 2015).

Soares e Meneghetti (2015) vislumbram que o resgate da conexão entre Direito e moral, é condição imprescindível para a realização da Ciência Jurídica, não de uma moral absoluta, mas daquela estabelecida constitucionalmente como direitos fundamentais.

Com este novo espaço que se abriu para as relações sócio-jurídicas no Brasil, Santos e Moraes (2007) defendem que em face dessa mudança no perfil do Estado contemporâneo, constata-se como deficientes o ensino jurídico fundamentado nos paradigmas tradicionais.

Desta feita, Bertaso e Nakalsi (2001, p. 61) sustentam que “não há mais espaço para o operador do Direito que não esteja atento e comprometido com os novos e complexos fenômenos sociais e jurídicos”.

Para que os operadores jurídicos possam obter aprendizado de forma difusa, observam-se as palavras de Warat (1980, p. 152):

[...] a produção de um discurso docente fetichizado, que impede tais sujeitos do processo de ensino/aprendizagem compreender as funções sociais das informações propostas e também as verdadeiras funções que a escola de direito cumpre para impedir a constituição de um lugar fora do poder. Afirmamos, então, que as escolas de direito são escolas de inocência que nos colocam em uma relação de fatal alienação, caracterizada mais pelo que obriga a falar do que por aquilo que impede de dizer.

E Warat (1988) continua suas reflexões afirmando que o discurso jurídico dominante – tradicional, dogmático e normativo – não favorece a transformação social e acaba por aprisionar o seu operador ao direito positivo vigente, sem permitir questionamentos.

Note-se que com o aprisionamento dos operadores do Direito, seja no âmbito acadêmico, seja nos cursos preparatórios e prévios às funções jurídicas, promovem inevitavelmente consequências diretas na vida dos cidadãos, em geral, de forma maléfica, por não considerar a amplitude da função social e um horizonte para além dos textos legais.

Warat (1994) defende, portanto, que a tarefa didática deve constituir-se em uma análise das mensagens que possibilite aos estudantes recuperarem os padrões ideológicos de sua cultura.

Nesta esteira, serão apresentados pontos sobre o idealizado ensino jurídico crítico e sua função na formação dos futuros operadores do Direito.

Warat (1995, p. 362) nos lembra que um ensino jurídico exitoso e adequado, depende de uma reflexão crítica, ou seja, depende da surpresa da enunciação, a fim de que tal verdade não seja assumida de forma dogmática e inquestionável:

[...] Daí o apelo às táticas de enunciação interrogativas que, ao mesmo tempo, provoquem, estimulem e, em muitos casos, irrite. Tomando sempre o infinito cuidado de não impor o discurso como uma fala de verdade.

Portanto, faz-se necessário implementar nos estudantes de Direito a vontade de refletir e questionar:

[...] É importante frisar que a sacralização do discurso jurídico, presente muitas vezes na sala de aula, não emancipa, mas sim, retira do aluno a oportunidade de refletir no sentido de verificar se a justiça e liberdade apregoadas pela lei estão – ou não – a serviço de um poder institucional opressor e da reprodução do status social vigente e legitimado, que não premia a democracia e que está preso a estereótipos do que se compreende por ciência jurídica (WARAT, 1988, p. 31).

Com vistas à educação de qualidade e às funções da educação superior, no que tange especialmente ao ensino jurídico, o Conselho Nacional de Educação, através da Resolução nº 09/2004<sup>3</sup>, demonstra o comprometimento dos cursos de Direito com a formação humanística dos seus docentes.

Essa formação, para Moraes e Santos (2007), deve ser facilitadora, transformadora e comprometida com a construção de uma sociedade democrática de direito.

A esse propósito, para Bastos (2000, p. 252):

[...] não há formação profissional sem formação humanística, porque o profissionalismo é um humanismo pragmático, assim como o cientificismo

---

<sup>3</sup> Resolução que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito e dá outras providências.

não deixa de ser uma forma de especialização do conhecimento, e vice-versa.

Em relação ao ensino jurídico e a necessidade de uma formação humanística é preciso registrar que:

[...] quando se fala em Direito, no sentido do estudo que se processa nas Faculdades de Direito, há uma tendência em identificá-la com um tipo de produção técnica, destinada apenas a atender às necessidades do profissional (o juiz, o advogado, o promotor) no desempenho imediato de suas funções. Na verdade, nos últimos 100 anos, o jurista teórico, por sua formação universitária, foi sendo conduzido a esse tipo de especialização, fechada e formalista (FERRAZ JR, 2003, p. 48).

No tocante à instrumentalização e transformação do ensino humanístico em solo brasileiro:

[...] O MEC entendeu serem necessárias mudanças nos projetos didático-pedagógicos dos cursos de Direito, tendo ressaltado a necessidade de que estes projetos contemplem a formação integral do ser humano e que estejam sustentados nos princípios da transdisciplinaridade, inovação e outras estratégias de ensino jurídico (MORAES; SANTOS, 2007, p. 70).

Estas novas diretrizes que surgiram no Brasil, conforme enfatizam Moraes e Santos (2007) buscam estabelecer um novo paradigma para o ensino jurídico no Brasil, que contemple mudanças trazidas pelos novos direitos, pela globalização, ou seja, pelos novos espaços que se abriram para as relações sócio-jurídicas.



Nesta linha, Weil (2000, p. 10), elaborou um quadro onde confronta o paradigma científico dogmático antigo, que acaba por reduzir a ciência do Direito à ciência do Direito positivo, com o novo paradigma científico holístico e possibilita uma visão clara a respeito desta questão:

[...] Assim, o que se espera dos cursos jurídicos atuais é que formem juristas que sejam humanistas. O humanismo exige esta capacidade de mediar, de avaliar e escolher entre qualidades e verdades, que se opõem umas às outras, de um sem-número de modos. Trata-se de uma capacidade de elevar-se acima dos conflitos do mundo, de elevar-se em liberdade acima das especialidades que são aprendidas e exercidas.

Para Moraes e Santos (2007), o grande desafio do ensino jurídico no Brasil é a mudança de paradigma na compreensão do Direito.

No entanto, este novo paradigma e a formação do jurista humanista, só serão alcançados de forma efetiva da seguinte maneira, nas palavras de Sidney Santos:

[...] Através de uma pedagogia inter e transdisciplinar, é que propiciará ao novo operador do Direito dinamizar e humanizar sua prática forense, bem como estar apto a contribuir para a construção de uma sociedade justa, cidadã e democrática, como valores a serem vividos no dia-a-dia (SANTOS, 2005, p. 45).

No mesmo sentido, Freire (2005, p. 108) pontua que “o almejado ensino humanístico só será alcançado por meio da educação jurídica crítica, ou seja, a que problematiza, a que está empenhada em desmistificar os dogmas do Direito”.

Quando se fala em formação humanística do profissional jurídico, há uma releitura da percepção do Direito. Neste sentido, destaca Maciel (2012, p. 06) que a proposta de ensino jurídico humanístico contida na CNE/CES nº 09/04 consiste na:

[...] superação do normativismo e do dogmatismo, a fim de possibilitar ao aluno que, durante o curso, adquira uma visão crítica do Direito, compreenda a dinâmica da sociedade em que está inserido e como o Direito se relaciona com ela.

Importante registrar que os concursos públicos produziram entre nós um judiciário digno e têm prestado serviços indispensáveis à causa da justiça. Continuam a representar a alternativa mais adequada de escolha dos profissionais da seara do Direito.

Contudo, na visão de Teixeira et al. (1999, p. 92), é o momento de se substituir a metodologia dos concursos públicos no Brasil, com a inserção de novos critérios de escolha:

[...] inserção de critérios mais consistentes de seleção, priorizando-se os aspectos éticos e vocacionais, até mesmo em detrimento do apuro técnico, sabido que uma pessoa destinada a julgar seu semelhante se auto-motivará ao estudo permanente, enquanto o intelectual aético nunca será um verdadeiro juiz.

Vislumbra-se, que o Direito através de seus códigos e normas, é a verbalização dos elementos constitutivos de uma sociedade e de suas expectativas enquanto coletividade, ou seja, é uma produção humana, que se completa por intermédio da interpretação das normas pelos profissionais jurídicos.

Sobre o teor das normas jurídicas, e o ato dos operadores do Direito de interpretá-las, discorre Derani (2008, p. 15):

[...] Procura-se compreender a norma em seu movimento na sociedade e não a partir do abismo conceptual entre 'norma' e 'realidade'. Não é possível, numa sociedade em constante modificação social, cultural, moral, tecnológica, que se conceba o ordenamento jurídico e os fatos, um com o outro, estáticos, perenes e confrontados como possuidores de um ser independente.

As normas de direito, portanto, não se esgotam no seu texto nem no mandamento ali expresso, conforme pontua Derani (2008, p. 22):

[...] a norma é, sobretudo formulada tendo em vista um determinado estado da realidade social que ela pretende reforçar ou modificar. Este estado da realidade social normalmente não aparece no texto da norma.

No Brasil, o ensino jurídico e a prática do Direito são historicamente preocupados com a norma e, com a completa ausência de análise pedagógica dos casos (BAPTISTA DA SILVA, 2006).

Por isso, há a necessidade de se pensar e re(formular) o Direito de cunho humanista, que esteja preocupado com questões pontuais da filosofia do Direito, tais como: fundamentação e aplicação do Direito, moral, ética, justiça social e humanismo, este último será abordado no decorrer deste trabalho.

De acordo com a estrutura tridimensional do Direito (fato, valor e norma), pontua Reale (1994, p. 118):

[...] Direito não é só norma, como quer Kelsen [...] o Direito não é produção econômica, mas envolve a produção econômica e nela interfere; o Direito não é principalmente valor, como pensam os adeptos do Direito Natural tomista, por exemplo, por-

que o Direito ao mesmo tempo é norma, é fato e é valor.

Assim, é evidente que os juízes também fazem parte da criação do Direito, pois interpretam a norma para aplicá-la ao caso concreto. Em outras palavras, o Direito é oriundo da cultura e da história de cada sociedade, manifestando-se através do ato interpretativo das normas que o regulam.

Em razão de toda a preocupação da comunidade acadêmica e as mudanças constantes na sociedade contemporânea, o ingresso para a magistratura brasileira também passou por transformações, ainda que tardiamente.

A Resolução nº. 75/2009 do Conselho Nacional de Justiça<sup>4</sup> incluiu nos exames de ingresso da magistratura estadual e federal o tópico "noções gerais de direito e formação humanística", que aborda cinco áreas específicas: (i) sociologia do direito, (ii) psicologia judiciária, (iii) ética e estatuto jurídico da magistratura nacional, (iv) filosofia do direito, e (v) teoria geral do direito e da política.

A Resolução n. 75/2009 do CNJ deu um importante passo no aprimoramento da magistratura nacional, no sentido da formação humanística transformar os operadores jurídicos.

Mas será que a inclusão de tal Resolução no cenário jurídico brasileiro implica efetivamente na seleção de juízes mais humanos e críticos?

Oportuno ainda questionar-se, porque mais matérias para a formação do operador do Direito, porque humanismo?

A resposta para tal questionamento é encontrada nas palavras de Ibaixe Júnior (2011), o qual sustenta que a formação humanística não deve ser vista como um conjunto a mais de matérias, mas sim, como meio de elucidar questionamentos necessários à efetivação da Justiça.

---

<sup>4</sup> A resolução dispõe sobre os concursos públicos para ingresso na carreira da magistratura em todos os ramos do Poder Judiciário nacional.

A resolução n. 75 do CNJ deixa bem clara a exigência da formação humanística dos estudantes e profissionais do Direito: “os currículos universitários já expressam essa preocupação, exigindo também professores com novos perfis. Se isso não bastasse, também está sendo incentivada a criação de escolas de magistrados pelas próprias instituições judiciárias” (ALEMÃO; BARROSO, 2013, p. 06).

Dallari (1996, p. 24-25) assim se refere à inapropriada seleção dos juízes nos tempos atuais:

[...] A aferição do preparo intelectual dos candidatos a juiz é um ponto de extrema relevância, que se liga diretamente às concepções relativas ao papel social do juiz. Não basta verificar se o candidato tem bons conhecimentos técnico-jurídicos, pois o juiz que oferece apenas isso, ainda em alto grau, não conseguirá ser mais que um eficiente burocrata. É indispensável, para a boa seleção e, conseqüentemente, para que se tenha uma boa magistratura, que sejam selecionadas pessoas que, a par de seus conhecimentos jurídicos, demonstrem ter consciência de que os casos submetidos a sua decisão impliquem interesses de seres humanos. O candidato a juiz deverá demonstrar ter condições para avaliar com independência, equilíbrio, objetividade e atenção aos aspectos humanos e sociais, as circunstâncias de um processo judicial, tratando com igual respeito a todos os interessados e procurando, com firmeza e serenidade, a realização da justiça.

Dallari (1996) defende a formação humanística dos estudantes de Direito com conhecimento aprofundado sobre a história e a realidade das sociedades humanas, buscando a compreensão do Direito e da justiça.

Por outro lado, Nalini (1992) defende que o novo paradigma não é calcado na memorização, e sim na flexibilidade, na polivalência, na criatividade e na intuição. Atributos, segundo o autor que nunca estiveram na cogitação dos recrutadores de juízes.

Em outras palavras, é preciso proporcionar ao acadêmico do curso de Direito uma construção do saber, crítico e reflexivo.

Nalini (2009, p. 417) ao comentar o Código de Ética da Magistratura criado pelo CNJ, afirma que se priorizou mais a quantidade que a qualidade:

[...] A cultura judicial impunha ao juiz brasileiro esmerar-se mais na qualidade e desprezar a quantidade. Quantos juízes considerados gênios se notabilizaram por elaborar uma sentença brilhante, ao custo de abandonaram centenas de outros processos. [...] O Brasil precisa mais de obreiros, que respondam às urgências de uma justiça que se perdeu no tempo e que se tornou uma instituição burocratizada, resistente à modernidade, incapaz de adotar tecnologias contemporâneas para oferecer um serviço à altura das necessidades.

Da necessidade de formar juízes mais humanos e sensíveis aos problemas sociais, nas palavras de Rocha (2009, p. 136):

[...] Tantos candidatos como Juízes na ativa, e demais juristas brasileiros, estão hoje compelidos a suprir o déficit do conhecimento humanístico, varrido da formação jurídica e da Educação brasileira pelo governo autoritário na “reforma” do ensino dos anos 70, da qual resultou a formação de duas gerações de juristas alheios a esses conhecimentos, básicos nas grandes Universidades do mundo, e

que agora, tímida, porém resolutamente, se procura recuperar entre nós. Por óbvio, já surge alguma resistência, algo natural numa transição tão importante; entretanto, há muitos profissionais aptos a colaborar.

Em suma, para o Judiciário cumprir com a sua função democrática – concretizando as promessas estabelecidas na Constituição, além de decisões baseadas na técnica, terão de ser igualmente fundamentadas nas matérias que passaram a ser incluídas pela Resolução n. 75.

Portanto, a iniciativa de incluir a sociologia, a filosofia, a ética, entre outras, na formação dos magistrados, embora esteja acontecendo tardiamente, o fato é que representa um fio de esperança (ALEMÃO; BARROSO, 2013).

Logo, para os autores supracitados, espera-se que através do contato com essas áreas, os futuros juízes tornem-se mais sensíveis e preparados, amoldando-se à dinâmica da sociedade pós-moderna.

Os candidatos ao cargo da magistratura terão novas preocupações e exigências, em outras palavras, terão de ter uma visão holística do conhecimento da realidade social, de fatos como, por exemplo, de que decisões desprovidas de reflexão sociológica podem trazer danos irreversíveis às pessoas e ao ambiente.

Para Weil (2000, p. 116), uma perspectiva holística remete à integração e totalidade do pensamento, da vivência da ação humana que ele assim descreve:

[...] o holístico é o espaço de encontro de tudo o que a mente humana separa e separou através dos tempos; holístico é o encontro do novo com o antigo, do convencional e não convencional; holístico é a descoberta da natureza da natureza, da vida da vida, da consciência da consciência.

Como comenta Lima (2003, p. 70), a respeito da visão holística de magistrados:

[...] A visão fragmentada da realidade repercute na atuação do juiz, pois o seu saber também é fragmentado, dissociado de outras disciplinas, que não o Direito, tão necessárias à formação integral que o juiz precisa para melhor distribuir a justiça. É chamada transdisciplinaridade, que envolve a arte, a filosofia, a história, a economia, a política, a ética, a sociologia, a psicologia.

Em uma entrevista concedida à revista *Visão Jurídica*, Nalini (2007, p. 11) menciona sobre dois tipos de juízes, o técnico e o ético:

[...] O ser humano que leva consigo uma preocupação ética vai estudar necessariamente, para não agir com ingenuidade. Senão, pode tomar decisões levianas, temerárias. Quem só conhece a lei, mas não tem ética, pode se fazer valer só do conhecimento para praticar a injustiça. Até papagaio sabe decorar, mas não significa que ele possa ser um bom juiz.

Para Alemão e Barroso (2013), os concursos podem não selecionar os candidatos mais preparados ao exercício da função, pois tal método não se revela apto a selecionar os mais preparados ao exercício da função, mesmo considerando critérios técnico-jurídicos, haja vista privilegiar a capacidade de memorização em detrimento dos conteúdos humanísticos ou mesmo da capacidade de fundamentação, argumentação e raciocínio jurídico.

Nesse sentido, pontua Wolkmer (2006, p. 02-03):



[...] A lógica linear da moderna estrutura do saber jurídico desdobra-se em dois paradigmas hegemônicos: o racionalismo metafísico-natural (o jusnaturalismo) e o racionalismo lógico-instrumental (o positivismo jurídico). O esgotamento e a crise do atual paradigma da ciência jurídica tradicional (quer em sua vertente idealista-metafísica, quer em sua vertente formal-positivista descortinam, lenta e progressivamente, o horizonte para a mudança e a reconstrução de paradigmas, modelados por contradiscursos crítico-desmitificadores.

Esta pesquisa apresenta ainda observações dos próprios magistrados reconhecendo a necessidade da formação humanística, como se percebe nas falas (anônimas) dos entrevistados a seguir:

[...] Então acho que essa preparação voltada para formação humanista ali é essencial, a questão psicológica, noções, aprofundamento do estudo da psicologia, da sociologia, da própria filosofia a gente precisa aprofundar mais o estudo nessas ciências aí. (JV01). Eu acredito que ponto positivo seja o fato de o CNJ abrir essa parte humanística, sociológica, da relevância de sua decisão na sociedade, no aspecto econômico, do que você pode fazer para impulsionar a economia daquela cidade. Eu acho que quanto mais o Tribunal puder dar essa visão ampla de que aquela sentença não é só para aquela parte, mas é para um conjunto social inteiro, eu acho que abre a visão principalmente dos colegas que são mais jovens, que eu acredito que estão muito naquela do jurídico, do legalismo, dos princípios e acaba que você se distancia um pouco que o processo também é um contato humano. Eu acho que essa visão pode ser sempre aprimorada

com mais tempo dedicado a esse tema (JS17) (ALEMÃO; BARROSO, 2013, p. 301).

Insta ressaltar que decidir não é uma tarefa simples. Exame dos autos, das provas e a capacidade de fazer uma adequada compreensão do mundo vivido, a fim de valorá-las de forma correta. Sem um horizonte ampliado, as decisões dos magistrados podem tornar-se desastrosas, com sérios impactos econômicos, políticos, sociais e ambientais para a sociedade.

Há necessidade de uma formação contínua, com um planejamento pedagógico e eficaz, além de um currículo nos cursos de formação que permita ao juiz ampliar sua visão jurídica e social, muitas vezes encolhido e afunilado pela formação acadêmica recebida nas faculdades de Direito.

Essa formação dos bacharéis é muitas vezes incapaz de preparar o operador, fazendo com que este chegue inseguro e tenso para o momento da tomada de decisão em casos de extrema urgência e relevância.

O magistrado, sob cujos ombros pesa o fardo de tomar a decisão final em processos que envolvem a vida, a saúde, a liberdade e o patrimônio das pessoas, acaba muitas vezes sofrendo a angústia de decidir de modo solitário e com uma percepção estreitada.

No tocante à avaliação do candidato à magistratura no que concerne a seu equilíbrio psicológico e a sua aptidão para tomada de decisões, é notório que muitos concursos exigem meramente o conhecimento das recentes alterações legais e jurisprudenciais, baseados no critério do candidato que melhor memoriza os conteúdos normativos.

Por isso, Silveira (2002, p. 114-116) defende uma maneira diferente de serem selecionados os magistrados:

[...] Que o concurso público para ingresso na magistratura seja constituído por duas etapas eliminatórias. Na primeira, seriam aplicadas as provas de conhecimentos teóricos, na segunda seriam minis-

trados o curso de preparação ao longo do qual não só os candidatos seriam treinados para o exercício da função, assim como avaliados, psicológica e moralmente, inclusive no tocante da sua vocação. O conteúdo programático do curso seria voltado menos para o ensino do Direito, pois esse conhecimento os candidatos aprovados na primeira fase do concurso já teriam mostrado possuir, e mais para a ética, a hermenêutica, o inter-relacionamento pessoal, o raciocínio lógico, a arte da liderança, a administração de pessoas e coisas, bem como para os ensinamentos práticos de como conduzir uma audiência e solucionar seus incidentes, [...] também não seria desprezada a discussão de temas econômicos, políticos e sociais. Enfim, o objetivo é dar uma formação holística ao futuro magistrado, pois o exercício da judicatura além do preparo intelectual exige experiência do mundo e das pessoas, equilíbrio, serenidade, perspicácia, agudeza de espírito [...] para que os autoritários, vaidosos, orgulhosos, paranoicos, megalomaniacos e outros doentes não se aproveitem de seu cargo para atuar perniciosamente.

Nessa linha de raciocínio, Alemão e Barroso (2013) bem acentuam sobre a necessidade de equilíbrio emocional e formação humanística mais ampla para exercer o cargo de juiz, do qual se exigem, atualmente, também conhecimentos gerenciais, como a gestão de pessoas e gestão de processos, requisitos estes que são completamente negligenciados, tanto na graduação quanto no concurso a que se submeteram.

As consequências do afastamento da sensibilidade humanista por parte os operadores do Direito podem gerar graves prejuízos no campo social, como leciona Machado (2009, p. 94):

[...] se o operador do direito não for capaz de realizar uma aplicação consequente da legalidade que opera, estabelecendo uma adequada sintonia entre o discurso normativo e o contexto histórico, o que pode ocorrer é uma grave “desfiguração” do papel do jurista, pelo esvaziamento do conteúdo social e político de sua atuação, especialmente nas sociedades em mudança. Tal desfiguração exhibe sintomas bem claros, os quais vão desde uma percepção ingênua da realidade política por parte do jurista até a completa indiferença frente aos problemas sociais.

Assim, na visão de Marinoni (2007) o papel dos operadores do Direito e da própria atividade jurisdicional transcende a tradicional conceituação de pacificação de conflitos e de controle social, mas mais do que nunca aponta para o dever de realizar os direitos fundamentais insculpidos na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.

A necessária percepção holística dos profissionais do Direito poderá ser obtida através de uma formação ontológica, ou seja, é preciso se estudar sobre a essência do ser humano nos bancos da universidade e em demais cursos preparatórios e concursos públicos.

Sobre o referido conteúdo dogmático e a necessária realização dos direitos fundamentais dos cidadãos, Dworkin (1999) ressalta que o Direito é um fenômeno social.

Derani (2008), por sua vez, considera o Direito como uma prática social.

Com o aprendizado da ontologia jurídica, a crise de identidade dos operadores do Direito e a percepção afunilada da realidade social, serão minimizadas.

Eis a importância da Resolução n. 75 do CNJ, ao exigir o conhecimento das matérias já mencionadas, pois um juiz que encontra como pilar de sustentação de sua formação apenas o

conhecimento técnico, só consegue atender ao formalismo, afastando-se, portanto, do aspecto social.

Um novo paradigma, que transcende o tradicional modelo de ensino jurídico no país, é uma realidade que se impõe a todos os profissionais do Direito, como explica Medina (2006, p. 108 - 109):

[...] O jurista unitário do modelo alemão de ensino, a formação profissional dar-se-á de modo genérico, por disciplinas de prática jurídica voltadas não a determinada carreira, mas a noções difusas para que o estudante possa, mais tarde, dedicar-se àquela profissão que almejar.

Logo, se espera que através do estudo e contato com essas áreas, os futuros operadores do Direito se tornem mais sensíveis e preparados, se amoldando à dinâmica da sociedade contemporânea, pois o papel social e as noções difusas dos profissionais jurídicos são questões que devem ser tratadas indissociavelmente.

A sociedade exige um critério ético para regular o Direito. Esse critério passa obrigatoriamente pela formação humanística dos operadores jurídicos, sendo, portanto, uma responsabilidade social dos concursos públicos a apropriada seleção de candidatos, com fundamento na ideia da formação ontológica e humanística.

Não obstante o reconhecimento de que a formação técnica e reprodutora de conceitos e de leis já não é mais suficiente em nosso ordenamento jurídico, é preciso registrar que tampouco podemos depositar a salvação na crença de que o contato com os conteúdos ditos como humanísticos pelos operadores, os tornarão aptos e efetivamente prontos para garantir a tão necessária formação humanista.

Contudo, insta ressaltar que o primeiro passo pelo Conselho Nacional de Justiça foi dado, e que dessa percepção de que é preciso realizar mudanças na formação dos operadores

do Direito, venham mais métodos, iniciativas e propostas a serem implementadas nessa área, que ainda é tão precária.

## 2. Operadores do Direito

Antes de adentrar no tema propriamente dito, vale salientar acerca da categoria humanismo.

Para Britto (2010, p. 19-20), a dimensão conceitual do humanismo se dá como doutrina, “consiste num conjunto de princípios que se unificam pela reverência a esse sujeito universal que é a humanidade inteira”.

Ademais, a essência do humanismo é, como nos recorda Arendt (2006, p. 222): “o cultivo desinteressado do espírito e do gosto; da capacidade de fruir, apreciar e julgar as instituições e obras que integram nosso mundo comum”.

Com base em tais definições, pode-se dizer que o humanismo, na percepção de Duran (2006, p. 91):

[...] é uma Cultura, ou seja, um conjunto de conhecimentos, crenças, artes, moral, leis, costumes, capacidades, hábitos adquiridos pelo homem como membro da sociedade, que o levaram a descobrir-se enquanto tal.

O humanismo, enquanto pensamento intelectual, só vai se unir ao Direito no século XI, conforme assevera Lopes (2002, p. 114):

[...] A escola de direito propriamente dita, nos termos referidos acima, começa em Bolonha e faz ali a união entre o direito justinianeus e a ferramenta intelectual da filosofia grega. [...] O século XI e sobretudo o século XII são os séculos da redescoberta de boa parte da tradição clássica. [...]. Vai-se daí a união do direito romano justinianeus com o ambiente filosófico.

Sobre a conexão entre Direito e humanismo, Britto (2010, p. 37) declara que o humanismo passa a manter com o Direito uma relação necessária, “o Direito enquanto meio, o humanismo enquanto fim”.

No tocante a construção do Direito, pontua Villey (2005, p. 476-477):

[...] O direito nasce das tendências próprias ao homem, que fazem sua natureza específica. O homem se distingue dos animais e dos outros seres vivos porque traz em si a razão que o leva a se reunir com seus semelhantes, com os quais comunga por esse elemento racional. [...] é daí que nascerá o direito. [...], portanto, é o homem que é o construtor de seus agrupamentos sociais.

Já na seara do Direito, segundo Duran (2006, p. 96-97), humanismo e Direito – nasceram e caminharam sempre juntos ao longo dos séculos, “o Direito, enquanto conjunto de normas para a boa convivência entre os homens, [...] o Humanismo é uma cultura centrada no homem, nas suas potencialidades, também daí se entrecruzarem”.

Nesse diapasão, Britto (2007) esclarece que a Constituição, por mais humanista que seja, sempre dependerá da atuação dos seus humanos aplicadores.

Por sua vez, Villey (2005) destaca que no direito natural, há Estados, e principalmente autoridades públicas, cuja função é dar forma às regras de direito.

No sistema jurídico brasileiro, podemos afirmar que há vários “chefes do Direito”, tais como os advogados, juízes, promotores públicos, ministros das cortes superiores, entre outros, considerados muitas vezes grandes intelectuais da aplicação do Direito.

Com esse raciocínio, poderia se afirmar que sem os operadores do Direito, não há Direito.

Neste sentido, enfatiza Ferraz Junior (2003, p. 258) “só a existência humanista rende justiça”.

No entanto, não basta apenas ser operador do Direito, aplicar mecanicamente as normas aos casos em análise, muitas vezes ignorando fatores externos, culturais e a realidade local. É preciso se obter uma formação humanística, para então se tornar um bom operador do Direito.

Nesse sentido, na concepção de Warat, citado por Rosa, Ferrareze Filho e Matzenbacher, os juristas contemporâneos, herdeiros do senso comum teórico, são indivíduos irrefletidos<sup>5</sup>.

Sobre o *senso comum teórico*, Neiva (2012) sustenta que é um conjunto de representações, provenientes de conhecimentos morais, teológicos, estéticos, políticos, científicos, profissionais e familiares, que os operadores do Direito aceitam em suas atividades por intermédio da dogmática jurídica.

Warat (2002) se refere ao termo *senso comum teórico* como um imaginário que através da verdade, do tipo dogmática, organiza a vida social e promove a infantilização dos atores sociais.

Nas palavras de Warat (2002, p. 69-70):

---

<sup>5</sup> No Brasil, um dos maiores críticos deste processo de recrutamento tem sido Lenio Luis Streck, autor de obras nas quais questiona vários aspectos da fundamentação das decisões jurídicas e as distorções promovidas pela indústria dos concursos públicos, incentivadora e difusora de um “senso comum teórico” dos juristas brasileiros. Para conhecer melhor algumas de suas ideias sobre jurisdição, decisão e interpretação jurídica, recomenda-se: STRECK, Luiz Lenio. O que é isto – decido conforme minha consciência? 2ª edição revista e ampliada. Porto Alegre: Livraria do Advogado Editora, 2010 e STRECK, Lenio Luiz. Verdade e Consenso: constituição, hermenêutica e teorias discursivas. 4ª edição. São Paulo: Saraiva, 2011. ROSA, Alexandre Moraes da; FILHO, Paulo Ferrareze; MATZENBACHER, Alexandre. Estudos críticos de direito e psicologia/organizadores: Alexandre Moraes da Rosa, Alexandre Matzenbacher, Paulo Ferrareze Filho. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2014, p. 10.



[...] um imaginário de referência a partir do qual se estabelecem as inibições, os silêncios e as censuras de todos os discursos das chamadas ciências sociais, [...] em nome de uma razão madura (me refiro à razão científica) se consegue a infantilização dos atores sociais. Eles não conseguem mais pensar por si, pensam a partir da mediação que o Estado exerce sobre a produção, circulação e recepção de todos os discursos de verdade.

Diante disso, é possível verificar certa (de)formação dos juristas brasileiros, muitos em uma condição de meros reprodutores de conceitos e normas, ou seja, evidencia-se uma operacionalidade do Direito muitas vezes fora do contexto complexo e multicultural da nossa sociedade contemporânea.

O cerne da questão é que o jurista brasileiro reflete um sistema incorporado através de sua formação, através do conhecimento adquirido nos bancos acadêmicos, e em vários casos, desde a sua formação e aprovação no concurso, cessa de imediato seu aprimoramento nos estudos jurídicos, muito embora, é sabido que o Direito se mantém em constante evolução.

Nessa linha de raciocínio, bem exemplifica Rosa, Filho e Matzenbacher (2014, p. 129): “Os juízes, então, tornam-se *juízes da moda*, ou seja: aqueles que decidem conforme a grife (STF ou STJ)”.

Ramires (2010, p. 147) alerta para tais situações que devem ser enfrentadas por todos os profissionais do Direito:

[...] um juiz pode tomar uma decisão (ou um advogado redigir uma petição, um promotor fazer alegações pelo Ministério Público e etc.) sem fazer a mínima ideia daquilo sobre o que está falando. Posto o problema, ele vai ao computador ou ao Código comentado e busca uma ementa ou verbete

jurisprudencial que lhe pareça adequado ao que tem diante de si.

Conforme visto, o *senso comum teórico* dos juristas pode ser compreendido como a aceitação e reprodução de verdades jurídicas. Fica nítido, portanto, a importância das palavras como fio condutor do conhecimento (MORAIS; SANTOS, 2013).

O Direito, segundo Streck (2011), vem sendo ensinado de forma errada e incompleta, o que proporciona a formação de um *senso comum teórico*. Ademais, o direito como vem sendo doutrinado serve para que a situação social brasileira permaneça estática.

Discorre Streck (2011, p. 95-98) sobre a banalização do Direito e a simplificação do conhecimento jurídico:

[...] O reflexo disso é a banalização do Direito. Uma das causas dessa banalização é que no Brasil foram criadas inúmeras escolas de direito, especula-se, para além da capacidade e demanda existente. Como denuncia Streck, a simplificação do conhecimento jurídico é um dos principais motivos para planificar questões que o Direito deveria se preocupar, mas não o faz.

Importa registrar, que o Brasil possui mais faculdades de Direito que todos os países no mundo, juntos. Até o ano de 2010, existiam 1.240 cursos para a formação de advogados em território nacional enquanto no resto do planeta a soma chega a 1.100 universidades, conforme números informados pelo representante do Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) no Conselho Nacional de Justiça (CNJ) (OAB, 2010).

Face essa problemática e analisando o ambiente acadêmico do Direito, Streck (2011, p. 96) sustenta que muitos manuais e livros facilitados, ‘mastigados’, representam uma cul-

tura de duvidosa cientificidade, a qual “simplifica o ensino jurídico, a partir da construção de standards, repetidos nas salas de aula e posteriormente nos cursos de preparação para concursos, bem como nos fóruns e tribunais”.

Na concepção de Moraes e Santos (2013), em que pese a atual situação prejudicial para o Direito, o Direito resumido virou produto, os concursos públicos viraram produto e as escolas de Direito e cursinhos, por sua vez, viraram meros (re)produtores de um ensino precário, e ousou ainda dizer, um ensino jurídico medíocre.

Nesse contexto é que se verifica um dos objetivos do presente artigo, com o qual se pretende expor uma nova maneira de abordar a ciência jurídica, conforme preconiza Streck (2011, p. 89-90), “a fim de que seja possível afastar-se das concepções (conhecimento) de direito precárias, originadas na forma plastificada e apressada que o Direito vem sendo ensinado e estudado”.

Sobre a problemática que envolve os juristas, Streck (2012) assevera que se acredita que resumir o Direito é criar juristas despreparados e desvinculados com a realidade social. Esses juristas desempenham papel de meros repetidores das verdades postas.

Para Rosa, Filho e Matzenbacher (2014, p.10):

[...] o pior defeito dessa casta de juristas é a vontade de julgar. Como não suportam as próprias fragilidades escondidas, [...] buscam fortalecimento a partir do julgamento do outro, auto-anistiados pelo dever do ofício.

No mesmo sentido, Villey (2005) sustenta que os intelectuais, mesmo que juristas, têm o grave defeito de se apegar à coerência de suas opiniões.

Muitos dos profissionais do Direito possuem uma visão estreitada do contexto social em que vivem, fundamentando

suas escolhas e decisões com base em crenças e valores pré-concebidos.

Outro problema, na visão de Rosa, Filho e Matzenbacher (2014) é de que os juristas, em geral, não percebem que suas constituições psíquicas determinam o modo como atuam no Direito.

Nessa linha de raciocínio, importante tecer considerações sobre o Direito que apenas se ocupa de julgar alheios:

[...] O Direito a partir da normatividade fomenta uma sociedade infantilizada que outorga a solução de seus conflitos ao grande “Pai” chamado Estado. A Psicologia, contrariamente, quer construir a maturidade social por meio do estímulo ao auto-conhecimento. Enquanto o Direito promove retribuição muitas vezes com ares de vingança, a Psicologia pretende curar – e este talvez seja um plágio necessário que o Direito deva fazer em relação à Psicologia: tornar-se instrumento de cura, transformando-se o Judiciário em um hospital! Na medida em que tratamos o conflito como uma doença de sujeitos infantilizados pelo Estado, podemos pensar o Judiciário como ambiente pedagógico e curativo (ROSA; FILHO; MATZENBACHER, 2014, p. 11).

Assim, diante do contexto da formação dos estudantes de Direito, é possível verificar que o Direito vai na contramão da sabedoria.

Além de toda a precariedade da formação dos operadores nos bancos acadêmicos, posteriormente, quando da efetividade das atividades jurídicas, tem-se muitas vezes determinações e metas do CNJ a serem cumpridas, estabelecimento de prazos, o que torna o cenário jurídico ainda mais quantitativo, do que qualitativo.

Oportuno se questionar: como pode o Direito pretender regular a conduta humana se sequer compreende à composição da conduta humana?

Faz-se necessária a formação de pessoas que se sintam felizes com aquilo que fazem. Que tenham uma vocação não apenas profissional, mas também social, familiar e pessoal.

Como afirmam Rosa, Filho e Matzenbacher (2014, p. 12):

[...] o Direito ainda é patriarcal. Segue apostando na transcendência da lei e na força do martelo da Justiça. Segue apostando na hostilidade e na sisudez. Ainda confia demais na aparência da gravata.

Acerca dos juízes que refletem sobre o *senso comum teórico* que está que está impregnado nos operadores jurídicos dos dias de hoje:

[...] As Constituições democráticas e os Tratados Internacionais humanitários são ainda finas decorações de uma mansão que abriga uma família emergente e despedaçada – a dos juristas irrefletidos, aqueles que por não se conhecerem, não conhecem a alma humana (ROSA; FILHO; MATZENBACHER, 2014, p. 12).

No que tange ao desconhecimento da alma humana, na percepção de Rosa, Filho e Matzenbacher (2014, p. 13), “olhos míopes que pensam o Direito exclusivamente a partir da normatividade (...) É que o Direito ainda divide platonicamente o mundo real e o mundo jurídico nos seus manuais empoeirados”.

Portanto, é tempo de abandonar os modelos tradicionais da dogmática jurídica, diante dos novos contextos da sociedade moderna. O Direito não pode ignorar e silenciar quanto às transformações sociais, pelo contrário, tem o dever de aproximar os profissionais das novas configurações contemporâneas.

Existe hoje uma questão acerca da crise de identidade sofrida pelos homens frente o mundo contemporâneo, e ousar dizer, principalmente no tocante aos operadores do Direito.

A necessidade de ter profissionais do direito com formação humanística ganhou nova dimensão no Brasil a partir da gradual superação do normativismo.

Nesse sentido adverte Aguiar (1999, p. 20):

[...] A formação dos atores jurídicos, generalista, superficial e periférica, além de torná-los normativistas, mais ainda, textualistas, não reproduz um conhecimento contextual operatório, que dê conta juridicamente dos novos fatos, atos e fenômenos que emergem na sociedade.

Sobre o indispensável vínculo entre os eixos de formação na vida acadêmica, para a apropriada qualificação dos operadores do Direito, Lôbo (1998) pontua que somente com o estudo profundo da Filosofia, Sociologia, Economia, Ciência Política e Teoria Jurídica, é que pode ser superado o exegetismo superficial e acrítico, que é o maior responsável pela pobreza acadêmica e pela desqualificação dos profissionais.

Assim, o conteúdo dogmático deve ser estudado, durante a graduação, segundo “a evolução da Ciência do Direito e sua aplicação às mudanças sociais, econômicas, políticas e culturais do Brasil e suas relações internacionais”, conforme se infere do art. 5º, II, da Resolução n. 09 do Conselho Nacional de Educação, de 29 de setembro de 2004<sup>6</sup>.

Deste modo, é possível concluir que não é suficiente que os operadores jurídicos conheçam a legislação federal, estadual e municipal, pois igualmente é preciso saber aplicá-la adequadamente, segundo uma consciência crítica da sociedade e de sua realidade, o que só se tornará exequível, através de

---

<sup>6</sup> No decorrer do artigo, será utilizada a sigla CNE/CES nº 09/04.

uma formação contínua e humana dos operadores do Direito, na lida de suas atividades jurídicas diárias.

### **Considerações Finais**

Com as constantes evoluções na sociedade mundial, bem como nas relações daí decorrentes, o mundo jurídico tem o dever de acompanhá-las, a fim de melhor servir àqueles que buscam a justiça.

Diante do exame efetuado por meio deste artigo, pode-se observar claramente que o cenário jurídico brasileiro necessita da formação humanística dos operadores do Direito, com conhecimento aprofundado sobre a realidade das sociedades humanas, buscando assim uma melhor compreensão do Direito e da justiça.

Considerando os levantamentos bibliográficos realizados, pode-se constatar que esta pesquisa atingiu seu objetivo geral, demonstrando a problemática do ambiente acadêmico do Direito e dos concursos públicos e sua seleção para magistrados, por exemplo. Restou evidenciado acerca da necessidade de ter profissionais do Direito com formação humanística, tendo o Brasil ganhado nova dimensão, a partir da gradual superação do normativismo, com a edição da Resolução do Conselho Nacional de Educação n. 09 de 2004, bem como da Resolução n. 75/2009 do Conselho Nacional de Justiça.

### **Referências**

AGUIAR, Roberto A. R. **A crise da advocacia no Brasil: diagnóstico e perspectivas**. São Paulo: Alfa-Ômega, 1999.

ALEMÃO, Ivan da Costa; BARROSO; Márcia Regina C. O que se espera de um juiz? **Revista Eletrônica Direito e Política**, Itajaí-SC, v.8, n.1, 1º quadrimestre de 2013. Disponível em:

<[www.univali.br/direitoepolitica](http://www.univali.br/direitoepolitica) - ISSN 1980-7791>. Acesso em: 12 mai. 2017.

ARENDT, Hannah. **Between the past and the future**. New York: Penguin, 2006.

BAPTISTA DA SILVA, Ovídio. **Processo e Ideologia: O Paradigma Racionalista**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2006.

BASTOS, A. W. **O ensino jurídico no Brasil**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lúmen Júris, 2000.

BERTASO, João M.; NAKALSKI, Daniela. Os “mal-estares” no Direito. **Revista Direito**, Santa Cruz do Sul, n. 15, p. 39-64, jan/jun. 2001. Disponível em: <<http://www.lexml.gov.br/urn/urn:lex:br:redede.virtual.biblioteca:artigo.revista:2001;1000606674>>. Acesso em: 10 nov. 2017.

BRASIL. **Conselho Nacional de Justiça**. Resolução Nº 75 de 12/05/2009. Disponível em: <http://www.cnj.jus.br/atos-normativos?documento=100>. Acesso em: 05 abr. 2017.

BRASIL. **Ministério da Educação** – Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação – Resolução nº. 09 de 29 de setembro de 2004. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces09\\_04.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces09_04.pdf)> Acesso em: 17 abr. 2017.

BRITTO, Carlos Ayres. **O humanismo como categoria constitucional**. Belo Horizonte: Fórum, 2010.

DALLARI, Dalmo de Abreu. **O Poder dos Juízes**. São Paulo: Saraiva, 1996.



DERANI, Cristiane. **Direito Ambiental Econômico**. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2008.

DURAN, Angela A. C. A Idéia de Humanismo no Ensino Jurídico Brasileiro. **Rev. Justiça & História**, v. 6, n. 11, 2006. Disponível em: <<https://www.tjrs.jus.br>>. Acesso em: 12 dez. 2017.

DWORKIN, Ronald. **O Império do Direito**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FERRAZ JUNIOR, Tércio Sampaio. **Introdução ao estudo do direito**: técnica, decisão, dominação. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

FERRAZ JUNIOR, Tércio Sampaio. **Estudos de filosofia do direito**: reflexões sobre o poder, a liberdade, a justiça e o direito. 2. ed. São Paulo: Atlas 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

IBAIXE JÚNIOR, João. **Operador do Direito e a formação humanística**, 2011. Disponível em: <<http://www.tjac.jus.br/noticias/artigo-da-semana-operador-do-direito-e-a-formacao-humanistica/>>. Acesso em: 10 mai. 2017.

LIMA, Maria Luiza Pinto. **Temas Contemporâneos do Direito**. São Luiz, Ed. TRT, 2003.

LÔBO, Paulo Luiz Neto. Educação e advocacia no III milênio. **Revista de Informação Legislativa**. Brasília: Senado Federal, abr/jun de 1998. Disponível em: <<http://www2.senado.leg.br/bdsf/item/id/363>>. Acesso em: 11 nov. 2017.

LOPES, J. R. L. **O Direito na história**: lições introdutórias. 2. ed. São Paulo: Max Limonad, 2002.

MACHADO, Antônio Alberto. **Ensino jurídico e mudança social**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MACIEL, José Fábio Rodrigues (Orgs.). **Formação humanística em direito**. São Paulo: Saraiva, 2012.

MARINONI, Luiz Guilherme. **Teoria Geral do Processo**. 2ed. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2007.

MEDINA, Paulo Roberto de Gouvêa. **Ensino jurídico, literatura e ética**. Brasília: OAB Editora, 2006.

MORAIS DA ROSA, Alexandre; FILHO, Paulo Ferrareze; MATZENBACHER, Alexandre (Orgs.). **Estudos críticos de direito e psicologia**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2014.

MORAIS DA ROSA, Alexandre. O hiato entre a Hermenêutica Filosófica e a Decisão Judicial. In: STEIN, Ernildo; STRECK, Lenio (Orgs). **Hermenêutica e Epistemologia**: 50 anos de Verdade e Método. Porto Alegre: Livraria do Advogado Editora, 2007.

MORAIS, Fausto Santos; SANTOS, José Paulo Schneider. O Direito na Tábua da Salvação: uma crítica ao senso comum teórico. **Revista Eletrônica Direito e Política**, Itajaí-SC, v.8, n.3, 3º quadrimestre de 2013. Disponível em: <[www.univali.br/direitoepolitica](http://www.univali.br/direitoepolitica) - ISSN 1980-7791>. Acesso em: 05 mai. 2017.

NALINI, José Renato. **Ética geral e Profissional**. 7. ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2009.

NALINI, José Renato. **O juiz e o acesso à justiça**. 2. ed., Revista dos Tribunais. 1992.

NALINI, José Roberto. **Visão Jurídica**. São Paulo: Escala, 2007.

NEIVA, Gerivaldo. **Warat e o Senso Comum Teórico dos Juristas**, 2012. Disponível em: <<http://www.gerivaldoneiva.com/2012/10/warat-e-o-senso-comum-teorico-dos.html>>. Acesso em: 10 mai. 2017.

OAB, Conselho Federal. **Brasil, sozinho, tem mais faculdades de Direito que todos os países**. 14 de outubro de 2010. Disponível em: <<http://www.oab.org.br/noticia/20734/brasil-sozinho-tem-mais-faculdades-de-direito-que-todos-os-paises>>. Acesso em: 04 jun. 2017.

PASOLD, Cesar Luiz. **Metodologia da pesquisa jurídica: teoria e prática**. 13. ed. Florianópolis: Conceito Editorial, 2015.

RAMIRES, Maurício. **Crítica à aplicação de Precedentes no Direito Brasileiro**. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2010.

REALE, Miguel. **Teoria Tridimensional do Direito** - situação atual. 5.ed. São Paulo: Saraiva, 1994.

ROCHA, Álvaro Filipe Oxley da. **Judiciário, Sociedade e Política**. 2009. Disponível em: <<http://www.unisinos.br/blog/ppgdireito/category/noticias/>>. Acesso em 07 jul. 2017.

ROSA, Alexandre Moraes da; FILHO, Paulo Ferrareze; MATZENBACHER, Alexandre. **Estudos críticos de direito e psicologia** (Orgs.). Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2014.

SANTOS, Sidney Francisco Reis dos. A vivência da interdisciplinaridade: uma nova perspectiva para o operador jurídico. In: MONDARDO, Dilsa et al. (Org.) **O ensino jurídico interdisciplinar**: Um novo horizonte para o Direito. Florianópolis: OAB/SC Editora, 2005.

SILVEIRA, Eustáquio Nunes. **A crise do judiciário e a formação do juiz**. RJ. CEJ, Brasília, n.18, jul./set. 2002.

SOARES, Josemar; MENEGHETTI, Tarcísio Vilton. Direito e Fenomenologia em Hegel. In: OLIVEIRA JUNIOR, José Alcebíades de; VILLATORE, Marco Antônio César. (Orgs.). **I Encontro de Internacionalização do CONPEDI**. Barcelona: Laborum, 2015.

STRECK, Lenio Luiz. **Conhecimento fast food, Homer Simpson e o Direito**, 2012. Disponível em: <<http://www.conjur.com.br/2012-mai-24/senso-incomum-conhecimento-fast-food-homer-simpson-direito>>. 24 de maio de 2012. Acesso em: 10 mai. 2017.

STRECK, Lenio Luiz. **Hermenêutica jurídica e(m) crise**: uma exploração hermenêutica da construção do Direito. Porto Alegre: Livraria do Advogado Editora, 2011.

VILLEY, Michel. **A formação do pensamento jurídico moderno**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

WARAT, Luís Alberto. **Introdução Geral ao Direito I - Interpretação da Lei**: temas para uma reformulação. Porto Alegre: Fabris, 1994.

WARAT, Luís Alberto. **Introdução Geral ao Direito II - a epistemologia jurídica da modernidade**. Porto Alegre: Fabris, 1995.

WARAT, Luís Alberto. **Introdução Geral ao Direito, II: a epistemologia jurídica da modernidade**. Porto Alegre: Fabris, 2002.

WARAT, Luís Alberto. **Manifesto do Surrealismo Jurídico**. São Paulo: Acadêmica, 1988.

WARAT, Luís Alberto. **O poder do discurso docente das escolas de direito**. Sequência. Revista da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, n. 2, 1980.

WEIL, Pierre. **A mudança de sentido e o sentido da mudança**. Rio de Janeiro: Rosa dos Ventos, 2000.

WOLKMER, Antônio Carlos. **Introdução ao pensamento jurídico crítico**. 5. ed. São Paulo: Saraiva, 2006.

*Educação e interdisciplinaridade: pensamento crítico no ensino superior é fruto dos estudos, pesquisas, debates e reflexões desenvolvidos desde 2016 pelo Grupo de Pesquisa Educação e Interdisciplinaridade, criado por um grupo de docentes do Centro Universitário de Brusque – UNIFEBE, a partir da necessidade de ampliar os próprios repertórios epistemológicos, para pensar e discutir a Educação e seus desafios no século XXI. Os docentes desse grupo têm discutido temáticas no âmbito da Educação e da formação profissional e cidadã, trazendo à tona a perspectiva da interdisciplinaridade, propondo fazer confluir discursos e epistemes das áreas das ciências sociais aplicadas, das ciências exatas e das humanidades. De tal maneira, esta coletânea procura socializar alguns tópicos que foram objeto de estudos no grupo de pesquisa, apresentando reflexões referentes aos processos formativos, permeados por abordagens multidisciplinares e interdisciplinares. Sem a pretensão de unicidade ou de verdade dogmática, o livro é um convite para análises e considerações a respeito de práticas e discursos sociais vigentes que recebem pouca ou nenhuma atenção. Esta obra coletiva também se propõe provocadora para um leitor que tenha interesse em dialogar e refletir a respeito de outras possibilidades epistemológicas e pedagógico-didáticas no ensino superior. A originalidade dos textos fala sobre a importância da dinamicidade dentro de uma perspectiva interdisciplinar.*

**GRUPO DE PESQUISA  
EDUCAÇÃO E INTERDISCIPLINARIDADE  
CENTRO UNIVERSITÁRIO DE BRUSQUE  
UNIFEBE**

Agência Brasileira do ISBN  
ISBN 978-85-93565-15-1



9 788593 565151