

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA - UFSM  
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS - CCSH  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITO – PPGD  
MESTRADO EM DIREITO**

**ENSINO JURÍDICO E CIDADANIA PLANETÁRIA: é  
preciso educar para a “Teia da Vida”**

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**

**Tiéli Zamperetti Donadel**

**Santa Maria, RS, Brasil  
2017**

**ENSINO JURÍDICO E CIDADANIA PLANETÁRIA: é preciso educar para a “Teia da Vida”.**

**Tiéli Zamperetti Donadel**

Dissertação na área de “Direitos Emergentes na Sociedade Global”, com ênfase na Linha de Pesquisa “Direitos da Sociobiodiversidade e Sustentabilidade”, apresentada ao Programa de Pós Graduação em Direito da Universidade Federal de Santa Maria como requisito parcial para a obtenção do título de **Mestre em Direito**.

**Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Angela Araújo da Silveira Espíndola**

**Santa Maria, RS, Brasil  
2017**

## **Ficha catalográfica**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA - UFSM  
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS - CCSH  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITO – PPGD**

**A Comissão Examinadora, abaixo assinada,  
aprova a Dissertação de Mestrado**

**ENSINO JURÍDICO E CIDADANIA PLANETÁRIA: é preciso educar  
para a “Teia da Vida”.**

elaborada por  
**Tiéli Zamperetti Donadel**

como requisito parcial para a obtenção do grau de  
**Mestre em Direito**

**COMISSÃO EXAMINADORA:**

**Angela Araújo da Silveira Espíndola Dra.**  
(Presidenta/Orientadora)

**Luiz Ernani Bonesso de Araújo, Dr.**  
(Co-orientador)

**Jerônimo Siqueira Tybusch, Dr.**  
(UFSM)

**Jeferson Dytz Marin, Dr.**  
(UCS)

Santa Maria, 24 de março de 2017.

## AGRADECIMENTOS

Valendo-me do conceito de “teia da vida”, o qual nas palavras de Frijof Capra, tem seu sentido a partir do entrelaçamento e da interdependência de todos os fenômenos, e de que os sistemas vivos, em todos os níveis, são redes, que interagem, se comunicam e necessitam uns dos outros, agradeço a toda teia que, em menor dimensão do que a complexa teia do mundo, faz parte da minha vida.

Durante toda a minha trajetória, desde a primeira respiração até o término deste trabalho, que foi árduo e conflituoso, estive cercada de várias pessoas, que as chamarei de “fios”. Sim; “fios”! Todos que entraram, ficaram, saíram, partiram foram fios, fios condutores, que ajudaram a construir a grande rede da teia da minha vida.

Cada uma das pessoas, que auxiliaram na condução dos caminhos, que trilhei, tiveram um papel diferente, cada qual com suas características, com as suas funções, com as suas energias, todas de alguma forma, ajudaram a construir e a conectar vários dos fios existentes em minha rede, que é o reflexo do “sistema” que sou hoje.

Na construção da minha teia, que ainda é incipiente, aprendi que muitas vezes o não equilíbrio, o perder-se, o caos, os fluxos turbulentos, na verdade, nada mais são, do que uma fonte de ordem, uma ordem natural, que num primeiro instante chega avassaladora e nos joga numa sinuca de bico, mas depois, nos ensina que a ordem, que nasce desta desestabilização é altamente organizada.

Então, aos fios que se entrelaçaram em minha vida, formaram redes, redes dentro de redes, conexões, nós, caos e ordem, só tenho uma coisa a dizer: Gratidão!

Não citarei os nomes dos fios, como de clichê. Gosto é do contato, do olho no olho, do abraço, do toque, dos corações pulsantes juntos, por isso, agradecerei pessoalmente, cada uma das partes que ajudaram a formar minha teia, assim terei mais uma oportunidade de trocar fios e compartilhar redes.

*“Ubuntu”*

## **RESUMO**

Dissertação de Mestrado  
Programa de Pós-Graduação em Direito  
Universidade Federal de Santa Maria

### **ENSINO JURÍDICO E CIDADANIA PLANETÁRIA: é preciso educar para a “Teia da Vida”.**

Autora: Tiéli Zamperetti Donadel

Orientadora: Dr.<sup>a</sup> Angela Araújo da Silveira Espíndola

Data e Local da Defesa: Santa Maria, 24 de março de 2017.

Este estudo se insere na linha de pesquisa “Direitos da Sociobiodiversidade e Sustentabilidade”, tendo como objeto de pesquisa, a Ecopedagogia no Ensino Jurídico. O núcleo central da investigação é o ensino jurídico e a necessária produção da consciência ecológica (planetária) e da flexibilidade ambiental na formação do jurista. Tem como objetivo geral investigar a possibilidade da introdução dos valores da Ecopedagogia na formação dos juristas como alternativa para a superação das fraturas no/do ensino jurídico. Nesse sentido, os autores base foram Francisco Gutiérrez e Luís Alberto Warat. Tratou-se sobre a necessidade da formação jurídica contemporânea construir/produzir os valores de uma cidadania planetária atenta ao meio ambiente, frente aos reflexos sociais, econômicos, políticos e culturais dos impactos produzidos pela atual sociedade. Como forma de responder à indagação proposta, adotou-se a matriz epistemológica sistêmica, a qual comporta uma análise sistêmica-complexa e interdisciplinar acerca do tema que é proposto. Este estudo proporcionou demonstrar que a inserção de disciplinas optativas ou obrigatórias dedicadas ao estudo jurídico do meio ambiente não são suficientes para capacitar e formar juristas para enfrentar os desafios dos novos direitos, ou seja, não provoca, por si só, uma contribuições para o Estado de Direito do Ambiente. Portanto, se faz imprescindível romper com o atual paradigma e repensar uma formação crítica e reflexiva, que seja capaz de atender e compreender os anseios e as demandas fortemente impactadas pelos novos contornos tomados pela atual sociedade, a qual se dará com a formação de uma consciência e cidadania planetária, através da Ecopedagogia.

**Palavras-chave:** Direito; Ensino Jurídico; Cidadania Planetária; Ecopedagogia.

## **ABSTRACT**

Master's thesis  
PostGraduate Program in Law  
Federal University of Santa Maria

**LEGAL TEACHING AND PLANETARY CITIZENSHIP: it is necessary to educate  
for the "Web of Life"**

Author: Tiéli Zamperetti Donadel

Advisor: Dr. Angela Araújo da Silveira Espíndola

Place and Date of Presentation: Santa Maria, March 24, 2017.

This study is part of the research line "Sociobiodiversity and Sustainability Rights", having as its research object, the Ecopedagogy in Legal Education. The core of the research is Brazilian legal education and the legal study of the environment, in addition to the debate about environmental law as a discipline of the curricula of law schools. It aims to investigate the possibility of introducing the values of Ecopedagogy in the training of jurists as an alternative for overcoming fractures in the legal education. In this sense, the authors were Francisco Gutiérrez and Luis Alberto Warat. It dealt with the need of contemporary legal formation to build / produce the values of a planetary citizenship attentive to the environment, facing the social, economic, political and cultural impacts of the impacts produced by the current society. As a way of responding to the proposed inquiry, the systemic epistemological matrix, which involves a systemic-complex and interdisciplinary analysis about the proposed theme. This study has demonstrated that the inclusion of optional or compulsory subjects dedicated to the legal study of the environment are not enough to train and train jurists to face the challenges of the new rights, that is, it does not in itself cause a contribution to the State Of Environmental Law. Therefore, it is essential to break with the current paradigm and rethink a critical and reflexive formation that is able to meet and understand the yearnings and demands strongly impacted by the new contours taken by the present society, which will be with the formation of a conscience and planetary citizenship, through Ecopedagogy.

**Keywords:** Law; Legal Teaching; Planetary Citizenship; Ecopedagogy.



## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>10</b>
<b>1. DIREITO, ECOLOGIA, SOCIEDADE E MEIO AMBIENTE .....</b>	<b>15</b>
1.1 O direito ambiental no Brasil.....	16
1.2. Consciência e cidadania planetária: por uma globalização solidária e pela construção de um outro paradigma .....	21
1.3 É preciso educar para a consciência e cidadania planetária .....	30
<b>2. ENSINO JURÍDICO E ECOPELAGOGIA: SER E DEVER SER .....</b>	<b>37</b>
2.1. O ensino do “direito” que se ensina “errado” .....	38
2.2 O ensino do direito não é linear: as relações são humanas e complexas .....	50
2.3 O ensino do direito clama por uma reflexibilidade ambiental.....	62
<b>CONCLUSÃO .....</b>	<b>70</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>73</b>

## INTRODUÇÃO

Repensar o Direito Ambiental, seu ensino, a metodologia aplicada, as grades curriculares, o ensino dogmático e a transformação do Direito em uma ciência exata na resolução de grandes problemas sociais e de complexas relações humanas são pontos cruciais e que recebem um olhar atento no presente trabalho, uma vez que se faz urgente e necessária a formação de um jurista mais crítico, reflexivo e atuante no cenário contemporâneo.

É imprescindível romper com o paradigma, já esgotado, mas ainda dominante do século XVIII e repensar e reconstruir um novo paradigma de ensino e sobretudo subverter a ordem pré-constituída do Direito, aqui em especial, do Direito Ambiental.

A ciência jurídica solidificou o seu paradigma dogmático, positivista, a partir da concepção do Direito como norma jurídica. Dessa forma, perante essa compreensão, estudar o Direito significa estudar as normas jurídicas, principalmente as traduzidas nos códigos. Percebe-se que no meio acadêmico há uma supervalorização do estudo das normas jurídicas e um desprezo aos demais elementos que compõem o Direito.

Dessa forma, o Direito é identificado com a norma jurídica estatal e a sua ciência com uma mera técnica de controle social. Por estes motivos, o estudo dos diversos ramos do Direito, nas disciplinas distribuídas ao longo da grade curricular dos cursos jurídicos, limita-se ao estudo dos códigos. E o ensino do Direito Ambiental não foge dessa lógica. Tem-se, hoje, um ensino jurídico que se apresenta atrasado e deficiente, uma educação que não produz um conhecimento autêntico, apenas reproduz o sistema, um radical dogmatismo acrítico e formalista, resultado do paradigma racionalista, ou seja, um ensino incapaz de formar um jurista produtivo, reflexivo, sensível e solidário para com as demandas da sociedade contemporânea.

Essa mesma lógica racionalista é o que tem levado a natureza a ser saqueada, levando a terra à morte em nome do progresso. Nos dias atuais, como se sabe, os grandes problemas socioambientais, como a pobreza, o aquecimento global, a poluição das águas e do ar, os resíduos tóxicos, as armas de destruição em massa, etc. podem atingir pessoas de todas as regiões do planeta. A humanidade passou a conviver com a real possibilidade de autodestruição, seja imediata, por meio de uma guerra generalizada, seja no médio e longo prazo, em razão dos acelerados desequilíbrios naturais provocados pela ação humana, e é frente à eminência de um destino apocalíptico de nossa civilização e, sobretudo, diante do imperativo ético de

que somos corresponsáveis pelo cuidado de todos os seres da Terra, que se discutem ideias e ações para uma cidadania planetária na contemporaneidade.

O século XXI inaugura uma outra forma de organização humana, os graves desafios ambientais do planeta ultrapassam fronteiras, a velocidade das informações, as várias alternativas oferecidas pela Internet e sistemas de comunicação, a internacionalização cada vez mais acentuada dos processos de produção, a pluralidade dos intercâmbios culturais, os problemas socioambientais, as disparidades na distribuição da riqueza, as múltiplas formas de violência, o surgimento das redes sociais virtuais, entre outras, são manifestações vividas e percebidas no cotidiano. Essas características que, com tantas outras, compõem o contexto da globalização geram consequências, as quais, num âmbito geral, afetam a vida de todas as pessoas do planeta.

Em virtude desta globalização, surgem modelos que se opõem ao sistema global hegemônico e que buscam alternativas visando a construção de uma sociedade global. Em referência ao campo educacional, essa busca, manifestada de diversas maneiras, vem sendo trilhada a partir de uma crítica geral ao projeto da globalização e, ao mesmo tempo, pela afirmação do sentido de planetaridade. Essa nova ótica nos conduz à ideia de planetarização, uma outra racionalidade que, reafirmando históricas utopias e propondo novas interpretações e formas de lutas, opera para a melhoria da vida humana e da sustentabilidade da Terra.

É preciso educar para a cidadania planetária e isso implica muito mais do que uma filosofia educacional, do que o enunciado de seus princípios. Exige uma reorientação de nossa visão de mundo da educação como espaço de inserção do indivíduo não numa comunidade local, mas numa comunidade que é local e global ao mesmo tempo. Cidadania planetária expressa um conjunto de princípios, valores, atitudes e comportamentos fundados numa nova percepção da Terra, ultrapassa-se a visão antropocêntrica em direção a uma consciência planetária. Ela tem como focos a superação das desigualdades, a eliminação das sangrentas diferenças econômicas e a integração intercultural da humanidade. Uma cidadania planetária é, por excelência, uma cidadania integral, portanto, uma cidadania ativa e plena, não apenas em relação aos direitos sociais, políticos, culturais e institucionais, mas também em relação aos direitos econômicos. Ela implica também a existência de uma democracia planetária.

Nesse cenário, a educação exerce um papel fundamental no processo de construção da planetarização. É ela que constrói esperança, sonhos, desejos, é ela que constrói a transformação social e um outro mundo possível. É por meio da educação que se formarão comunidades capazes de construir a cultura da paz e da justiça social. É nesse sentido, que pensar os valores da planetarização como elemento que compõe o Direito na construção do ensino jurídico, em especial na disciplina de Direito Ambiental, é que se dará a formação de um jurista pensante, com independência, sensibilidade e flexibilidade. E, principalmente, com os valores de que é pertencente a um único planeta e que a vida está interligada e ultrapassa as fronteiras físicas de maneira integral, de forma una e não compartimentada.

A proposta do trabalho é trazer o conceito e os valores da cidadania planetária para o ensino do Direito Ambiental, uma vez que este, nas escolas jurídicas, encontra-se fragmentado e em descompasso com as fraturas e os desafios da sociedade, que se formou na contemporaneidade. Educar o futuro jurista para a cidadania planetária evitará a fragmentação do conhecimento e possibilitará a formação de uma visão de totalidade, de comunidade humana única nas suas diferenças, favorecerá uma educação cidadã, que forma para a participação, para a autonomia e para a democracia, questões cruciais ao contexto em que vivemos.

O Direito não pode mais ser transmitido de modo compartimentado, assim como a visão de mundo também não deve ser vista desta maneira. Todos os indivíduos pertencem a um mesmo universo e possuem conexões que os interligam com os humanos e com as demais espécies do planeta. Estas reflexões podem construir pontes para um outro mundo possível, um mundo mais humano, com mais alteridade e solidariedade com todas as espécies do planeta Terra.

E, é através da Ecopedagogia, também denominada de Pedagogia da Terra, que se possibilitará a inserção dos valores da cidadania planetária no ensino jurídico. A Ecopedagogia não é uma pedagogia qualquer, enquanto as pedagogias clássicas são antropocêntricas, ela parte de uma consciência coletiva, amplia-se o ponto de vista de uma visão antropocêntrica para uma consciência coletiva, para uma prática de cidadania planetária e para uma nova referência ética e social: a civilização planetária.

A partir dessa percepção, o presente trabalho visou investigar o ensino jurídico e a necessária produção da consciência ecológica (planetária) e da flexibilidade ambiental na formação do jurista

Para tanto, adotou-se a matriz epistemológica sistêmica, a qual comporta uma análise sistêmica-complexa e interdisciplinar acerca do tema que foi proposto.

O objetivo geral do presente trabalho foi investigar a possibilidade da introdução dos valores da Ecopedagogia na formação dos juristas como alternativa para a superação das fraturas no/do ensino jurídico.

Quanto aos objetivos específicos, inicialmente fez-se uma investigação da inserção do Direito Ambiental no direito brasileiro. Posteriormente, demonstrou-se a importância da formação de uma cidadania e consciência planetária na sociedade contemporânea. Após, explicitou-se a importância de uma educação para o novo paradigma ecológico a partir da Ecopedagogia. Com o intuito de relacionar a Ecopedagogia com o ensino jurídico, num segundo momento, identificou-se a introdução do ensino jurídico no Brasil até a contemporaneidade. Posteriormente, discorreu-se sobre a manutenção do modelo racionalista de ensino. Por fim, demonstrou-se a necessária construção da reflexibilidade ambiental nas escolas jurídicas através da abertura do ensino aos valores da Ecopedagogia, a fim de possibilitar uma atuação futura pela efetiva concretização das demandas relacionadas ao Meio Ambiente.

O marco teórico da pesquisa é a Ecopedagogia, conceito criado por Francisco Gutiérrez, no contexto da conferência da RIO-92, com vistas a promover sociedades sustentáveis. Constituída como teoria da educação, fundada eminentemente na obra de Paulo Freire, propõe uma fazer pedagógico a partir da vida cotidiana, pretendendo uma cidadania ambiental e uma cultura da sustentabilidade.

Em apoio a este marco teórico foi utilizada a proposta pedagógica de Luís Alberto Warat para o ensino do direito. Segundo ele, a prática jurídica só pode ser alterada se e quando o senso comum teórico que organiza a ordem simbólica do direito for transformado. E essa transformação passa pela emancipação pedagógica do direito, ou seja, pela reformulação do seu imaginário instituído.

Para atingir os objetivos propostos, o trabalho foi dividido em dois grandes capítulos. O primeiro capítulo tem por objetivo demonstrar a necessidade de se pensar o Direito Ambiental a partir da visão de interdependência e de interconexão do Planeta Terra. Para isso, primeiramente, apresentou-se brevemente a inserção do Direito Ambiental no direito brasileiro e a influência das preocupações internacionais em relação ao meio ambiente para sua proteção jurídica ambiental. Posteriormente, apresentou-se os conceitos de consciência e cidadania planetária, valores que

buscam a construção de uma globalização solidária e a efetivação de um outro paradigma necessário para as complexas relações humanas da atual sociedade. Por fim, discorreu-se sobre o papel fundamental que a educação tem para a mudança dos paradigmas que estão postos na sociedade, ou seja, falou-se sobre a necessidade da educação para a cidadania planetária, que se dará com a inserção dos valores da Ecopedagogia.

O segundo capítulo, dedicou-se a investigar efetivamente o papel (e a função) das faculdades de direito em prol da sustentabilidade e da consolidação de uma consciência jurídica ambiental interdisciplinar. Para tanto, dividiu-se em três subcapítulos. Primeiramente, discorreu-se sobre a introdução das escolas jurídicas no Brasil e a manutenção do seu *status quo*, que mesmo após transcorridos mais de dois séculos, continua a perpetuar uma formação distante da realidade social. Após, falou-se do modelo racional de ensino e da manutenção do sentido comum teórico dos juristas, responsáveis pela formação de juristas acríticos e despreparados para lidar com as complexas relações humanas. Por fim, o terceiro e último subcapítulo, propôs um modelo ideal e inexistente - qual seja, a Ecopedagogia na educação jurídica – com vistas a provocar mudanças paradigmáticas na formação do jurista, inserindo a sustentabilidade como um vetor na educação jurídica contemporânea. Seguindo esses objetivos e a proposta apresentada, chegou-se às conclusões que seguem no correr da presente dissertação.

## 1. DIREITO, ECOLOGIA, SOCIEDADE E MEIO AMBIENTE

*“Estrangeiro eu não vou ser.  
Cidadão do mundo eu sou”  
(Milton Nascimento)<sup>1</sup>*

Os padrões dominantes de produção e consumo estão levando à destruição de várias comunidade do planeta Terra, causando devastações ambientais, bem como provocando a redução dos recursos e uma massiva extinção das espécies. Se por um lado, vislumbram-se benefícios em virtude do grau acelerado de desenvolvimento tecnológico, por outro, observa-se o acirramento das desigualdades sociais entre ricos e pobres, o aumento da injustiça, da pobreza, da ignorância, dos conflitos armados, das guerras e do sofrimento entre os povos, vindo a causar um desequilíbrio entre os sistemas ecológico e social. O espaço global sofre várias ameaças, no entanto, se mostra possível uma reversão do quadro que se apresenta na sociedade contemporaneidade.

Cabe aos cidadãos do mundo romper com o quadro de destruição posto e formar uma aliança em escala global com o intuito de cuidar o planeta Terra e os seus concidadãos. Para tanto, são necessárias mudanças fundamentais de comportamento, de valores, de modo de vida e de ações, visando à redução dos impactos ao meio ambiente, o surgimento de uma sociedade civil global e a construção de um mundo mais democrático e humano.

Os desafios de ordem ambiental, econômica, social, política e espiritual estão interligados e para superá-los, necessária a busca de soluções. No presente trabalho, propõe-se como um dos pilares para a construção de um outro mundo possível, a educação.

Para melhor explicar os dilemas expostos, este primeiro capítulo do trabalho é dividido em três pontos. No primeiro, o ponto 1.1, é feita uma breve retrospectiva do surgimento da preocupação com o Direito Ambiental, que se deu primeiramente em escala internacional, sendo após internalizada pelas legislações nacionais. No segundo subcapítulo (ponto 1.2), discorre-se sobre o conceito e ações para a construção de uma consciência e cidadania planetária a fim de promover a construção

---

<sup>1</sup> Refrão da música “janela pra o mundo” do cantor Milton Nascimento.

de um direito ambiental realmente efetivo, contra hegemônico, e que atenda as necessidades do novo paradigma da Terra. Por fim, no ponto 1.3, o foco é a educação. Dessa forma, apresenta-se o conceito de Ecopedagogia, uma pedagogia voltada para os valores do novo paradigma, o paradigma ecológico, a qual será capaz de construir os saberes necessários para o século XXI, enfrentar a complexidade, o desmembramento e a racionalidade que seu diante do progresso e contribuir para a consciência da condição humana e da identidade terrena planetária.

### **1.1 O direito ambiental no Brasil**

O Direito Ambiental difere-se dos demais ramos do direito por ser um ramo que milita em defesa da vida humana e planetária. Para Michel Prieur, o Direito Ambiental é, na sua essência, um direito de luta, construído por um conjunto de regras jurídicas relativas à proteção da natureza e à luta contra as poluições. Mais do que a descrição do Direito existente, é um Direito portador de uma mensagem do futuro e da antecipação, graças ao qual o homem e a natureza encontrarão um relacionamento harmonioso e equilibrado (PRIEUR, 2012, p. 17). Por Prieur, “o objetivo principal do direito ambiental é contribuir para a diminuição da poluição e preservação da diversidade biológica” (PRIEUR, 2012, p. 20).

O Direito Ambiental surgiu em meados do século XX, como resposta aos problemas ambientais que assolavam e assolam o planeta Terra. A partir das várias catástrofes ambientais ocorridas principalmente pela ação humana, a comunidade internacional começou a emitir alertas para a necessidade de disciplinar as atividades produtivas realizadas pelo homem, através de um ramo do direito que cuidasse do meio ambiente, a fim de conter os negativos impactos ambientais e favorecer um equilíbrio entre todos os seres do planeta (PRIEUR, 2012, p.25).

A preocupação com o meio ambiente data de tempos anteriores, no entanto, as questões ambientais mais antigas eram questões locais específicas. Há notícias, de cidades Sumérias, da Mesopotâmia, da antiga Roma, entre outras, de fatos que já demonstravam uma grande preocupação com o meio ambiente, diante de impactos que geravam destruições. No entanto, as apreensões mais alarmantes surgiram a partir do século XX em virtude da consciência de que a natureza e os recursos naturais, ao contrário do que se pensava, eram finitos.



O marco inicial internacional da preocupação com as questões ambientais, que modificaram profundamente o pensamento em relação ao meio ambiente, se deu com a Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente Humano, realizada em Estocolmo, na Suécia, no ano de 1972, também conhecida como Conferência de Estocolmo. Partindo da perspectiva de John McCormick, sobre a preocupação com o meio ambiente, tem-se que a Conferência de Estocolmo foi um marco fundamental no crescimento do ambientalismo internacional. Este evento internacional representou o primeiro enfrentamento de problemas políticos, sociais e econômicos no ambiente global, trazendo à tona discussões relevantes acerca do meio ambiente, num fórum intergovernamental, com uma perspectiva de efetivamente empreender ações corretivas, a fim de criar bases para uma consideração abrangente dos problemas do meio ambiente humano, além de convergir a atenção dos governos e opiniões públicas em vários países para a importância do problema (MCCORMICK, 1992, p. 97).

A Conferência se preocupava, especialmente, com as características do meio ambiente, que afetavam a qualidade da vida humana. A partir desse momento, o meio ambiente passou a ser visto de uma forma conjunta da humanidade, e não mais de maneira divorciada, como era a visão preponderante até a ocasião (MCCORMICK, 1992, p. 105).

Após inúmeras discussões, a Conferência de Estocolmo apresentou resultados importantes e estabeleceu princípios para questões ambientais internacionais, para a gestão de recursos humanos, para os direitos humanos, para a prevenção do desmatamento e da poluição e para a relação entre ambiente e desenvolvimento. Para McCormick, num primeiro momento a reunião dos países, confirmou a tendência em direção a uma nova ênfase sobre o meio ambiente humano. O ambientalismo, que começara a se desenvolver, encorajou os governos nacionais a fazer do meio ambiente uma questão política. A forma provinciana como era tratada a natureza do ambientalismo mudou para uma perspectiva global, a qual incentivava o esforço no sentido de uma compreensão plena dos problemas, ou seja, o pensamento progrediu das metas limitadas de proteção da natureza e conservação dos recursos naturais, para uma visão abrangente da má utilização da biosfera por parte dos humanos (MCCORMICK, 1992, p. 111).

A Conferência de Estocolmo trouxe como consequência uma espécie de compromisso entre as diferentes percepções sobre o meio ambiente, defendidas

pelos países mais e menos desenvolvidos, sendo aqueles compelidos a reconhecer a necessidade de equilibrar as prioridades na administração ambiental com os objetivos do desenvolvimento econômico e a assumir uma visão mais ampla do caráter global dos problemas ambientais, bem como auxiliou no fortalecimento das organizações não-governamentais e a maior participação da sociedade civil nas questões ambientais (MCCORMICK,1992, p. 111).

McCormick ainda salienta a importância que teve a Conferência para a criação do Programa de Meio Ambiente das Nações Unidas, uma vez que este teve o resultado mais concreto da conferência, muito embora apresentasse certas imperfeições e limitações depois de sua criação, foi possivelmente a melhor forma institucional a ser tomada, uma vez que incentivou a criação de programas para a execução de medidas protetivas ao meio ambiente (MCCORMICK,1992, p. 127).

Mesmo que a Conferência de Estocolmo tenha apresentado diversas limitações para uma real efetivação da proteção do meio ambiente, ela inaugurou a agenda ambiental e o surgimento do direito ambiental internacional, convidando os países a respeitarem a ecologia e a elaborarem um novo paradigma econômico e civilizatório para as nações.

Após Estocolmo, os principais líderes mundiais ainda reuniram-se para discutir os temas relacionais ao meio ambiente em outras três conferências: a Rio ou Eco-92, a Rio+10 e a Rio+20, as quais serão brevemente<sup>2</sup> explanadas no presente trabalho.

A Rio-92 ocorreu no ano de 1992 na cidade do Rio de Janeiro sendo considerada também um marco importante da questão ambiental em termos de política internacional. Contando com a presença de 172 países e centenas de organizações ambientais, o resultado do encontro culminou com a assinatura de importantes acordos ambientais que visavam o cuidado e a proteção ambiental: a Declaração do Rio sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento, a Agenda 21, Carta da Terra, os Princípios para a Administração Sustentável das Florestas, a Convenção da Biodiversidade e a Convenção do Clima. Ainda, definiu-se que, após transcorrer dez anos, uma nova conferência seria realizada no sentido de ampliar as discussões realizadas e avaliar os resultados e o cumprimento dos acordos aprovados<sup>3</sup>.

---

<sup>2</sup> Falar-se-á brevemente pois seus compromissos e resultados não são objetos de estudo da pesquisa, porém elas tiveram um papel significativo para o direito ambiental.

<sup>3</sup> Tais compromissos foram emitidos no relatório especial da conferência, que podem ser visualizados em: <http://www2.camara.leg.br/documentos-e-pesquisa/publicacoes/estnottec/arquivos-pdf/pdf/207993.pdf>

Transcorridos os dez anos da Rio-92, sobreveio a Rio+10, denominada oficialmente de Cúpula Mundial sobre o Desenvolvimento Sustentável, tendo como sede a cidade de Johannesburgo, na África do Sul, no ano de 2002, e contou com a presença de representantes de 189 países. A questão do desenvolvimento sustentável e o uso e conservação dos recursos naturais renováveis foram os principais pontos de discussão da cúpula. Ainda, na conferência, foram levantadas críticas sobre a falta de resultados concretos em prol do meio ambiente e da preservação ambiental.

Conforme observa McCormick a atuação das Organizações não Governamentais teve um papel significativo na observância das ações, posto que levantaram acusações direcionadas, principalmente, aos países desenvolvidos pela falta de perspectivas no combate às desigualdades sociais (MCCORMICK,1992, p.133).

Passados vinte anos da primeira cúpula, aconteceu novamente na cidade do Rio de Janeiro, a também denominada Rio+20, no ano de 2012, ou Conferência da ONU sobre o Desenvolvimento Sustentável. Com a presença de 193 países, teve como resultado a avaliação das políticas ambientais adotadas, tendo sido produzido em documento intitulado “O futuro que queremos”, onde foi reafirmada uma série de compromissos.

Salienta-se que apesar das tentativas, nos diferentes encontros, várias críticas são tecidas em relação às conferências, muitas delas direcionadas principalmente pela falta de objetividade e clareza e pelo não estabelecimento de metas concretas para a redução da emissão de poluentes e preservação de áreas naturais por parte dos Estados.

Refletindo a tendência mundial, a partir das novas concepções internacionais, a realidade em relação ao meio ambiente começou a ser pensada no direito ambiental e nas legislações dos países. No Brasil, em 1965, foi editado o Código Florestal, sob o número de Lei 4.771/65, posteriormente revogado pela Lei 12.651/2012<sup>4</sup> o Códigos de Caça, Lei 5.197/67<sup>5</sup>, o Código de Pesca sob o Decreto-Lei 221/67<sup>6</sup> e o de Mineração. Nas décadas de 70 e 80 novos diplomas continuaram a serem

---

<sup>4</sup>A referida Lei pode ser visualizada em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/l12651.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12651.htm)

<sup>5</sup> A referida Lei pode ser visualizada em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L5197.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5197.htm)

<sup>6</sup> A referida Lei pode ser visualizada em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/Del0221.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/Del0221.htm)

introduzidos, refletindo a preocupação com a proteção do meio ambiente. Foram editadas as Leis: de Responsabilidade por Danos Nucleares (Lei 6.453/77)<sup>7</sup>, a Lei de Zoneamento Industrial nas Áreas Críticas de Poluição (Lei 6.803/80)<sup>8</sup>, a Lei da Política Nacional do Meio Ambiente – (Lei 6.938/81), alterada posteriormente pela lei 7804/89<sup>9</sup> e a Lei de Agrotóxicos (Lei 7.802/89)<sup>10</sup>.

Nos anos 90, mais precisamente em 1998, o Congresso Nacional aprovou a Lei de Crimes Ambientais (Lei 9605/98)<sup>11</sup>, posteriormente regulamentada pelo decreto 3179/99, a qual prevê penalidades nas esferas administrativa, civil e penal para autores e coautores de condutas lesivas ao meio ambiente, e também, a possibilidade de responsabilização de pessoas jurídicas. Após esta lei, ainda vieram outras leis, decretos e medidas provisórias relativas a defesa e proteção do meio ambiente como a lei que institui a Política Nacional de Recursos Hídricos (Lei 9433/97)<sup>12</sup> que cria o Sistema Nacional de Recursos Hídricos, a lei do Sistema nacional de Unidade de Conservação (Lei 9985/00)<sup>13</sup>, entre outras.

A partir das Conferências realizadas, as Constituições passaram a reconhecer o direito ao meio ambiente, também como um direito fundamental. Despertou-se a consciência para uma devida proteção jurídica em relação ao tema. Os esforços para uma vida e um ambiente mais equilibrado passaram a ser responsabilidade do Estado, dos indivíduos e das diversas Nações. A Constituição brasileira dedicou um capítulo próprio ao Meio Ambiente, introduzindo o assunto a partir do artigo 225, o qual estabelece inicialmente que todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao poder público e à coletividade o poder de difundi-la e preservá-la para a presente e futuras gerações, ou seja, adveio uma preocupação com o presente e com o futuro das gerações.

Pode-se dizer que o surgimento do direito ambiental atribui-se a necessidade de preservar o meio ambiente para as presentes e futuras gerações, visto que as atitudes realizadas pela própria mão humana estavam e estão levando a escassez da natureza com sérias consequências para toda a humanidade.

---

<sup>7</sup> A referida Lei pode ser visualizada em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L6453.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L6453.htm)

<sup>8</sup> A referida Lei pode ser visualizada em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L6803.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L6803.htm)

<sup>9</sup> A referida Lei pode ser visualizada em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L7804.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7804.htm)

<sup>10</sup> A referida Lei pode ser visualizada em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L7802.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7802.htm)

<sup>11</sup> A referida Lei pode ser visualizada em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9605.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9605.htm)

<sup>12</sup> A referida Lei pode ser visualizada em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9433.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9433.htm)

<sup>13</sup> A referida Lei pode ser visualizada em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9985.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9985.htm)

Assim, a partir da evolução de pensamento, da consciência da finitude da natureza e sobretudo da consciência de que o homem não é o dominador da natureza, mas sim parte integrante e indissociável do meio ambiente, é que novas respostas, a exemplo do direito ambiental, começaram a surgir possibilitando assim, uma responsabilidade jurídica e moral ao homem pelos seus atos praticados.

Os institutos jurídicos ambientais, bem como o estudos deles configuram-se como um importante instrumento para a ação de defesa do ecossistema e da qualidade de vida no planeta, porém salienta-se que a construção, a efetivação, a transformação e a transmissão dos valores devem se dar em defesa de uma outra globalização, através de uma consciência e cidadania planetária, tema que será tratado nos próximos tópicos.

## **1.2. Consciência e cidadania planetária: por uma globalização solidária e pela construção de um outro paradigma**

Grandes problemas socioambientais de ordem global como a pobreza, a poluição dos mares, rios e oceanos, a poluição do ar, o aquecimento global, as armas de destruição em massa, os resíduos tóxicos, entre outros, estão fragilizando a vida humana e todas as espécies do planeta. Os acelerados desequilíbrios ambientais provocados pela mão do homem são capazes, em pleno século 21, de levar a autodestruição da humanidade e a um destino apocalíptico de todas as civilizações.

É nesse sentido, frente a eminência do fim dos tempos e da irreversibilidade da destruição da biosfera pela culpa dos próprios atos humanos, que se discute a ideia de ações para uma cidadania planetária. Mas o que seria essa ideia de cidadania planetária? De acordo com Moacir Gadotti, a noção de cidadania planetária apoia-se na visão unificadora do planeta e de uma sociedade mundial. Ela pode ser compreendida por diferentes expressões, tais como: nossa humanidade comum, unidade da diversidade, nosso futuro comum, nossa pátria comum (GADOTTI, 2000, p. 135). A noção de cidadania planetária compreende que os problemas de nossa época não podem ser entendidos e vistos de maneira isolada, fragmentada, tendo em vista que entende a Terra como sendo uma única comunidade. “Cidadania planetária é uma expressão adotada para designar um conjunto de princípios, valores, atitudes e comportamentos que demonstram uma nova percepção da Terra como uma única comunidade” (GADOTTI, 2000, p. 135).

O conceito de cidadania planetária interliga-se com a consciência, cada vez mais urgente, de que somos todos seres pertencentes a um mesmo espaço, mesmo diante dos limites e fronteiras físicas que separam comunidades, povos e nações. Temos todos um destino comum como seres humanos, temos uma identidade terrena, somos terráqueos, somos Terra. A esse conceito de uma única comunidade humana, Gutiérrez e Prado (2008, p.37) chamam de “planetariedade” ou “planetarização”.

O conceito de planetariedade se opõe aos preceitos da globalização econômica, aquela que exclui, marginaliza, divide, segrega. Seus preceitos são radicalmente contrários à globalização que promove a guerra, a desunião dos povos, a pobreza, as imensas diferenças entre os globalizados e os não globalizados, à que submete os Estados aos interesses capitalistas e que põe em perigo a sobrevivência de todas as espécies do planeta.

A ideia de planetarização é chamada por Milton Santos (2009) como “a outra globalização”. No livro “Por uma outra globalização – do pensamento único à consciência universal”, Milton Santos discute o tema da globalização, e enumera três perfis para caracterizá-la. Trata da globalização como fábula, como perversidade e da globalização como possibilidade de formação de uma nova civilização planetária, a qual seria caracterizada pela consciência de uma nova filosofia moral, com valores da solidariedade e da cidadania em detrimento dos valores mercantis.

Milton Santos apresenta a globalização como fábula como sendo aquela que aprofunda as diferenças globais, no entanto, através de seu discurso de mercado global é apresentada como se fosse capaz de homogeneizar o planeta. “Há uma busca de uniformidade, a serviço dos atores hegemônicos, mas o mundo se torna menos unido, tornando mais distante o sonho de uma cidadania verdadeiramente universal”. Aqui há um estímulo do culto ao consumismo. Na globalização como perversidade, ocorrem desempregos crescentes, o aumento da pobreza, piora a qualidade de vida, os salários tendem a baixar, a fome, a desnutrição, o desabrigo tendem a generalizarem-se por todo o planeta. Novas doenças aparecem e as velhas tendem a se proliferarem. A mortalidade infantil permanece, a despeito dos progressos médicos e da informação. Os péssimos graus de educação tendem a aumentar e tornarem-se inacessíveis. Alastram-se e aprofundam-se males espirituais e morais, como os egoísmos, os cinismos, a corrupção (SANTOS, 2009, p. 9-10).

Todavia, uma outra globalização é possível. É possível a construção de um novo mundo se for estabelecida uma globalização mais humana. Por Santos, as bases

materiais do período atual são, entre outras, a unicidade da técnica, a convergência dos momentos e o conhecimento do planeta, as quais o grande capital se apoia para construir a globalização perversa. No entanto, elas podem servir a outros objetivos, se forem postas ao serviço de outros fundamentos sociais e políticos (SANTOS, 2009, p. 10).

De acordo com o autor, a história desenvolve-se a par com o desenvolvimento das técnicas, sendo que tais técnicas representam um determinado tempo histórico e uma determinada época. Na medida que surgem novas famílias de técnicas, as demais não desaparecem, continuam existindo, porém o novo conjunto de instrumentos passa a ser usado pelos novos atores hegemônicos, enquanto os não hegemônicos continuam utilizando conjuntos menos atuais e menos poderosos. Dessa forma, quando um determinado ator não tem as condições para utilizar e instrumentalizar as técnicas consideradas atuais no momento vivido, torna-se um ator de menor importância no período (SANTOS, 2009, p. 12-13).

O que prevalece na nossa época é o sistema de técnicas informacionais, por meio da cibernética, da informática, da eletrônica. Milton Santos (2009) entende que as técnicas características do nosso tempo, têm um forte alcance sobre o resto do país, mesmo que presentes em um só ponto do território, fator que as diferencia das demais famílias de técnicas. “A técnica da informação alcança a totalidade de cada país, direta ou indiretamente”. Esse sistema técnico dominante tem uma característica única que é a de ser invasor. Segundo Santos (2009, p. 13):

Ele não se contenta em ficar ali onde primeiro se instala e busca espalhar-se, na produção e no território. Pode não o conseguir, mas é essa sua vocação, que é também fundamento da ação dos atores hegemônicos, como, por exemplo, as empresas globais.

Uma característica marcante desse período histórico pelo uso das técnicas de informação é o seu papel despótico. Os últimos anos do século XX testemunharam grandes mudanças em toda a face da Terra, o mundo tornou-se unificado e houve a construção de bases sólidas para uma ação mundializada, porém está se impõe para a maioria da humanidade como uma globalização perversa. Segundo o autor (SANTOS, 2009, p. 19):

[...] as novas condições técnicas deveriam permitir a ampliação do conhecimento do planeta, dos objetos que o formam, das sociedades que o

habitam e dos homens em sua realidade intrínseca. Todavia, nas condições atuais, as técnicas da informação são principalmente utilizadas por um punhado de atores em função de seus objetivos particulares. Essas técnicas da informação (por enquanto) são apropriadas por alguns Estados e por algumas empresas, aprofundando assim os processos de criação de desigualdades. É desse modo que a periferia do sistema capitalista acaba se tornando ainda mais periférica, seja porque não dispõe totalmente dos novos meios de produção, seja porque lhe escapa a possibilidade de controle.

Milton Santos acrescenta que essa ideia de globalização traz como uma de suas características a falsa noção de humanidade desterritorializada, em virtude do desfalecimento das fronteiras e da já existência de uma cidadania universal, falsa noção, pois realmente as fronteiras mudaram de significação, no entanto nunca estiveram tão vivas, na medida em que o próprio exercício das atividades globalizadas não prescinde de uma ação governamental capaz de torná-las efetivas dentro do território. Dessa forma, essa noção de humanidade desterritorializada é apenas um mito (SANTOS, 2009, p. 21).

Assim, nossa atual realidade pode ser vista, de qualquer ângulo que se analise, como uma fábrica de perversidade. Segundo Santos (2009, p.19):

A fome deixa de ser um fato isolado ou ocasional e passa a ser um dado generalizado e permanente. Ela atinge 800 milhões de pessoas espalhadas por todos os continentes, sem exceção. Quando os progressos da medicina e da informação deviam autorizar uma redução substancial dos problemas de saúde, sabemos que 14 milhões de pessoas morrem todos os dias, antes do quinto ano de vida. Dois bilhões de pessoas sobrevivem sem água potável. Nunca na história houve um tão grande número de deslocados e refugiados. O fenômeno dos sem-teto, curiosidade na primeira metade do século XX, hoje é um fato banal, presente em todas as grandes cidades do mundo. O desemprego é algo tornado comum. Ao mesmo tempo, ficou mais difícil do que antes atribuir educação de qualidade e, mesmo, acabar com o analfabetismo. A pobreza também aumenta. No fim do século XX havia mais 600 milhões de pobres do que em 1960; e 1,4 bilhão de pessoas ganham menos de um dólar por dia. Tais números podem ser, na verdade, ampliados porque, ainda aqui, os métodos quantitativos da estatística enganam: ser pobre não é apenas ganhar menos do que uma soma arbitrariamente fixada; ser pobre é participar de uma situação estrutural, com uma posição relativa inferior dentro da sociedade como um todo. E essa condição se amplia para um número cada vez maior de pessoas. O fato, porém, é que a pobreza tanto quanto o desemprego agora são considerados como algo “natural”, inerente ao seu próprio processo. Junto ao desemprego e à pobreza absoluta, registre-se o empobrecimento relativo de camadas cada vez maiores graças à deterioração do valor do trabalho.

“Vivemos num mundo de exclusões, agravadas pela desproteção social, apanágio do modelo neoliberal, que é também, criador de insegurança” (SANTOS, 2009, pag. 29). “Dessa forma, o sistema da perversidade legitima a preeminência de



uma ação hegemônica mas sem responsabilidade, e a instalação sem contrapartida de uma ordem entrópica, com a produção “natural” da desordem” (SANTOS, 2009, pag. 30). Assim, possível conceber que a globalização se dá não em prol da humanidade, mas aniquilando a noção de solidariedade, produzindo apenas o que é de interesse do mercado, e dos atores hegemônicos que dominam as técnicas atuais.

Apesar no momento atual, uma outra globalização é possível, a qual se dará através da construção de uma cidadania planetária. A obtenção de uma visão sistêmica é um passo para a construção de um novo mundo possível. Segundo Santos, é a partir de uma visão sistêmica que se encontram, interpenetram e completam as noções de mundo e de lugar, permitindo entender como cada lugar, mas também cada coisa, cada pessoa, cada relação dependem do mundo, ou seja tudo se interliga e interconecta. A partir dessa percepção sistêmica, poder-se-á criar uma visão crítica da história na qual vivemos, o que inclui uma apreciação filosófica da nossa própria situação frente aos demais indivíduos e espécies do planeta, juntamente com uma nova apreciação de nosso próprio papel como pessoa. O autor aduz (SANTOS, 2009, p.82):

É desse modo que, até mesmo a partir da noção do que é ser um consumidor, poderemos alcançar a idéia de homem integral e de cidadão. Essa valorização radical do indivíduo contribuirá para a renovação qualitativa da espécie humana, servindo de alicerce a uma nova civilização. A reconstrução vertical do mundo, tal como a atual globalização perversa está realizando, pretende impor a todos os países normas comuns de existência e, se possível, ao mesmo tempo e rapidamente. Mas isto não é definitivo. A evolução que estamos entrevendo terá sua aceleração em momentos diferentes e em países diferentes, e será permitida pelo amadurecimento da crise. Esse mundo novo anunciado não será uma construção de cima para baixo, como a que estamos hoje assistindo e deplorando, mas uma edificação cuja trajetória vai se dar de baixo para cima.

As transformações citadas pelo autor, ainda permitirão implementar um novo modelo econômico, social e político, que, a partir de uma nova reestruturação dos bens e serviços, conduzirá à realização de uma vida coletiva solidária, que passando da escala do lugar à escala do planeta, assegure uma reforma do mundo, por intermédio de outra maneira de realizar a globalização (SANTOS, 2009, p.83).

Sendo assim, apesar da perversidade, é possível a construção de um mundo mais humano, para isso, além das transformações já citadas, Santos compreende que duas grandes mutações são necessárias: a mutação tecnológica e a mutação filosófica da espécie humana, esta que será capaz de atribuir um novo sentido à

existência de cada pessoa e do planeta, e aquela, a qual é dada pela emergência das técnicas de informação, ainda que, seu uso perverso atual seja subordinado aos interesses dos grandes capitais, elas possuem como características, contrárias das técnicas das máquinas, a divisibilidade, a flexibilidade e a adaptação a todos os meios e culturas, sendo possível moldá-la para uma utilização democrática e que trabalhe a serviço da humanidade (SANTOS, 2009, p. 84).

Na mesma linha, Fritjof Capra aborda em sua excelente obra, “O ponto de Mutação” (2005), uma visão sistêmica da vida. O autor elabora uma outra concepção de vida, com a construção de diferentes e inovadores conceitos, uma nova linguagem de ser e pensar sobre o planeta. Para Capra, a consciência da inter-relação e a interdependência de todos os fenômenos, sejam eles, físicos, biológicos, psicológicos, sócias ou culturais, compõem uma nova visão da realidade. A partir dessa nova visão de mundo, começa a se estruturar um novo paradigma, o qual comporta a relação do meio ambiente e a concepção que se tem dos organismos vivos (CAPRA, 2005, p. 177). Esta descrição de abordagem sistêmica assemelha-se à descrição da física moderna<sup>14</sup>

De acordo com o autor “a maior parte da biologia e da medicina contemporâneas tem uma visão mecanicista da vida e tenta reduzir o funcionamento dos organismos vivos a mecanismos celulares e moleculares bem definidos” (CAPRA, 2005, p. 177). Tal concepção se dá, em virtude de os organismos vivos terem se desenvolvido de forma semelhante às máquinas, seus componentes desenvolveram um funcionamento mecânico para a própria evolução, no entanto, isso não quer dizer que os organismos vivos sejam máquinas. De acordo com Capra (2005, p. 177):

A ciência biomédica, na esteira de Descartes, concentrou-se excessivamente nas propriedades mecânicas da matéria viva e negligenciou o estudo de sua natureza de organismo, ou sistêmica. Embora o conhecimento dos aspectos celulares e moleculares das estruturas biológicas continue sendo importante, só chegaremos a uma compreensão mais completa da vida mediante a elaboração de uma "biologia de sistemas", uma biologia que veja um organismo como um sistema vivo e não como uma máquina.

---

<sup>14</sup>Fritjof Capra dedica uma parte específica (Parte 2) de sua obra “Teia da Vida – 2005” para a abordagem dos processos metabólicos e associados ao desenvolvimento. Faz um resumo da teoria matemática da complexidade e apresenta uma síntese das atuais teorias não-lineares sobre os sistemas vivos partindo de uma análise biológica que vai de Aristóteles até os teóricos físicos quânticos do século XX.

“A concepção sistêmica vê o mundo em termos de relações e de integração. As propriedades dos sistemas não podem ser reduzidas a unidades menores, os sistemas são totalidades integradas”. Todas as espécies do planeta terra formam uma totalidade integrada, um único sistema vivo. Todos os sistemas naturais são totalidades cujas estruturas específicas resultam das interações e interdependência de suas partes (CAPRA, 2005, p. 177). Para exemplificar essa forma sistêmica de vida, Capra apresenta alguns modelos e explica que as células são sistemas vivos, assim como os vários tecidos e órgãos do corpo, sendo o cérebro humano o exemplo mais complexo. Mas os sistemas não estão limitados a organismos individuais e suas partes. Os mesmos aspectos de totalidade são exibidos por sistemas sociais, como o formigueiro, a colméia ou uma família humana, e por ecossistemas que consistem numa variedade de organismos e matéria inanimada em interação mútua. O que se preserva numa região selvagem não são árvores ou organismos individuais, mas a teia complexa de relações entre eles. Assim, mesmo que possamos discernir partes individuais em qualquer sistema, a natureza do todo é sempre diferente da mera soma de suas partes (CAPRA, 2005, p. 178).

Na perspectiva de Capra, há uma nova compreensão da vida e dos sistemas vivos (organismos, sistemas sociais e ecossistemas) em todos os níveis de organização. Em sua outra obra, “A Teia da Vida”, o autor enfatiza que os problemas de nossa época não podem ser entendidos de forma isolada, pois tratam-se de problemas sistêmicos possuindo uma interligação e uma interdependência entre eles. Segundo o autor (CAPRA, 2004, p. 14):

[...] somente será possível estabilizar a população quando a pobreza for reduzida em âmbito mundial. A extinção de espécies animais e vegetais numa escala massiva continuará enquanto o Hemisfério Meridional estiver sob o fardo de enormes dívidas. A escassez dos recursos e a degradação do meio ambiente combinam-se com populações em rápida expansão, o que leva ao colapso das comunidades locais e à violência étnica e tribal que se tornou a característica mais importante da era pós-guerra fria. Em última análise, esses problemas precisam ser vistos, exatamente, como diferentes facetas de uma única crise, que é, em grande medida, uma crise de percepção.

Para a superação da crise que se abateu no planeta, faz-se necessária uma mudança radical dos valores, percepções e pensamentos visando a construção de uma outra visão de mundo na ciência e na sociedade, uma visão tão radical, quanto foi a revolução copernicana (CAPRA, 2004, pag. 15). Capra se baseia nas novas percepções da física, a qual tem gerado uma transformação na visão de mundo, de

uma visão mecanicista de Descartes e de Newton para uma visão holística ecológica<sup>15</sup>, ou ainda denominada, sistêmica<sup>16</sup>.

A essência para essa mudança de paradigma está na ecologia profunda, uma escola filosófica fundada pelo filósofo Arne Naess na década de 70, o qual estabeleceu uma distinção entre “ecologia rasa” e “ecologia profunda”. Esta distinção é hoje amplamente aceita como um termo muito útil para se referir a uma das principais divisões dentro do pensamento ambientalista contemporâneo. Enquanto a ecologia rasa caracteriza-se pela seu antropocentrismo, pela sua centralidade no ser humano e enxerga os seres humanos como situados acima ou fora da natureza, como a fonte de todos os valores, e atribui apenas um valor instrumental, ou de "uso", à natureza, a ecologia profunda prevê a união, a unicidade entre os seres humanos e o meio ambiente natural, ou seja, o mundo como uma rede de fenômenos que estão fundamentalmente interconectados e interdependentes e não como uma coleção de objetos isolados, individuais e singulares (CAPRA, 2004, p. 16-17).

A ecologia profunda reconhece o valor intrínseco de todos os seres vivos e concebe os seres humanos apenas como um fio particular na teia da vida. Em última análise, a percepção da ecologia profunda é percepção espiritual ou religiosa. Quando a concepção de espírito humano é entendida como o modo de consciência no qual o indivíduo tem uma sensação de pertinência, de conexão, com o cosmos como um todo, torna-se claro que a percepção ecológica é espiritual na sua essência mais profunda.

Ainda, “ela questiona todo esse paradigma com base numa perspectiva ecológica: a partir da perspectiva de nossos relacionamentos uns com os outros, com as gerações futuras e com a teia da vida da qual somos parte”. (CAPRA, 2004, pag.

---

<sup>15</sup> Capra apresenta uma distinção entre os termos na obra Teia da Vida: “os dois termos, “holístico” e “ecológico”, diferem ligeiramente em seus significados, e parece que “holístico” é um pouco menos apropriado para descrever o novo paradigma. Uma visão holística, digamos, de uma bicicleta significa ver a bicicleta como um todo funcional e compreender, em conformidade com isso, as interdependências das suas partes. Uma visão ecológica da bicicleta inclui isso, mas acrescenta-lhe a percepção de como a bicicleta está encaixada no seu ambiente natural e social — de onde vêm as matérias-primas que entram nela, como foi fabricada, como seu uso afeta o meio ambiente natural e a comunidade pela qual ela é usada, e assim por diante. Essa distinção entre “holístico” e “ecológico” é ainda mais importante quando falamos sobre sistemas vivos, para os quais as conexões com o meio ambiente são muito mais vitais. O sentido em que eu uso o termo “ecológico” está associado com uma escola filosófica específica e, além disso, com um movimento popular global conhecido como “ecologia profunda”, que está, rapidamente, adquirindo proeminência” (2004, p. 16-17).

<sup>16</sup> Em a “Teia da Vida”, Capra explica que a principal característica do pensamento sistêmico emergiu simultaneamente em várias disciplinas na primeira metade do século, especialmente na década de 20. Os pioneiros do pensamento sistêmico foram os biólogos, que enfatizavam a concepção dos organismos vivos como totalidades integradas (2004, p. 23).

17). Para uma efetiva transformação paradigmática é preciso, além das mudanças nas percepções e nas maneiras de pensar, a expansão dos valores, questão fundamental para a ecologia profunda, pois na medida em que ela se torna parte da consciência cotidiana, nasce um novo sistema de ética, voltado para um visão que reconhece o valor inerente da vida não-humana, ou seja, a interdependência entre todos os seres do planeta (CAPRA, 2004, p. 18-19).

A mudança do paradigma mecanicista para o ecológico vem ocorrendo em diferentes graus, níveis e velocidades nos vários campos científicos, não ocorre de forma constante, é fruto de revoluções científicas, retrocessos bruscos e balanços pendulares. Conforme o autor, a "teia da vida" é, naturalmente, uma ideia antiga, que tem sido utilizada por poetas, filósofos e místicos ao longo das eras para transmitir seu sentido de entrelaçamento e de interdependência de todos os fenômenos (CAPRA, 2004, p. 33). Ainda, na mudança do pensamento mecanicista para o pensamento sistêmico, há uma inversão da relação entre as partes e o todo.

A ciência cartesiana acreditava que em qualquer sistema complexo o comportamento do todo podia ser analisado em termos das propriedades de suas partes. A ciência sistêmica mostra que os sistemas vivos não podem ser compreendidos por meio da análise. As propriedades das partes só podem ser entendidas dentro do contexto inteiro e não são propriedades intrínsecas. Desse modo, o pensamento sistêmico é pensamento "contextual"; e, uma vez que explicar coisas considerando o seu contexto significa explicá-las considerando o seu meio ambiente, também podemos dizer que todo pensamento sistêmico é pensamento ambientalista (CAPRA, 2004, p.36).

A ideia central que se defende neste capítulo é de que os paradigmas clássicos, que se fundam numa visão desenvolvimentista e antropocêntrica não são mais suficientes para responder as necessidades presentes e futuras. É necessária a efetivação de um novo paradigma, fundado numa visão mais humana e sustentável do planeta, que contrarie o contexto atual, o qual atende primeiro às necessidades do capital e depois às necessidades humana. Dessa forma, é preciso ampliar o ponto de vista, ultrapassando a visão antropocêntrica e indo em busca de uma consciência e cidadania planetária para que se possibilite uma nova referência ética, social, política e cultural, a civilização planetária.

Moacir Gadotti afirma que a cidadania planetária implica a existência de uma democracia planetária. Deverá ter como foco a integração da diversidade cultural da

humanidade, a superação das desigualdades, a eliminação das sangrentas diferenças econômicas. Segundo o autor, não se pode falar em cidadania planetária global sem uma efetiva cidadania na esfera local e nacional. “Uma cidadania planetária é, por excelência, uma cidadania integral, portanto, uma cidadania ativa e plena, não apenas em relação aos direitos sociais, políticos, culturais e institucionais, mas também em relação aos direitos econômicos” (GADOTTI, 2000 p.159-160).

Com a consciência da cidadania planetária é que se possibilitará a construção de uma outra globalização, o fortalecimento e a edificação do paradigma ecológico. É tarefa de todos os seres humanos manter o planeta Terra vivo, por isso a cidadania planetária é imprescindível para o projeto da humanidade como um todo e atuando nas diferentes dimensões, sejam elas sociais, culturais, econômicas, políticas, ambientais, etc. Assim sendo, diante desse sentimento de pertencimento à humanidade e da interconexão e interligação entre todos os sistemas e formas de vida, tornar-se-á possível o enfraquecimento das diferenças geográficas, culturais, étnicas, econômicas, entre outros, perante todo o globo.

“Para a construção dessa cidadania planetária é imprescindível uma nova compreensão do papel da educação, a qual vai além da transmissão e aquisição do saber, implica a construção de novos valores e novas relações” (GADOTTI, 2000, p. 117). Ainda, o futuro do planeta depende da capacidade de entender hoje a situação dramática da qual se vive em virtude da deterioração do meio ambiente (GADOTTI, 2000, p. 118).

Uma educação para uma cidadania planetária deve ser crítica transdisciplinar, holística, participativa, solidária, com princípios voltados para a cultura da paz e com a compreensão de que fizemos parte de uma só nação, sem divisão de mundo, sem estrangeiros, sem passaportes, pois somos a terra e não apenas membros isolados delas, somos terráqueos, somos os fios da teia da vida. A sobrevivência do planeta Terra depende da consciência socioambiental, e a formação da consciência crítica depende da educação, a qual poderá se dar com a construção de um ensino voltado para o novo paradigma da Terra.

### **1.3 É preciso educar para a consciência e cidadania planetária**

Inicia-se o presente tópico com a seguinte questão: como é possível educar para a cidadania planetária? Antes de qualquer resposta, é preciso dizer que na base

da proposta de educar para a cidadania planetária, está o paradigma ecológico ou conforme refere Moacir Gadotti (2000) o paradigma da Terra, ou seja, a concepção de uma comunidade humana una e diversa. Educar para a cidadania planetária pressupõe a consciência de uma única comunidade global de uma sociedade civil planetária. Porém, antes de uma efetiva resposta à pergunta inicialmente colocada, cabe expor alguns pontos do pensamento apresentado por Edgar Morin (2002) na obra intitulada “Os Sete Saberes necessários à Educação do Futuro”. Nesta obra, o autor não pretende apresentar uma manual técnico da educação para o futuro, mas preferencialmente situar a condição humana na visão planetária da vida.

Entre as várias referências, Edgar Morin reflete sobre o princípio do conhecimento pertinente, como um dos saberes necessários ao futuro, está a pertinência do conhecimento do dever de enfrentar a complexidade, pois os desenvolvimentos próprios da era planetária confrontam cada vez mais e de maneira urgente aos desafio da complexidade, a qual se dá quando elementos diferentes são inseparáveis constitutivos do todo (como o econômico, o político, o sociológico, o psicológico, o afetivo, o mitológico), e 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. Sendo assim, a educação deve promover a inteligência e o conhecimento pertinente dentro dessa concepção global (MORIN, 2002, p. 38-39).

Dentro ainda desse contexto, Morin faz referência a supremacia do conhecimento fragmentado, o qual segundo ele, como se dá de acordo com as disciplinas, acaba por impedir que se opere o vínculo entre as partes e a totalidade. Segundo o autor (2002, p. 40):

Efetuaram-se progressos gigantescos nos conhecimentos no âmbito das especializações disciplinares durante o século XX. Porém, estes progressos estão dispersos, desunidos, devido justamente à especialização que muitas vezes fragmenta os contextos, as globalidades e as complexidades. Por isso, enormes obstáculos somam-se para impedir o exercício do conhecimento pertinente no próprio seio do nosso sistema de ensino. Estes sistemas provocam a disjunção entre as humanidades e as ciências, assim como a separação das ciências em disciplinas hiperespecializadas, fechadas em si mesmas.

Morin afirma que “a cultura científica e técnica disciplinar parcela, desune e compartimenta os saberes, tornando cada vez mais difícil sua contextualização”. Assim sendo, esse recorte das disciplinas impossibilita compreender o que está “tecido junto”, ou seja compreender o complexo. A inteligência parcelada,

compartimentada, mecanicista, disjuntiva e reducionista rompe o complexo do mundo em fragmentos, fraciona os problemas, torna unidimensional o multidimensional. (MORIN, 2002, p.41-43) Dessa forma, a supremacia do conhecimento fragmentado deve ser substituída por uma maneira de conhecimento que seja capaz de reconhecer os objetos e seu contexto, sua complexidade, seu conjunto, sua unicidade.

Ainda, no que diz respeito a pertinência do conhecimento, Morin esboça a noção da “falsa racionalidade”, ou seja, a racionalização que triunfa sobre a Terra, que em razão e para o progresso acabam por empobrecer e atrofiar a compreensão, a reflexão e a visão a longo prazo. De acordo com o autor, vivemos a beira da subordinação às inteligências artificiais, sob forma de pensamento tecnocrático, no entanto esse conhecimento que se relaciona com as máquinas artificiais, acabam por se tornar insuficientes para lidar com os problemas mais graves da humanidade (MORIN, 2002, p. 44-45).

Morin ainda adverte, que ensinar a condição humana é um dos pilares fundamentais da educação do futuro. Os seres humanos devem ser capazes de se reconhecer em sua humanidade comum e ao mesmo tempo reconhecer a diversidade cultural a tudo que é humano, sendo que reconhecer o humano, significa situá-lo no universo e não separá-lo dele. Sendo assim, para situar a condição humana, dos conhecimentos derivados das ciências humanas para colocar em evidência a multidimensionalidade e a complexidade humana, bem como integrar a contribuição das humanidades, é imprescindível promover o grande remembramento de todos os conhecimentos (MORIN, 2002, p.47 -48).

No que diz respeito a planetariedade, o autor traz como um dos saberes essenciais ao século XXI o ensinamento da identidade terrena. Sendo essa consciência do desenvolvimento da era planetária, do reconhecimento da identidade terrena e da crença que temos todos um destino comum, um dos principais objetos da educação. De acordo com o autor, o século XX a um só tempo criou ou dividiu um tecido planetário único. O próprio desenvolvimento criou mais problemas do que soluções e conduziu à crise profunda das civilizações. Os Estados dominam o cenário mundial como titãs brutos e ébrios, poderosos e imponentes, e ao mesmo tempo, a globalização tende a suprimir muitas das diversidades humanas, étnicas e culturais. Dessa forma, o desenvolvimento chegou a um ponto insustentável, sendo necessária uma noção rica e complexa do desenvolvimento, que seja não somente material, mas também intelectual, afetiva e moral (MORIN, 2002, p. 69-70).



Portanto, é preciso edificar os valores presentes na planetarização/planetariedade, os valores do novo paradigma, o paradigma ecológico, o qual será capaz de construir os saberes necessários para o século XXI, enfrentar a complexidade, o desmembramento e a racionalidade que seu diante do progresso, contribuir para a consciência da condição humana e da identidade terrena planetária. Nesse processo de construção, a educação possui um papel fundamental, através dela os seres humanos serão capazes de perceber a interdependência entre ambos e as demais formas de vida da terra. Por meio da educação, será possível trilhar um outro mundo possível, que possibilitará a construção de comunidades iguais no local e no global, promotoras da paz, da justiça social e também da sustentabilidade do planeta, pois os desafios ambientais ultrapassam fronteiras, por isso educar para a cidadania planetária também significa educar para a sustentabilidade.

Uma educação para a cidadania planetária é também uma educação solidária, autônoma, cidadã, que forma para a participação e para a democracia. Uma educação com essa visão evitará a fragmentação do conhecimento e possibilitará construir uma visão de totalidade do conhecimento e dos saberes, considerando a complexidade, ponto crucial ao contexto em que vivemos.

De acordo com Moacir Gadotti, educar para a cidadania planetária implica muito mais do que uma filosofia educacional, do que o enunciado de seus princípios, exige uma reorientação de nossa visão de mundo da educação como espaço de inserção do indivíduo não numa comunidade local, mas numa comunidade que é local e global ao mesmo tempo (GADOTTI, 2000, pag.35). Ainda, conforme o autor, uma nova concepção da educação está associada, necessariamente, a uma nova concepção da pedagogia, a qual é denominada de Ecopedagogia, eis aqui a resposta da questão inicial: “como é possível educar para a cidadania planetária?” Através da Ecopedagogia<sup>17</sup>.

Foi no contexto dos debates a respeito das questões ambientais, da globalização e das propostas relativas à cidadania, sobretudo a partir da década de 1980, que surgiram as obras “Ecopedagogia e Cidadania Planetária” de Francisco Gutiérrez e Cruz Prado e “Pedagogia da Terra” de Moacir Gadotti, obras que ilustram

---

<sup>17</sup> Em 1999 foi elaborada a Carta da Ecopedagogia, a qual se configura como um instrumento de trabalho para a construção de uma pedagogia da Terra. A carta pode ser acessada em: <http://ecopedagogia.blogspot.com.br/2007/10/carta-da-ecopedagogia.html>

discussões no campo educacional. Ambos defendem que há uma associação entre cidadania e ecologia, bem como não existem antagonismos entre o local e o global.

Francisco Gutiérrez e Cruz Prado aduzem que as descobertas do novo paradigma científico, que conduziram a uma diferente visão de mundo, passando da concepção mecanicista para uma concepção ecológica e holística, de uma ciência mecânica que concebe o mundo linearmente para uma dimensão quântica e complexa da realidade, supõem um novo modo de ser, agir, pensar, valorizar e um novo comportamento. Essa nova lógica de pensamento leva os seres humanos a redescobrirem seu novo lugar dentro de um conjunto harmonioso do universo e a compartilharem novas respostas em diferentes âmbitos: político, cultural, econômico, educativo, etc, na busca por um mundo mais tolerante, igual, com aceitação da biodiversidade, com equidade social e promovedor de uma cultura de vida a partir de uma dimensão ética, a qual reconhece o equilíbrio ecológico e exige uma série de mudanças profundas na percepção e no papel que deve desempenhar o ser humano no ecossistema planetário. Essa nova ordem social, prescinde de atitude e comportamentos concretos de homens e mulheres entre si e com os demais seres do universo. (2008, p. 29-33)

Embora devamos lutar pelas macrossoluções, as quais correspondem aos governos, às empresas, às grandes entidades sociais, nossa preocupação imediata deve ser levantar as soluções que estão a nossa alcance e que estão fortemente marcadas por ações de sobrevivência e por uma melhor qualidade de vida. Trata-se, em síntese, de saber vincular os problemas ambientais e suas soluções com a vida cotidiana e com a busca daquelas relações harmônicas que nos levem a uma melhoria da qualidade de vida (2008, p.32)

Ou seja, muitas das soluções e muito do processo da construção da planetariedade se dará com a cotidianidade, seja ela familiar, institucional ou social, sendo essa cotidianidade resultado de um fazer pedagógico. Pedagogia, segundo Gutiérrez e Prado (2008, p. 62) “é abrir caminhos novos, dinâmicos inéditos, irrepetíveis, sentidos e espirituais”, sendo que tais caminhos significam processos que devam ser vividos um a um, abrindo novos horizontes abertos e holísticos à realidade viva, para assim, encontrarmos sentidos para o caminhar, ou seja para a aprendizagem cotidiana, para ir em busca de uma cidadania ambiental e planetária, por isso falar em Ecopedagogia (GUTIÉRREZ E PRADO, 2008, p.62).

De acordo com Gadotti, a Ecopedagogia, ou também denominada por ele de Pedagogia da Terra não é uma pedagogia qualquer, enquanto as pedagogias clássicas são antropocêntricas, a ecopedagogia parte de uma consciência coletiva, amplia-se o nosso ponto de vista de uma visão antropocêntrica para uma consciência planetária, para uma prática de cidadania planetária e para uma nova referência ética e social: a civilização planetária. Ela tem sentido, pois trabalha como projeto alternativo global no qual a preocupação não está apenas na preservação da natureza, ou no impacto das sociedades humanas sobre os ambientes naturais, mas num novo modelo de civilização sustentável, do ponto de vista ecológico, ou seja numa ecologia integral que implica em uma mudança nas estruturas econômicas, sociais e culturais. Ela está ligada, portanto, a um projeto utópico: mudar as relações humanas, sociais e ambientais que temos hoje. A Ecopedagogia amplia o ponto de vista para uma consciência planetária, para uma prática de cidadania planetária e para uma referência ética, estética, ecológica e social: a civilização planetária. Ela concebe o ser humano em sua diversidade e em relação com a complexidade da natureza, considerando a Terra como um ser vivo (GADOTTI, 2000, p.199).

Dessa forma, educar para cidadania planetária é educar para a convivência local e global, é educar para que se garanta condições melhores para um outro mundo possível, o qual seja capaz de garantir o direito de todos à satisfação das suas necessidades fundamentais, com respeito as diferenças sociais, étnicas, culturais, garantia de emprego, de segurança social e de respeito a todas as espécies do planeta Terra.

De acordo com Paulo Roberto Padilha, organizador da obra “Educação para a Cidadania Planetária”, alcançar a escala planetária, a partir do local, exige sensibilidade, criatividade e uma vida em harmonia com a coletividade, o que não exclui os conflitos e as contradições. As relações do cidadão planetário os demais cidadãos e espécies se baseiam no afeto, na solidariedade, na flexibilidade e na colaboração (PADILHA, 2010, p. 46).

Assim, se faz urgente ampliar a consciência e o engajamento em ações vinculadas aos problemas locais e globais, dialogando e aprendendo com a complexidade cultural e com a biodiversidade do planeta, e é nesse sentido, que a Ecopedagogia, insere-se nesse campo de transformação, capacitando a formação de cidadãos capazes de decidir e optar por uma qualidade melhor de vida e de futuro.

É preciso, na contemporaneidade, uma mudança de sentido na educação e isso exige mais sensibilidade do que conhecimentos científicos, exige um reconhecimento dos problemas sentidos na vida diária. A educação tecnicista moderna perdeu a humanidade, perdeu a alteridade e a solidariedade. Educar para um outro mundo possível é educar para humanizar a própria educação e ultrapassar os paradigmas clássicos, arrogantemente antropocêntricos e industrialistas, não mais suficientes para explicar a realidade cósmica e a visão holística do contexto atual.

De acordo com Gadotti, promover a educação como fundamento de um outro mundo possível, de uma outra sociedade, mais viável para a humanidade é promover uma educação essencialmente solidária e não apenas uma educação para um certo tipo de desenvolvimento, o capitalista, o industrial, pressupõe solidariedade e busca do bem comum, para o desenvolvimento de um visão planetária, para o diálogo intertransdisciplinar, para uma cultura da paz e da sustentabilidade que promove o fim das desigualdades, da miséria, da pobreza no mundo, da dominação política e da exploração econômica. Enfim, uma educação para a emancipação (GADOTTI, 2000, p.39).

Padilha afirma que educar para um outro mundo possível é educar para viver em comunhão, ser capaz de comunicar e de agir em comum, é educar para produzir formas cooperativas de produção e reprodução da existência humana, educar para a autodeterminação. A diversidade é a característica fundamental da humanidade, por isso, não pode haver um único modo de produzir e de reproduzir nossa existência no planeta. A diversidade humana impõe a necessidade de construir a diversidade de mundos (PADILHA, 2010, p. 50).

Obviamente, a Ecopedagogia ou a educação por si só, não serão capazes de reverter o quadro que está posto em virtude da racionalidade e da tecnicidade, mas certamente, poderão contribuir para formar a consciência planetária coletiva capaz de reverter o processo de destruição do planeta e construir uma realidade melhor, a qual supõe um novo paradigma, um paradigma ecológico, holístico e sistêmico.

## 2. ENSINO JURÍDICO E ECOPELAGOGIA: SER E DEVER SER

*“Me movo como educador, porque,  
primeiro, me movo como gente”*

*(Paulo Freire)*

Ultrapassado o primeiro momento do trabalho, este segundo capítulo objetiva demonstrar a necessidade de se ter uma educação para o novo paradigma da Terra, também inserida no ensino jurídico, em especial no Direito Ambiental, através da Ecopedagogia, tendo em vista que é uma disciplina que possibilita estabelecer uma ponte entre o agora e o amanhã, denunciando a responsabilidade das gerações presentes com a preservação de condições ambientais favoráveis para as gerações humanas futuras.

O direito ambiental possibilita a abertura e a construção de uma visão ampla e complexa das fronteiras do saber jurídico, para além dos seus marcos tradicionais, é uma disciplina que permite o diálogo entre os diferentes saberes e conhecimentos humanos, na medida que carrega consigo os valores e princípios éticos da alteridade e da solidariedade, por isso necessita ter uma pedagogia voltada para uma formação humana conectada com as necessidades da sociedade e dos paradigmas contemporâneos.

Para tanto, na primeira parte deste capítulo, ponto 2.1, faz-se uma reflexão de como se deu a introdução das escolas jurídicas no Brasil e como o seu *modus operandi* ainda reflete, através dos currículos estabelecidos, uma visão individualista, racionalista e legalista da realidade. No segundo subcapítulo, ponto 2.2, apresenta-se os motivos da perpetuação dos moldes jurídico educacionais, o pensamento mecanicista e a manutenção do sentido comum teórico dos juristas, são os principais responsáveis pela formação acrítica, que torna o aluno, futuro jurista, um mero técnico incapaz de interagir com as complexidades do mundo e com os reais anseios da sociedade. Por fim, no ponto 1.3, defende-se a introdução dos valores da Ecopedagogia no Direito Ambiental, tendo em vista a necessidade de uma formação jurídica voltada para uma visão interdisciplinar apta a conceber juristas conscientes do seu papel político, social, cultural, econômico, ecológico e espiritual dentro de uma sociedade.

## **2.1. O ensino do “direito” que se ensina “errado”**

Antes do surgimento da disciplina de direito ambiental no Brasil, as escolas jurídicas brasileiras percorreram um longo caminho, o qual merece uma atenção na introdução deste subcapítulo, pois a forma de ensino jurídico que se tem hoje é um reflexo da introdução das primeiras escolas de direito na sociedade brasileira.

A construção de uma elite intelectual brasileira capaz de conduzir a nação jurídica e politicamente começou a ser delineada logo após o processo de independência do Brasil em 1822, quando se buscava estabelecer as bases do processo de emancipação política e cultural do país. Foi nesse período que se deu a implantação dos cursos jurídicos brasileiros. Os dois primeiros cursos foram instituídos pela Lei do Império de 11 de agosto de 1827, os quais tiveram como sede as cidades de Olinda (posteriormente transferido para Recife) e São Paulo.

O objetivo maior da criação dessas instituições foi o de atender as prioridades da sociedade elitista da época. De acordo com Wolkmer, a inauguração desses dois primeiros cursos de Direito no Brasil surgiram, concomitantemente, com o processo de independência e a construção do Estado Nacional, assim tais centros de reprodução da legalidade oficial positiva destinaram-se muito mais a responder aos interesses do Estado do que às expectativas judiciais da sociedade. Suas criações refletiram a exigência de uma elite sucessora da dominação colonizadora, que buscava concretizar a independência político cultural, recompondo, ideologicamente, a estrutura de poder e preparando nova camada burocrático-administrativa, setor que assumiria a responsabilidade de gerenciar o país (WOLKMER, 2003, p.67).

O ensino jurídico neste período, preocupava-se com a formação de bacharéis, que pudessem formar o quadro burocrático estatal, exercendo, além das atividades jurídicas, as atividades administrativas, legislativas e políticas do país. Lopes afirma que no Brasil do século XIX, fácil era perceber qual seria o papel do jurista ou bacharel, pois as escolas de direito, ou melhor, os cursos jurídicos eram explicitamente criados para prover o Império de quadros capazes de compor as carreiras burocráticas ou fazer aplicar as leis nacionais (LOPES, 2008, p.207).

Assim, o jurista nasceu no Brasil, diretamente ligado às funções do Estado, seja como funcionário, seja como profissional liberal. Lopes, ainda afirma, que os bacharéis foram o tipo ideal do burocrata nascido em sociedade escravista e clientelista, subindo

na carreira por indicação, por favor, por aliança política com os donos do poder local, provincial ou nacional (LOPES, 2008, p. 207).

Nesse mesmo sentido, Kozima aponta que na prática, as faculdades de direito prestaram-se mais a distribuir o *status* necessário à ocupação de cargos públicos de um quadro burocrático que já se expandia, a propiciar efetivamente a formação de uma elite intelectual razoavelmente coesa e preparada (KOZIMA, 2010, p.428).

Torna-se imperioso observar que nesse momento histórico “o liberalismo acabou constituindo-se na mais importante proposta doutrinária de alcance econômico e político” (WOLKMER 2003, p.62), tendo seus reflexos sido irradiados na fundação das primeiras escolas de Direito, na criação da elite jurídica e na construção de uma estrutura legal positiva durante o período de transição do Brasil Império - República. Salienta-se que no Brasil prevaleceu um liberalismo completamente contraditório, uma vez que se instalou e se incorporou em uma estrutura que manteve a propriedade escrava e uma composição patrimonial de poder com a dominação econômica das elites agrárias, heranças da colonização lusitana. Dessa forma, não serviu como “ideologia revolucionária articulada por novos setores emergentes e forjados na luta contra os privilégios da nobreza” (WOLKER 2003, p.63), mas sim, fundou-se um liberalismo que serviu como base dos interesses da classe dominante da época.

Dessa forma, as escolas de direito foram destinadas a assumir duas funções específicas: dar efetivação institucional ao liberalismo no contexto formador de um quadro administrativo-profissional e ser polo de sistematização e irradiação do liberalismo enquanto nova ideologia político-jurídica capaz de defender e integrar a sociedade (WOLKMER, 2003, p. 67).

Foi nesse contexto que as primeiras faculdades de Direito, inspiradas em pressupostos formais de modelos “alienígenas”, contribuíram para elaborar um pensamento jurídico ilustrado, cosmopolita e literário, bem distante dos anseios de uma sociedade agrária da qual grande parte da população encontrava-se excluída e marginalizada (WOLKMER 2003, p.68).

Nessa conjuntura, com a criação dos cursos jurídicos estabelecidos em uma sociedade liberal marcada pelo individualismo político e pelo formalismo legalista, que se deu a iniciação do bacharel em Direito no país. Essa predominância de bacharéis na vida política e cultural é chamada pela doutrina de bacharelismo. De acordo com Wolkmer (2003, p.81), o bacharelismo:

[...] tratava-se não só da composição de cargos a serviço de uma administração estatal em expansão, mas, sobretudo, representava um ideal de vida com reais possibilidades de segurança profissional e ascensão a um status social superior. Isso se revestia de demasiado significado numa sociedade escravocrata em que o trabalho manual era desprezado em função de letrados urbanos que se iam ajustando e ocupando as crescentes e múltiplas atividades pública.

Assim, as escolas de Direito eram formadoras de letrados e bacharéis essenciais à burocracia, sendo que as instituições acadêmicas se adequavam de acordo com as exigências do sistema hierárquico superior da época. Além disso, não se pode deixar de mencionar que os bacharéis traziam consigo, pela própria formação que recebiam, algumas características que os diferenciavam. “Ninguém melhor do que eles para usar e abusar do uso incontido do palavreado pomposo, sofisticado e ritualístico” (WOLKMER, 2003, p. 82).

Holanda (1995, p.159) ao fazer uma crítica ao que ele chama de “praga do bacharelismo” apresenta uma questão que era intrínseca ao bacharel, o personalismo:

De qualquer modo, ainda no vício do bacharelismo ostenta-se também nossa tendência para exaltar acima de tudo a personalidade individual como valor próprio, superior às contingências. A dignidade e importância que confere o título de doutor permitem ao indivíduo atravessar a existência com discreta compostura e, em alguns casos, podem libertá-lo da necessidade de uma caça incessante aos bens materiais, que subjuga e humilha a personalidade.

Na mesma linha, o citado autor aponta “o que importa salientar aqui é que a origem da sedução exercida pelas carreiras liberais vincula-se estreitamente ao nosso apego quase exclusivo aos valores da personalidade” (HOLANDA, 1995, p.159). Além disso, continuando a crítica à formação cultural da sociedade brasileira, Holanda (1995, p. 160) recrimina o uso excessivo do apego a expressões prontas pelos bacharéis:

O prestígio da palavra escrita, da frase lapidar, do pensamento inflexível, o horror ao vago, ao hesitante, ao fluido, que obrigam à colaboração, ao esforço e, por conseguinte, a certa dependência e mesmo abdicação da personalidade, têm determinado assiduamente nossa formação espiritual. Tudo quanto dispense qualquer trabalho mental aturado e fatigante, as ideias claras, lúcidas, definitivas, que favorecem uma espécie de atonia da inteligência, parecem-nos constituir a verdadeira essência da sabedoria.



Wolkmer (2003, p. 82) também apresenta uma análise à formação cultural do bacharel ao fazer referência à formação acrítica e distanciada da realidade com que os bacharéis eram introduzidos na sociedade:

Não se pode deixar de chamar a atenção para o divórcio entre os reclamos mais imediatos das camadas populares do campo e das cidades e o proselitismo acrítico dos profissionais da lei que, valendo-se de um intelectualismo alienígena, inspirado em princípios advindos da cultura inglesa, francesa ou alemã, ocultavam, sob o manto da neutralidade e da moderação política, a institucionalidade de um espaço marcado por privilégios econômicos e profundas desigualdades sociais.

Dessa forma, desde o princípio, no Brasil, a formação do jurista se deu de uma forma completamente distanciada dos reais anseios da população, não refletindo as reivindicações, as lutas e as necessidades da sociedade da época, uma sociedade que se formou completamente submissa aos donos do poder, cuja herança podemos ver refletida até os dias atuais, tanto nas desigualdades que continuam permeando na sociedade, quanto na formação do moderno jurista.

Para entender essa evolução histórica e os períodos posteriores do ensino jurídico, alguns aspectos merecem destaque, como por exemplo, as estruturas curriculares das faculdades de direito. Num primeiro momento, a Lei de 11 de agosto de 1827<sup>18</sup> estabeleceu um currículo formado por nove cadeiras, com um curso de duração de cinco anos, o qual continha a seguinte estrutura: 1º Ano – Direito Natural, Público, Análise da Constituição do Império, Direito das Gentes e Diplomacia; 2º Ano – Continuação das matérias do ano antecedente, Direito Público Eclesiástico; 3º Ano – Direito Pátrio Civil, Direito Pátrio Criminal, com a teoria do processo criminal; 4º Ano - Continuação do Direito Pátrio Civil, Direito Mercantil e Marítimo; 5º Ano – Economia Política, Teoria e prática do processo adotado pelas leis do Império.

O período posterior que sucede o primeiro momento das escolas jurídicas no Brasil, foi o da República Velha. Com a proclamação da República, a estrutura social tomou novos delineamentos que demandaram uma nova forma de orientação no campo do Direito. De acordo com Horácio Wanderlei Rodrigues (1987, p. 27)

A proclamação da República, com a mudança dos quadros políticos, com a ascensão de novas classes e com a influência da orientação positivista - orientação esta que no campo do Direito começou na década de 70 (no

---

<sup>18</sup> A Lei de 11 de agosto de 1827 pode ser visualizada no site: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/LIM/LIM-11-08-1827.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/LIM/LIM-11-08-1827.htm)

século XIX) através principalmente da Escola do Recife, especialmente por Tobias Barreto - trouxe algumas novidades ao ensino do Direito.

Dessa forma, nesse período, se deu a modificação curricular nos cursos jurídicos. No ano de 1890, devido a separação das relações do Estado com a Igreja, extinguiu-se o Direito Eclesiástico, tendo sido incluídas três disciplinas que até então não faziam parte do currículo dos cursos jurídicos, sendo elas, Filosofia, História do Direito e de Legislação Comparada sobre o Direito Privado. Houve também, devido a influência de orientação positivista, a exclusão da cadeira de Direito Natural. Assim, no ano de 1895, editou-se uma nova lei que criou um novo currículo para os cursos jurídicos, a Lei 314 de 30 de outubro do ano de 1895<sup>19</sup>, a qual possuía a seguinte distribuição de matérias: 1º Ano - Filosofia do Direito, Direito Romano, Direito Público Constitucional; 2º Ano – Direito Civil, Direito Criminal, Direito Internacional Público e Diplomacia, Economia Política; 3º Ano – Direito Civil: Direito Criminal, especialmente Direito Militar e Regime Penitenciário, Ciências das Finanças e Contabilidade do Estado, Direito Comercial; 4ª Ano – Direito Civil, Direito Comercial (especial - mente Direito Marítimo, Falência e Liquidação Judiciária), Teoria do Processo Civil, Comercial e Criminal, Medicina Pública; 5º Ano – Prática Forense, Ciência da Administração e Direito Administrativo; História do Direito e especialmente do Direito Nacional; Legislação Comparada sobre Direito Privado.

De acordo com Rodrigues “este novo currículo foi bem mais abrangente que o currículo inicial, e tentou uma maior profissionalização para os egressos dos cursos jurídicos” (RODRIGUES, 1987, p. 27). Ressalta também, o autor, que a República iniciou outras importantes alterações em termos de ensino do Direito, tendo possibilitado a criação dos cursos e das faculdades livres.

A partir desse período, começam a surgir pelo país outras faculdades de direito, acabando por extinguir o dualismo entre São Paulo e Recife. Surgem assim, a partir de meados do século XIX e início do século XX novos cursos, que se instalaram em diversos pontos do país, sendo primeiramente na Bahia e dois no Rio de Janeiro. Após em Minas Gerais ainda no século XIX. Já no início do século XX surgem as Faculdades de Direito do Rio Grande do Sul, do Pará, do Ceará, do Amazonas, do Paraná e do Maranhão.

---

<sup>19</sup>A referida lei pode ser visualizada em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1824-1899/lei-314-30-outubro-1895-540752-publicacaooriginal-41651-pl.html>

De acordo com Rodrigues, do período Imperial para o período da República onde surgiram diversas faculdades, houve uma significativa alteração da mentalidade dos jovens que ingressavam nas faculdades. Além das mudanças ocorridas em virtude do progresso técnico-científico, político, econômico e cultural, havia também a mudança do perfil do futuro jurista, os estudantes ingressante já não eram todos oriundos das classes altas, muitos deles agora necessitavam trabalhar e adivinham das classes médias. No entanto o que permanecia constante, sem alterações, era a tendência puramente linear e o desinteresse e descompasso com as realidades sociais (RODRIGUES, 1987, p.28).

As mudanças em nível curricular nesses anos mantiveram a mesma base estrutural, somente a partir da década de 20 é que aconteceu uma evolução do pensamento educacional no Brasil, mais especificamente no ano de 1927, cem anos depois do surgimento dos primeiros cursos jurídicos, se instalou um Congresso de Ensino Superior, tendo havido um seção específica sobre o ensino jurídico (RODRIGUES, 1987, p.29). De acordo com Rodrigues (1987, p.30):

Na análise do "método" de ensino jurídico, este congresso concluiu que ao Direito não cabia nem um "método" eminentemente prático e nem outro puramente teórico. Indicava que no ensino das disciplinas jurídicas se adotasse o ensino teórico conjugado com o prático – um "método misto". O que efetivamente não ocorreu.

Assim, após cem anos, o ensino jurídico que se dava até findar a terceira década do século XX, pouco se diferenciava daquele que foi inicialmente introduzido no período Imperial. Excetuando-se, de acordo com Rodrigues, a diferenciação que a sociedade brasileira começava a apresentar, com o surgimento de novas classes sociais e, sobretudo, de uma classe média em transformação e em crescimento, a qual procurava, no ensino superior, não apenas a qualificação profissional para as novas oportunidades do mercado de trabalho, mas um instrumento de ascensão social (RODRIGUES, 1987, p. 30).

Nos anos subsequentes ao século XX, a partir da década de 30, não se visualizam grandes alterações. Rodrigues afirma que “a mudança ocorrida neste período foi muito mais quantitativa, havendo uma proliferação muito grande de faculdades de Direito por todo o país” (RODRIGUES, 1987, p.31). Além disso, no ano de 1931 ocorreu a Reforma Francisco Campos, a qual nos limites dos cursos jurídicos, procurou dar um caráter nitidamente profissionalizante com um desdobramento do

curso de Direito em duas vertentes, a primeira o curso de bacharelado, o qual cabia a formação prática do direito, e a segunda o curso de doutorado, que se dedicava a formação de futuros professores e pesquisadores dedicados aos estudos da alta cultura (RODRIGUES, 1987, p. 30). No entanto, o referido autor alega que os cursos de bacharelado mantiveram-se no mesmo nível existente anteriormente, bem como os cursos de doutorado não teriam atingido seus objetivos.

Assim, na segunda metade do século XX, em virtude do ensino jurídico manter o *status quo*, apresentando pouquíssimas alterações e não acompanhando as transformações sociais, já falava-se em crise do ensino jurídico. Rodrigues afirma que nesse período o ensino jurídico podia ser analisado de duas formas, primeiramente visto como uma projeção do problema geral do ensino superior e de todo o sistema educacional, ou secundamente, como um aspecto da própria cultura jurídica que se formou no país (RODRIGUES, 1987, p. 31).

Problemas novos surgiam, e as soluções técnicas jurídicas não as acompanhavam, e as academias continuavam sendo centros de transmissão de conhecimento tradicional, mantendo um ensino obsoleto e distanciado de debates dos reais problemas da sociedade. Rodrigues, ao analisar outras reflexões, diz que o Direito era visto como técnica de controle social, e passava por um processo crescente de perda de credibilidade. Era preciso a construção de um movimento que visasse a restauração da supremacia da cultura jurídica e da confiança no Direito como técnica de controle social, além de uma reestruturação do ensino jurídico, que primasse pelo desenvolvimento, pelo treinamento e o pelo efetivo desempenho do raciocínio jurídico, diferente daquela forma que se apresentava, um ensino descritivo e sistemático das instituições e das normas jurídicas (RODRIGUES, 1987, p. 32).

No ano de 1962, com o parecer nº. 215, uma nova estrutura curricular era implantada no ensino jurídico, mantendo o tempo de duração do curso em cinco anos, constituindo-se da seguinte forma: Introdução à Ciência do Direito, Direito Civil, Direito Comercial, Direito Judiciário (com Prática Forense, Direito Internacional Privado, Direito Constitucional (incluindo noções de Teoria Geral do Estado), Direito Internacional Público, Direito Administrativo, Direito do Trabalho, Direito Penal, Medicina Legal, Direito Judiciário Penal (com Prática Forense e Direito Financeiro e Finanças, Economia Política.

De acordo com Rodrigues, as alterações introduzidas na grade curricular não foram suficientes para alterar a estrutura dos cursos jurídicos, pelo contrário,

visualizava-se a manutenção de uma estrutura de curso com rigidez curricular e com a duração uniforme de cinco anos. Segundo o autor (RODRIGUES, 1987, p.32):

Novamente a enumeração das disciplinas mostra claramente a tendência de transformar os cursos jurídicos em formadores de práticos do Direito, pois há uma quase exclusividade de cadeiras estritamente dogmáticas. Neste currículo, a única cadeira destinada à uma análise mais ampla do fenômeno jurídico era a de Introdução à Ciência do Direito. O que se vê nesta proposta que passou a vigorar em 1963, segundo os seus comentadores, é um total desvinculamento com a realidade político-econômica, social e cultural do país. Foi mais um passo no sentido de despolitização da cultura jurídica.

Assim, seguindo o que até então vinha se apresentando no cenário educacional jurídico, a nova estrutura curricular não foi capaz de acrescentar mudanças estruturais, mantendo-se os mesmos métodos e rigidez que se instalaram ainda no período Imperial. Rodrigues aduz que a qualidade do ensino continuou sendo de baixo nível, uma vez que continuava não atendendo a realidade social. Além disso, a metodologia de ensino ainda era estrutura no modelo lusitano, com maçantes aulas expositivas, o que não se mostra diferente dos dias atuais. Ainda refere o autor que as mudanças mais significativas, em contramão do que se necessitava, se deram da seguinte forma (RODRIGUES 1987, p.33):

(a) a proliferação dos cursos e o conseqüente acesso a eles por parte da classe média; (b) a fortificação da substituição do paradigma jusnaturalista vigente no início do funcionamento dos cursos pelo paradigma positivista; e (c) a tentativa de transformá-lo em curso estritamente profissionalizante, com a redução para não falar em quase eliminação - das cadeiras de cunho humanista e de cultura geral substituídas por cadeiras voltadas para a atividade técnica, do advogado no foro.

Relata o autor que o Brasil e o mundo evoluíram muito nas outras áreas do conhecimento pois eram visíveis os progressos em diversos campos, no entanto, no Direito continuava-se basicamente no século XIX (RODRIGUES 1987, p.33).

Tentando modificar o cenário que se apresentava, em fevereiro de 1972, adveio uma nova Resolução, trazendo uma legislação a fim de orientar as diretrizes de funcionamento do ensino jurídico. Nela foram tratados o currículo mínimo, o número mínimo de horas-aula, a duração do curso e outras normas gerais pertinentes à sua estruturação do curso de Direito.

O novo currículo mínimo fora distribuído em dois eixos diferentes, o qual deveria ser ministrado por um período de no mínimo 2.700 horas de atividades, tendo

de ser concluído em no mínimo quatro anos e no máximo sete anos letivos. Continha o eixo básico que apresentava três disciplinas distribuídas ao longo do curso: Introdução ao Estudo do Direito, Economia e Sociologia, e também, o eixo profissional com as seguintes disciplinas: Direito Constitucional (Teoria do Estado-Sistema Constitucional Brasileiro, Direito Civil (Parte Geral – Obrigações, Parte Especial – Coisas; Família; Sucessão; Direito Penal (Parte Geral - Parte Especial), Direito Comercial (Comerciante; Sociedades; Títulos de Crédito; Contratos Mercantis e Falência), Direito do Trabalho (Relação do Trabalho; Contrato de Trabalho; Processo Trabalhista), Direito Administrativo (Poderes Administrativos; Atos e Contratos Administrativos; Controle de Administração Pública; Fundação Pública), Direito Processual Civil (Teoria Geral; Organização Judiciária; Ações- Recursos; Execução; Direito Processual Penal (Tipo de Procedimento; Recursos; Execução). Além disso, duas disciplinas deveriam ser cursadas entre: Direito Internacional Público, Direito Internacional Privado, Ciência das Finanças e Direito Financeiro (Tributário e Fiscal), Direito da Navegação (Marítima), Direito Romano, Direito Agrário, Direito Previdenciário, Medicina Legal. Além das disciplinas elencadas, também foi fixada a exigência da prática forense, sob a forma de estágio supervisionado.

No ano seguinte, instituiu-se a Resolução de 02 de março de 1973, que veio a trazer uma complementação a Resolução anterior e, também, a regulamentar o estágio profissional nos cursos de Direito, principalmente aquele realizado nas próprias instituições de ensino.

Essas modificações estruturais e curriculares, de acordo com Rodrigues, formaram opiniões contrárias dos especialistas. De um lado havia os que acreditavam que a nova estrutura representava um avanço em relação ao que havia sido instituído até o momento, desde o início do ensino jurídico no Brasil, pois ela de certa forma flexibilizava o currículo, além de ter introduzido uma visão interdisciplinar do Direito. Por outro lado, quase que a totalidade dos especialistas que trabalhavam com o ensino do direito, acreditavam que ainda havia uma grande carência do sistema e uma ausência de um trabalho interdisciplinar com um olhar voltado para as reais necessidades sociais, mantendo a estrutura arcaica, dogmática e positivista (RODRIGUES, 1987, p. 39).

O currículo mínimo instituído para as instituições de ensino teve uma má interpretação da reforma, na medida que, a maioria das faculdades adotou o currículo mínimo como sendo o currículo pleno, deixando de acrescentar outras disciplinas que

pudessem permitir uma adequação dos cursos a realidade que se vivia, quando na verdade o currículo mínimo instituído teve a finalidade de criar uma certa restrição da autonomia universitária com o intuito de efetivar um controle na qualificação dos cursos. Segundo o autor (RODRIGUES, 1987, p. 41):

A nível curricular, o que deveriam entender os responsáveis por nossos cursos e faculdades de Direito, é que o "currículo mínimo é um curriculum necessário, mas não é um currículo suficiente, daí por que deve possuir uma parte complementar e opcional que viabilize a formação de profissionais especializados e mais bem preparados para enfrentar o mercado de trabalho. As normas vigentes permitem a extensão do programa e do tempo de duração do curso de Direito. É preciso entender que currículo mínimo não é currículo pleno.

Dessa forma, apesar da tentativa de autonomia e flexibilização curricular, a estrutura permaneceu idêntica, mantendo quase que os mesmo moldes que há anos vinha sido praticado. Por mais que houvessem sido realizadas modificações e reestruturações nos currículos das faculdades, tais medidas mostraram-se insuficientes para a implantação de um modelo de ensino efetivo e de qualidade capaz de formar um jurista, além de mero técnico, um ser pensante e com criticidade em relação a realidade que lhe cercava. Manteve-se o modelo tradicional de ensino, com um ensino deficitário e arcaico.

De acordo com Rodrigues, se as reformas tivessem sido realmente eficientes “teria sido implantado um processo de criação simultânea de novos valores, bem como um atendimento mais eficiente das demandas de especialização profissional” (RODRIGUES, 1987, p.42).

Em 1994, há um avanço em respeito ao ensino do direito. A Portaria 1886/94<sup>20</sup> do Ministério da Educação, a qual fixou um currículo mínimo para todas as universidades, teve como finalidade a formação de um aluno mais participativo no processo de formação e transformação da sociedade. Instituiu a exigência da monografia jurídica como parte obrigatória de formação, ainda valorizou e difundiu a interdisciplinaridade como pressuposto fundamental da análise jurídica, uma vez que motivou o estudo e o conhecimento de diferentes áreas do conhecimento no ensino jurídico.

Além disso, a Portaria também incluiu entre as atividades complementares a pesquisa e a iniciação científica, medidas que possibilitam uma formação mais crítica

---

<sup>20</sup> A portaria pode ser visualizada no site: <http://oab-rn.org.br/arquivos/LegislacaosobreEnsinoJuridico.pdf>

e reflexiva, na medida que propiciam, através da investigação, a construção de novos olhares para a realidade social.

Também, em abril de 2002, foi emitido um parecer sob número nº 146/02 da Câmara de Ensino Superior do Conselho Nacional de Educação reafirmando a necessidade de ser oferecido ao futuro jurista uma sólida formação geral e humanística, favorecendo a construção de uma postura reflexiva e visão crítica dos problemas.

No entanto, apesar de algumas tentativas de avanço nas questões educacionais, através das alterações curriculares e pareceres sobre o ensino do Direito, percebe-se que se continua a passar por uma crise. O aluno, futuro jurista, parece não estar preparado para lidar e assumir o seu lugar no mundo diante das transformações e das complexidades que o mundo contemporâneo apresenta. Formam-se por ano milhares de advogados, muitos com uma visão meramente tecnicista do direito, apenas tecnocratas preocupados com as funções estritamente técnicas, deixando de lado, a questão primordial do formando em ciências sociais e humanas, que é o humano.

Percebe-se que há um despreparo do aluno em relação ao enfrentamento com as diferentes demandas que a sociedade atual apresenta, há uma falta de embasamento teórico na formação do jurista, e os cursos jurídicos continuam adotando o mesmo sistema pedagógico da época de sua criação. Por um lado, os professores não possuem uma preparação didática-pedagógica e se restringem a dar constantes aulas expositivas, preparando o aluno unicamente para a leitura de artigos e códigos, e por outro lado, o aluno adota uma postura inerte, contentando-se com a maneira que o ensino está posto, pois é mais cômodo e mais confortável apenas decorar a matéria do que construir pontes de reflexões entre as diferentes e complexas questões da sociedade.

As transformações sociais existentes na realidade exigem que se tenha uma formação jurídica que vá muito além da questão legalista, o jurista precisar ter uma visão ampla, precisa manter uma postura ativa na cadeia de transformações que a sociedade global apresenta, deixando de ser um mero técnico, e as academias jurídica precisam se adaptar as exigências contemporâneas.

Wolkmer, ao analisar o ensino jurídico, percebe que os cursos jurídicos continuam a formar juristas da mesma maneira que tradicionalmente foram instituídas as universidades. Alega que é perceptível “uma tradição advocatícia desvinculada de



atitudes mais comprometidas com a vida cotidiana e com uma sociedade em constante transformação. (WOLKMER, 2003, p.85).

Warat e Cunha (1977, p.53) também analisam o papel das instituições de ensino para a formação do jurista, constando que o modo como se dá, pouco difere da forma como foram introduzidos os cursos, e traduzem essa manutenção quando descrevem:

As Faculdades de Direito continuam, entretanto, como redutos de uma transmissão arcaica do saber jurídico, empreendida, quase sempre, por profissionais bem sucedidos e indiferentes às modernas exigências. [...]

Assim, a postura técnica e casuística adotada pelas Universidades fecha-se perante o dinamismo das relações não acompanhando as modernas e emergentes necessidades da sociedade.

Gilmar Antônio Bedin (2002)<sup>21</sup>, observa que o sentido comum teórico dos juristas<sup>22</sup>, o qual configura um conjunto de convenções linguísticas encontradas já prontas no imaginário jurídico, são muito presentes no Brasil e na maioria dos cursos de Direito, que mergulhados num quadro institucional, tornam o ensino jurídico retrogrado e insuficiente.

Entre as várias observações, Bedin (2002, p. 180) alerta para a questão da falta de preparo técnico e pedagógico dos professores, os quais por diversas vezes sem um preparo e recrutados às pressas, acabam tornando o ensino jurídico uma atividade secundária. Por outro lado, aponta a carência do corpo discente, selecionado a partir de um exame vestibular inapropriado e ignorante das necessidades vocacionais dos futuros estudantes dos diferentes cursos oferecidos pela universidade.

Outro fator relevante diz respeito à proliferação do mercantilismo do ensino jurídico, que vem a tornar a criação de cursos de Direito um negócio simples e lucrativo, descompromissado com a qualidade do ensino oferecido, bem como com a qualidade da infraestrutura existente e, principalmente, com a necessidade de disposição de um excelente acervo bibliográfico para consultas (BEDIN, 2002, p. 180).

Bedin (2002, p. 181) aponta também os fatores históricos que ainda não foram superados, como o excessivo atrelamento da formação dos juristas à construção do

---

<sup>21</sup> Em texto desenvolvido para uma palestra apresentada no I Ciclo de Estudos Jurídicos, realizado em Santa Rosa (RS), de 13 a 16 de agosto de 2002. Apesar da palestra ter ocorrido no ano de 2002, os fatos apresentados pelo autor continuam sendo muito e cada vez mais presentes no Ensino Jurídico.

<sup>22</sup> Tema proposto por Luis Alberto Warat, que segue melhor analisado no próximo subcapítulo.

Estado brasileiro, que gerou uma cultura de conformação aos interesses das elites dominantes e do Estado brasileiro em formação, bem como o formalismo e o bacharelismo da formação jurídica e o distanciamento do mundo profissional, que gera conseqüentemente um distanciamento entre os cursos de Direito e as instituições responsáveis pela concretização do direito na sociedade, e uma separação entre a teoria e a prática do Direito.

Jeferson Dytz Marin, ao apontar o quadro de crise que é revelado pela pós-modernidade no direito, salienta que o ser jurídico firma-se numa visão de conhecimento estereotipada, que moldado pelo mercado, segue um papel de sujeito consumidor-consumidor, ou seja, seduzido pelo liberalismo, o jurista acaba por “dar ensejo a um processo de massificação de produção em série, assaz distante do caráter intelectual que a ciência jurídica reclama” (MARIN, 2015, p.302).

Por fim, há que se dizer que a tradição individualista do Direito brasileiro que, mesmo apesar da Constituição de 1988, ainda não consegue responder aos conflitos coletivos e nem apresentar respostas voltadas à construção e à consolidação do Estado Democrático de Direito e ao fortalecimento da cidadania é repassada nas academias jurídicas aos estudantes de Direito. (BEDIN, 2002, p.181).

Logo, vislumbra-se o repensar do ensino jurídico, levando-se em consideração as atuais exigências, para que os futuros bacharéis tenham uma formação que os tornem capazes de enxergar alternativas aptas a romper com o modelo tradicional de ensino e da prática jurídica, tentando resgatar o sentido do direito e uma forma mais afetiva e humana de introduzir o saber e de construir as relações.

## **2.2 O ensino do direito não é linear: as relações são humanas e complexas**

Pensar o ensino do Direito e a maneira como é transmitido é pensar na formação para uma democracia, pois o ensino jurídico é também fonte de política. Através de seu estudo, da produção e transmissão de seus ensinamentos e conhecimentos é que será possível implementar transformações e edificar atitudes voltadas para a construção de uma sociedade mais igualitária, com valores voltados para a composição de uma cidadania planetária, a qual tem como um de seus pressupostos a construção da democracia.

No entanto, vem se perpetuando, desde a criação do estado nacional, até a contemporaneidade, um ensino voltado para a reprodução de uma sociedade

autoritária e burocrática, herança ainda lusitana, que servem como força conservadora e mantenedora do *status quo*, o que vem a impedir a consolidação de uma sociedade verdadeiramente democrática.

O ensino jurídico há tempos passa por uma crise, por um lado, percebe-se nas academias de Direito, um forte apego ao ensino dogmático e racionalista. Ensina-se de uma maneira fragmentada, através de leituras dos códigos e de manuais jurídicos, tornando o aluno um mero técnico, voltado para o mercado concursário, incapaz de interagir com as complexidades do mundo e com os reais anseios da sociedade. Por outro lado, visualiza-se a necessidade de uma formação e construção de cursos jurídicos voltados para uma visão interdisciplinar voltado para as interações com os diversos campos de conhecimento que favoreçam a concepção de juristas conscientes do seu papel político, social, cultural e econômico dentro de uma sociedade.

A realidade que se apresenta o ensino jurídico hoje, além de ser reflexo da construção histórica, é reflexo também, da forte influência do pensamento cientificista que começou a ser delineado a partir do século XVI com a revolução científica onde o modelo de racionalidade, o qual orienta a ciência moderna constitui-se, passando pelo domínio das ciências naturais e se estendendo com o passar dos séculos às ciências sociais emergentes.

Foi a partir da revolução científica que se visualizou o fim de uma época, o pensamento medieval, e a chegada de outra, diferente e moderna. Período que ficou marcado pela razão, pelo método e por uma concepção mecanicista.

Boaventura de Souza Santos (2002), ao contextualizar a modernidade, aduz que foi com os estudos de Copérnico, Galileu, Descartes e posteriormente com Newton, que foi possível conduzir uma transformação na forma de refletir e agir do modelo vivido pela Idade Média e sua epistemologia, caracterizando novas formas de conceber e identificar os pensamentos.

Estes novos pensamentos e concepções criaram uma nova epistemologia, além de revogar a base do conhecimento teológico do período medieval e do senso comum, reafirmaram o conhecimento não mais pelos sentidos, mas sim pelo conhecimento científico.

Segundo o autor, foi a partir dessa transformação que se pôde falar em uma modernidade global de racionalidade científica que admite uma variedade, mas que se defende de duas formas de conhecimento não científico: o senso comum e as

humanidades ou estudos científicos. Segundo Boaventura de Sousa Santos (2002, p. 61):

Sendo um modelo global, a nova racionalidade científica é também um modelo totalitário, na medida em que nega o caráter racional de todas as formas de conhecimento que se não pautarem pelos seus princípios epistemológicos e pelas suas regras metodológicas. É esta a sua característica fundamental e a que melhor simboliza a ruptura do novo paradigma científico com os que precedem [...] Esta preocupação em testemunhar uma ruptura fundante que possibilita uma e só uma forma de conhecimento verdadeiro esta bem patente na atitude mental dos protagonistas, no seu espanto perante as próprias descobertas e na extrema e ao mesmo tempo serena arrogância com que se medem com os seus contemporâneos.

As ideias que presidem essa racionalidade são as ideias matemáticas. “A matemática fornece à ciência moderna, não só o instrumento privilegiado de análise, como também a lógica da investigação” (SANTOS, 2002, p.63). Para Boaventura de Sousa Santos:

Deste lugar central da matemática na ciência moderna derivam duas consequências principais. Em primeiro lugar conhecer significa quantificar. O rigor científico afere-se pelo rigor das medições. As qualidades intrínsecas do objecto são, por assim dizer, desqualificadas e em seu lugar passam a imperar as quantidades em que eventualmente se podem traduzir. O que não é cientificamente irrelevante. Em segundo lugar, o método científico assenta na redução da complexidade. O mundo é complicado e a mente humana não o pode compreender completamente conhecer significa dividir e classificar para depois poder determinar relações sistemáticas entre o que se separou.

Em razão desse contexto, conforme refere PEREIRA (2002), o Ocidente colocou, como marca principal, a tradição filosófica de “adotar” o modelo matemático das ciências físicas como forma de garantir racionalidade e cientificidade a todos os fenômenos físicos e/ou fatos sociais e humanos. Depreende-se daí a predominância de uma concepção monista, que compreende e descreve a razão como absolutizante e unificadora, e necessariamente totalitária, capaz de rejeitar o plano circunstancial, mutável, histórico e provisório. Portanto, consolida-se um novo padrão de racionalidade, centrado na concepção de mundo como uma máquina, que para ser estudado e descrito, exigiria a combinação da experimentação somada à linguagem matemática e geométrica. O autor ainda refere (PEREIRA, 2002, p. 35):

A crença na razão e a confiança na utilização do método físico-matemático na produção do conhecimento e nesta visão, concebido e aceito como verdadeiro, traduziram o ideal de ciência e assegurou o estabelecimento de

uma nova racionalidade, conformando os ideais de progresso científico e realizações humanas no mundo.

A ciência moderna chegou ao seu ápice com o Iluminismo, no século das luzes (XVIII), movimento que fortaleceu a razão e, logo depois no séc. XIX com o positivismo de Augusto Comte que reforçou a certeza no cientificismo, como estímulo do progresso e principal meio de solucionar os desafios e problemas do mundo pelo homem. O pensamento positivista reafirmou o entendimento de que só teria veracidade o conhecimento científico, deixando de lado qualquer proposição que não fosse formulada a partir da demonstração e comprovação.

O pensamento cientificista difundiu-se se pelos diferentes campos do conhecimento, inclusive no Direito. De acordo com Bobbio (1995, p. 135) o positivismo nasce do esforço de transformar o estudo do direito numa verdadeira e adequada ciência que tivesse as mesmas características das ciências físico-matemáticas, naturais e sociais. O autor refere (BOBBIO, 1995, p.136):

[...] o positivista jurídico assume uma atitude científica frente ao direito já que, como dizia Austin, ele estuda o direito tal qual é, não tal qual deveria ser. O positivismo jurídico representa, portanto, o estudo do direito como fato, não como valor: na definição do direito deve ser excluída toda qualificação que seja fundada num juízo de valor e que comporte a distinção do próprio direito em bem ou mau, justo e injusto.

Assim sendo, o Direito que impera e conduz a sociedade passa a ser o positivo, deixando-se de lado os mandamentos do Direito natural que prevalecia na Idade Média. Ocorreu o que Bobbio denominou de “processo de monopolização da produção jurídica por parte do Estado”. Para explicar esse processo da relação entre direito natural e direito positivo o autor aduz (BOBBIO, 1995, p. 26):

A sociedade medieval era uma sociedade pluralista, posto ser constituída por uma pluralidade de agrupamentos sociais cada um dos quais dispondo de um ordenamento jurídico próprio: o direito aí se apresentava como um fenômeno social, produzido não pelo Estado, mas pela sociedade civil. Com a formação do Estado moderno, ao contrário, a sociedade assume uma estrutura monista, no sentido de que o Estado concentra em si todos os poderes, em primeiro lugar aquele de criar o direito: não se contenta em concorrer para esta criação, mas quer ser o único a estabelecer o direito, ou diretamente através da lei, ou indiretamente através do reconhecimento e controle das normas de formação consuetudinária.

Dessa forma, o racionalismo tornou-se o novo paradigma do modo social de pensamento, tendo a ciência jurídica solidificado o seu paradigma dogmático,

positivista, a partir da concepção do Direito como norma jurídica. Dessa forma, perante essa concepção, estudar o Direito significa estudar as normas jurídicas, principalmente as traduzidas nos códigos. Assim, o Direito é identificado com a norma jurídica estatal e a sua ciência com uma mera técnica de controle social. Por estes motivos, o estudo dos diversos ramos do Direito, nas disciplinas distribuídas ao longo da grade curricular dos cursos jurídicos, limita-se ao estudo dos códigos. Por isso, percebe-se que no meio acadêmico há uma supervalorização do estudo das normas jurídicas e um desprezo aos demais elementos que compõem o Direito.

No entanto, essa concepção puramente cientificista da realidade não se mostra suficiente para responder às demandas e necessidades sociais da sociedade contemporânea. Evidente que o ensino transmitido não se mostra suficiente na formação do atual jurista. Teorias, conceitos e métodos utilizados pelas escolas jurídicas estão em crise e necessária se faz uma mudança paradigmática para que essas Escolas não venham a sucumbir.

Roberto Lyra Filho, grande crítico do ensino jurídico, aponta várias circunstâncias que culminaram com a crise do ensino jurídico, entre elas, o autor refere que os currículos e programas de direito também estão muito distantes de ensejar uma abordagem dinâmica. O aludido autor menciona (1980, p. 28):

Talvez seja por isso que se desencanta o jovem estudante de direito. Talvez seja por isso que, dizem, o curso jurídico atrai os alunos acomodados, os carneirinhos dóceis, os bonecos que falam com a voz do ventríloquo oficial, os secretários e office boys engalanados de um só legislador, que representa a ordem dos interesses estabelecidos. O uso do cachimbo dogmático entorta a boca, ensinada a recitar, apenas artigos, parágrafos e alíneas de “direito oficial”. Mas, então, é também uma injustiça cobrar ao estudante a mentalidade assim formada, como se fosse um destino criado por debilidade intrínseca do seu organismo intelectual. Sendo as refeições dos cursos tão carentes de vitaminas, que há de estranhar na resultante anemia generalizada?

É dessa forma que o ensino jurídico atual é transmitido, conforme refere o autor, carente de “vitaminas”, submerso numa “anemia generalizada”, impregnado de constantes aulas expositivas preocupadas com a leitura de códigos, leis e manuais apresentando um forte apego ao texto da lei, com precárias ponderações dos fenômenos jurídicos de ordem social, cultural, histórica, política, etc. Nesse mesmo sentido, Luis Alberto Warat usa o termo escolarização para referir e criticar o modo como o ensino é transmitido aos estudantes. Warat aponta a existência de um

processo de escolarização que é opressivo, alienante e desumanizante” (2004, p.427):

É através da escolarização que os *experts* nos induzem a crer que é bom para nós o que o Império decidiu nos conceder. Poderíamos chamar de escolarização aos processos através dos quais os *experts* saqueiam nossa herança comunitária, o saber vital de nossas experiências. Roubam-nos a possibilidade de sermos os protagonistas de nossa própria história. O homem escolarizado perde absolutamente o sentido estilístico de sua existência.

Roubando a possibilidade de sermos os protagonistas de nossa história, roubam-nos, também, a possibilidade de sermos criativos, empáticos, solidários, seres pensantes e políticos. Por isso, segundo Warat, é preciso romper com a escolarização que nos é imposta. O aludido autor prossegue (2004, p.428):

Precisamos acabar com as escolas que nos escolarizam, instrumentando-nos no irrelevante, fazendo-nos fugir da realidade, tentando forma-nos para o obsoleto, evitando preparar-nos para o novo. Finalmente, castigando a imaginação criadora e a independência da alma.

“A Universidade moderna que nos toca viver, converte o conhecimento em riqueza, impõe padrões de consumo e fábrica que se chama pesquisa e instrução” (WARAT, 2004, p. 431). Dessa forma, as instituições de ensino jurídico impõem o seu modo individualista ao aluno, fechando-se ao velho, criando barreiras para que se construa o novo. “Assim como o ser criança é um produto da escola, o ser jurista é um produto das faculdades de Direito” (WARAT, 2004, p. 432):

Ninguém pode ser advogado de um jeito diferente ao escolarizado. É nas escolas de direito onde se produzem os sentidos das sentenças, onde se estabelecem os pontos de conjunção dos diferentes fragmentos normativos. Passar por essa instrução deixa a muitos advogados formados num conflito desumanizante entre a autoconsciência e o papel imposto. [...] o ensino é a fonte do Direito, já que é nas Escolas de Direito onde se produz o senso comum teórico dos juristas. A massa amorfa de crenças que sustentam o imaginário dos juristas é produzida nas faculdades, como uma espécie de nebulosa concepção única do direito.

O sistema atual do modo de produzir direito, assim como o modo de ensiná-lo está esgotado e em desarmonia com o contexto atual e com as demandas da sociedade e conflitos atuais. Utilizando-se do termo usado por Warat, pode-se afirmar que formam-se seres “castrados”. “A castração é sobretudo a poda de um desejo” (WARAT, 2000, p. 14). Assim transcreve Warat no primeiro capítulo do seu livro “A

Ciência Jurídica e seus dois maridos”, quando usa o termo castração para explicar o vazio, a insuficiência e o modo como os desejos são reprimidos. Segundo o autor (WARAT 2000, p. 15):

Somos sujeitos castrados quando não sentimos a necessidade de um confronto com o instituído, quando não vemos a importância de expor os poderes estabelecidos frente aos conflitos que os desestabilizam, quando não podem fazer (porque não percebemos a necessidade) uma prática descentrada e desierarquizada do político, o saber e os sentimentos em um espaço simbólico sem proprietários. Enfim, quando procuramos a autodestruição da sociedade adormecendo Eros, simulando o alívio da culpa originária na mecânica das verdades científicas e nas lendas do amor.

Nesse sentido, diante da “castradora” formação humana, sobretudo da formação dos juristas, faz-se imprescindível repensar em modos diferenciados de formação e métodos que superem o atual paradigma e que sejam capazes de formar uma consciência crítica, capaz de romper com o discurso dogmático tão utilizado nas práticas de ensino das faculdades de direito. É imprescindível reencontrar um caminho que leve o estudante a uma formação e aprendizagem efetiva. Dessa forma, é preciso repensar o ensino do direito sob outra perspectiva. Conforme dispunham Warat e Cunha (1977, p.61):

[...] Pareceria que a análise crucial reivindicada pela problemática educacional jurídica reside na relação entre o que se ensina e o modo como se ensina, justaposta a outra face do problema que é a relação do que se aprende. Toda transmissão autoritária do conhecimento gera como resposta a passiva memorização dos alunos, a construção por parte dos mesmos, de um conjunto de imagens pré-fabricadas, que servem para lograr um título universitário, mas que não habilitam a decisões maduras e autônomas.

Ocorre que sob o ponto de vista do autor (WARAT, 1995), uma série de condições que delimitam o discurso jurídico e fomentam a dogmática jurídica, que é reproduzida cotidianamente pelos cursos de Direito, constituem-se em crenças mitificadas, que são produzidas e consumidas como se fossem verdades inatacáveis de legitimação do discurso do poder dominante e de manutenção do *status quo*.

Pela compreensão de Warat (1995, p. 57), a ciência jurídica respaldada na funcionalidade de suas próprias ficções e fetiches, massifica o pensamento, deslocando permanentemente os conflitos sociais para o lugar instituído da lei, tornando-os, assim, menos visíveis. Para garantir o poder, regular de maneira dissimulada o imaginário político da experiência cotidiana e incrementar a organização hierarquizada, o saber jurídico aposta na racionalidade (WARAT, 1995, p. 58). E,



“como discurso encantado, a ciência do Direito participa do sistema de representações míticas que governam a produção dos dispositivos de submissão” (WARAT, 1995, p.58). Tais dispositivos respondem a certos efeitos deliberados, e também a um conglomerado difuso de efeitos mágicos provocados pela ordem simbólica da sociedade (WARAT, 1995, pag. 58).

Tem-se dessa forma, uma montagem mítica que impregna o discurso jurídico produzindo uma relação imaginária entre o saber e as práticas do Direito, ou seja, a ciência jurídica passa vitalmente por um jogo de significados ilusórios, por um território encantador onde todos fazem de conta que o Direito, em suas práticas concretas, funciona à imagem e semelhança do discurso que dele fala (WARAT, 1995, p. 58).

A linguagem oficial do Direito é produzida como um conjunto de técnicas de fazer crer, que se integra com significados tranquilizadores, os quais tem como efeito impedir uma ampla reflexão sobre a experiência sócio política, determinando uma série de efeitos dissimuladores (WARAT, 1995, p.59). “Em razão disso, o Estado fica identificado com a racionalidade do saber jurídico e da lei positiva, como uma forma de impor à sociedade interesses e desejos legalizados, que são na verdade desejos do Estado” (WARAT, 1995, p. 60).

Warat (1995, p. 61) compreende que o fetichismo das normas jurídicas dissolve na lei todas as dimensões do poder do Estado, atribuindo uma qualidade intrínseca à ordem legal, quando na verdade essa qualidade não pertence às normal positivas, mas sim ao tipo de relações sociais reais das quais as normas jurídicas são sua expressão. Assim, traduz (WARAT, 1995, p. 61):

No mundo jurídico graças ao fetichismo das normas, tudo parece ser objeto de decisões, da vontade, fruto de atos pessoais, em uma palavra: encarnação da razão. É graças a esse fetichismo da norma que se obtém uma generalização abstrata da ordem legal e das pessoas jurídicas, que permite representar a unidade social de uma maneira simultaneamente imaginária e real. O Estado pode, desta maneira, ser descrito como fundamento simbólico de um sistema de instituições. É o poder mistificado em um discurso unitarista que encarna a autoridade e nos brinda segurança.

Essa cultura estatizada, articulada como sistemas hierárquicos e de submissão dissimulados, impõe uma impressão natural, produzindo indivíduos normalizados. “Assim, pode-se afirmar a existência, em nome do Estado, de uma atividade produtora de subjetividade. Os sonhos, fantasias e paixões raramente escapam a essa grande máquina de produção da subjetividade. (WARAT, 1995, p. 62).

No entanto, para que se possa visualizar uma sociedade verdadeiramente democrática, precisa-se alterar as dimensões simbólicas e o imaginário que consagra o Estado como uma instância da censura, do segredo e do silêncio, para isso, necessária a produção de um saber crítico que permita acabar com os efeitos de submissão do indivíduo perante esse poder imaginário (WARAT, 1995, p. 63). Dessa forma, “o discurso social se converteria em um território de significações abertas, em uma enunciação sem proprietários. Não existiria mais os donos do saber, do segredo, do silêncio e da censura” (WARAT, 1995, p. 64).

Dessa forma, ocorreria uma produção democrática da subjetividade, surgindo na sociedade discursos de reformulação e resistência à disciplina e à vigilância imposta pela cultura oficial. No discurso de resistência, os atores sociais não são meros consumidores passivos do discurso social, eles adquirem a estatura de criadores e não mais de consumidores passivos do discurso oficial. (WARAT, 1995, p. 66)

Todo discurso de verdade evoca uma realidade simbólica, que atua como memória coletiva no seio das relações políticas. No entanto, essa realidade consegue ser anestesiada pelos efeitos semânticos dos discursos de verdade. É o sentido comum, funcionando como ideologia, renunciando a ser um meio de compreensão do mundo para passar a ser um modo de aumentar a autoridade de alguns homens sobre os outros. (WARAT, 1995, p. 68).

É o sentido comum teórico dos juristas, um sistema de produção da subjetividade científica, que coloca os juristas na posição de meros consumidores dos modos instituídos da semiotização jurídica. Pelo sentido comum teórico dos juristas, em nome da verdade, e através de um quadro de referência imaginária, permite-se que a vida social no interior de um grande paradoxo, em nome da razão madura, se infantilize, ao ponto que os atores sociais não consigam pensar por eles próprios, mas a partir da mediação que o Estado exerce sobre a produção, circulação e recepção de todos os discursos de verdade (WARAT, 1995, p. 69-70).

Ao examinar o papel que cumpre a formação de um campo epistemológico, como forma de controle dos discursos de verdade, Warat (1995) constata que sua função básica se encontra diretamente comprometida com a produção estatal da subjetividade coletiva. Segundo o autor (WARAT, 1995, p.70):

O discurso epistemológico não deixa de ser uma instância desse processo de subjetivação. É um dos níveis constitutivos do sentido comum teórico das ciências humanas. Por certo a epistemologia suprime a discussão sobre o

caráter social das verdades produzidas pelos diferentes saberes sobre o homem, impedindo a compreensão de seu poder. A tarefa epistemológica se revela como uma preocupação pelo controle lógico-metodológico dos discursos da verdade e como uma censura – em nome da neutralidade e da objetividade do saber – do valor do conhecimento como empresa coletiva-institucional vinculada a processo da inserção dos atores sócias no sistema de subjetividade dominante.

Warat (1995) apresenta também outra caracterização ao sentido comum teórico dos juristas. Segundo o autor, pode ser entendido como “o complexo de significações pré-discursivas que compõem simultaneamente e articuladamente, o imaginário gnosiológico das ciências humanas e seus contornos epistemológicos”. Pelas reflexões do autor, o sentido comum teórico, como conglomerado imaginário de múltiplas instâncias significativas, não pode ser discursivamente captado. Para revelá-lo precisa-se de um diagnóstico derivado e oblíquo que transcenda suas marcas discursivas (WARAT, 1995, p. 71).

O sentido comum teórico precisa, assim, ser entendido como uma racionalidade subjacente, que opera sobre os discursos de verdades das ciências humanas. Esta racionalidade tem múltiplos modos de emergências. Incide sobre a pré-compreensão que regula a atuação dos produtores e usuários desses discursos e, também, configura a instância de pré-compreensão do conteúdo e os efeitos dos discursos de verdade das ciências humanas (WARAT, 1995, p.71)

Para além, “o sentido comum teórico poderia também ser pensado como ideológico na medida em que imita a realidade social, ocultando as formas na qual ela exercita e distribui o poder” (WARAT, 1995, p.72). Pois, traz dentro de si a ilusão de haver podido conquistar o esquema ideal que funcione fictamente como sistema do mundo social (WARAT, 1995, p. 72).

O sentido comum teórico, que viabiliza a articulação do discurso epistemológico com o científico determina, nas ciências sociais, uma relação mitológica que funciona como gramática de produção, circulação e reconhecimento de suas verdades, estaria então, constituindo uma racionalidade subjacente que não deixa de ser uma fala adaptada a pré-conceitos, hábitos metafísicos, visões normalizadoras das relações de poder, princípios de autoridade, ilusões de transparência, noções apoiadas em opiniões, assinalações religiosas mitológicas, etc. em suma, uma fala adaptada às relações simbólicas de dominação (WARAT, 1995, p. 75).

Por Warat, estar-se-á perante uma racionalidade mitológica que legitima politicamente uma *doxa* dissimulada como *episteme*. Segundo o autor (WARAT, 1995, p. 75):

Não há dúvidas que existe na *episteme* uma *doxa* que, funcionando como sua racionalidade subjacente, introduz significações extra-conceituais no interior de um sistema de conceitos, uma ideologia que introduz o segredo e censura no interior dos enunciados de verdade e um sistema de relações de dominação simbólica que marca politicamente o princípio da neutralidade e da pureza das ciências humanas.

Por realidade subjacente entende-se o modo de funcionamento social do discurso jurídico, guiado por efeitos pré-compreensivos de sentido, que vão transformando o sentido comum teórico em um princípio de controle de validade e da verdade do discurso jurídico (WARAT, 1995, p. 76).

Por Warat, há também uma ciência do homem como partes de um todo - o “saber legista”, que influencia diretamente na ciência do direito. O saber legista caracteriza-se por ser um conjunto de conhecimentos destinados a fazer funcionar uma sociedade na perspectiva em que opera a lei, ou seja, funcionaria como um conjunto de representações simbólicas que permitiriam a entrada dos seres humanos na lei (WARAT, 1995, p. 76).

Para melhor compreender, é preciso ter em mente que o estudo das relações entre o saber e a lei se encontra travado pelos ideais e as crenças que fundam a racionalidade científica. O cientificismo, um conjunto de ilusões, que permitem sustentar que a linguagem das ciências do homem na sociedade pode ser apenas instrumento neutro, objetivo e metódico, de um conteúdo triunfante, contrai uma forte relação com o juridicismo para deixar, em uma reserva erudita, as questões mais ardentes dos discursos de verdade. (WARAT, 1995, p.76/77). Ao abrigo do juridicismo e do cientificismo finge-se analisar, sem proibição, a sociedade industrial e suas instituições. Nesse sentido afirma o autor (WARAT, 1995, p.77):

O cientificismo como crença vital do sentido comum teórico do juridicismo, que impregna os saberes da lei para desfazer o caráter “jurídico” de todas as ciências do homem, quer dizer, desvincula-as das assinalações mitológicas da visão do mundo que introduz simbolicamente o home na lei.

“O juridicismo também é responsável pelos mecanismos de solenização da palavra, dando assim base para a reprodução da função dogmática – como propulsora

da expansão do sistema industrial – e do funcionamento irrepreensível da ciência da lei” (WARAT, 1995, p. 77).

A solenização da palavra admite que a ciência da lei mostre, como saber enigmático, o saber de um poder suposto como absoluto, dotado da divina capacidade de dizer indefinidamente a verdade. Nesse sentido, o juridicismo instala, como vínculo mágico entre a lei e a ciência, a palavra funcionando como a voz digna da majestade. Dessa forma, legitima o discurso que contém o oráculo do poder, legitima o funcionamento social da lei, como uma palavra enigmática, que demanda a presença de glosadores sacralizados (WARAT, 1995, p. 77-78).

O juridicismo oculta o poder de glosa, e faz viver sua visão de mundo (centrado na lei) como absoluta, mostra algo do universo de verdades absolutas contidas na lei. Sem segredos, nenhum poder enigmático consegue afirmar sua magia. Assim, permite a colocação em cena de uma representação mitológica do poder, como uma gestão fora da história, organizando a produção social da subjetividade em torno da lei acabando por colocá-la num lugar inicialmente vazio por onde transitam os doutores, fazendo desse vazio seu lugar de poder. Essa vagueza da linguagem das normas facilita o desenvolvimento de uma relação mitológica da lei como o lugar divino da verdade (WARAT, 1995, p.78-80).

“O juridicismo instala dessa forma um princípio de legalidade na comunicação que está fundado na liturgia de uma lei fundadora, miticamente conhecida e transmitida através de um discurso que diz as verdades apoiando-se no ritual de um procedimento”, A instituição funciona assim, no nível onde se opera a relação entre a lei e o desejo. Ficando o desejo regulado em conformidade com as crenças juristas transmitidas pela fala instituída no espaço da Lei (WARAT, 1995, p.81).

A partir dos conceitos de juridicismo e de sentido comum teórico dos juristas, Warat explana (WARAT, 1995, p. 82):

O sentido comum teórico dos juristas com parte da visão de mundo jurista poderia ser caracterizado, em uma nova aproximação, como superego da cultura jurídica, uma instância de julgamento e censura que impede os juristas de produzir decisões autônomas em relação a esse nível censor. Assim o ego dos juristas crê igualar o modelo de lei, adaptando sua palavra às significações que presume contidas na lei. Ele encarna ingenuamente a palavra da lei sem advertir que está adaptando um conjunto de significantes. Eles estão na realidade, psicologicamente identificando-se com o modelo do sentido comum teórico, do direito e do resto dos saberes da lei.

“Graças à visão do mundo jurdicista e seu funcionamento como sentido comum teórico, a instituição social tem em cada um dos juristas e cientistas sociais seu principal colaborador” (WARAT, 1995, p. 83). Em suma, os sistemas de instituições, da sociedade industrial, asseguram a meta de sua reprodução glorificando um significativo absoluto e estabelecendo a celebração de um poder onisciente - o Estado, que esteja em toda parte e garanta tudo (WARAT, 1995, p. 84).

Assim, pode-se dizer que o sentido comum teórico dos juristas cria para o direito e para os juristas a perpetuação do paradigma legalista. As condições de produção, consumo e circulação do discurso jurídico hegemônico são reproduzidas cotidianamente pelos cursos de Direito e os impossibilita de romper com os mecanismos autoritários de produção de verdades científicas, mantendo o *status quo* do ensino e da prática jurídica.

### **2.3 O ensino do direito clama por uma reflexibilidade ambiental**

O fenômeno da globalização do mundo gerou e tem gerado graves desafios ambientais ao Planeta. As revoluções científicas dos Séculos XVI e XVII influenciadas pelos pensamentos de Copérnico, Descartes, Galileu e Newton, a despeito de notáveis progressos, a partir dos avanços operados pela ciência, serviram, e ainda servem de instrumento de denominação sobre o meio ambiente e da degradação dos recursos naturais (FENSTERSEIFER, 2014, s/p).

Os meios tecnológicos utilizados pelo Estado e pela sociedade com o intuito de empregar um processo veloz de produção, produzem fragilidades ao meio ambiente e à qualidade de vida das pessoas. De acordo com Fensterseifer (2014, s/p):

Os conhecimentos tecnológicos e científicos, que deveriam ter o desenvolvimento, o bem estar social e a qualidade e a dignidade da vida humana como suas finalidades maiores, passam a ser, em decorrência da sua instrumentalização levada a cabo pelo ser humano, como todo o seu poder de criação e destruição, a principal ameaça à manutenção e à sobrevivência da espécie humana, assim como de todo ecossistema planetário.

A mudança desse *status* é necessária, e têm como pressuposto o reconhecimento da complexidade do mundo e da interdependência global de vários aspectos, e trazem nitidamente novos desafios ao ensino jurídico. Por isso, é preciso ensinar novos temas e novos princípios para os juristas em formação, que devem se

libertar das crenças tradicionais do senso comum teórico e reinventar muitos dos pressupostos que organizaram a dogmática jurídica nos dois últimos séculos (BEDIN, 2002, p.185).

Perante esse cenário de novos desafios de natureza socioambiental, postos pelas relações sociais entre o homem e a natureza, impõe-se ao ensino do Direito, em especial ao ensino do Direito Ambiental, a missão de compreender a complexidade do novo quadro civilizatório que se edifica, o papel de transformá-lo a fim de garantir uma existência digna e saudável para todos os membros da comunidade humana, restabelecer o equilíbrio e a segurança nas relações sociais, bem como a missão de se insurgir contra essas novas ameaças que fragilizam e colocam em risco a ordem de valores e princípios fundamentais da nossa sociedade, firmando os seus compromissos sociais e existenciais para com o futuro humano. (FENSTERSEIFER, 2014, s/p).

Pela compreensão de Fensterseifer (2014, s/p), os novos direitos e interesses transindividuais emergentes na sociedade contemporânea impõem a adaptação e reestruturação do Direito, para que parta da perspectiva individualista de resolução dos conflitos jurídicos, para uma compreensão coletiva e pluralista, que seja capaz de atender as demandas de natureza coletiva que se legitimam no corpo social e que possam ser recepcionadas e tuteladas pela ordem jurídica.

As novas relações sociais que marcam o atual cenário social contemporâneo têm como característica fundamental a complexidade, a qual exige, para a sua adequada compreensão, uma leitura contextual e abrangente dos fenômenos social e ambiental, caracterizados como um todo inter-relacionado (FENSTERSEIFER, 2014, s/p).

É a compreensão a que Morin denomina de consciência terrena. Por Morin (2002, p. 75) a união planetária é a exigência racional mínima de um mundo encolhido e interdependente. Tal união pede a consciência e um sentimento de pertencimento mútuo que nos una à Terra.

A noção de pátria comporta uma identidade comum, relação de filiação afetiva à substância tanto materna como paterna, por isso, é necessário aprender a “estar aqui” no planeta, e isto compreende: aprender a viver, a dividir, a comunicar, a comungar. Precisa-se, para o futuro, aprender a ser, viver, dividir e comunicar como humanos do planeta Terra, não mais somente pertencer a uma cultura, mas também ser terrenos (MORIN, 2002, p.76).

Morin assevera que para viver-se esse pertencimento humano devem estar inscrita nos humanos (MORIN, 2002, p.76):

**a consciência ecológica, isto é, a consciência de habitar, com todos os seres mortais, a mesma esfera viva (biosfera): reconhecer nossa união consubstancial com a biosfera conduz ao abandono do sonho prometeico do domínio do universo para nutrir a aspiração de convivibilidade sobre a Terra;** a consciência cívica terrena, isto é, da responsabilidade e da solidariedade para com os filhos da Terra; a consciência espiritual da condição humana que decorre do exercício complexo do pensamento e que nos permite, ao mesmo tempo, criticar-nos mutuamente e autocriticar-nos e compreender-nos mutuamente (*grifei*).

“É necessário ensinar não mais a opor o universal às pátrias, mas a unir concetricamente as pátrias e a integrá-las no universo concreto da pátria terrestre” (MORIN, 2002, p. 77).

A religação deve substituir a disjunção e apelar à “simbiosofia”, sabedoria de viver junto e a “poliidentidade”, que permite integrar a identidade familiar, a identidade regional, a identidade étnica, a identidade nacional, a identidade religiosa ou filosófica, a identidade continental e a identidade terrena (MORIN, 2002, p.78).

Estamos comprometidos, na escala da humanidade planetária, na obra essencial da vida, que é resistir à morte. Civilizar e solidarizar a Terra, transformar a espécie humana em verdadeira humanidade torna-se o objetivo fundamental e global de toda educação que aspira não apenas ao progresso, mas à sobrevivência da humanidade. A consciência de nossa humanidade nesta era planetária deveria conduzir-nos à solidariedade e à comiseração recíproca, de indivíduo para indivíduo, de todos para todos. **A educação do futuro deverá ensinar a ética da compreensão planetária** (*grifei*).

No entanto, a contrário senso, testemunha-se hoje um Ensino Jurídico que não constrói novos saberes voltado para a evolução paradigmática de valores e para a necessidade da mútua compreensão, mas apenas a reprodução de um Direito há muito dissociado da realidade.

Nesse contexto, a ordem jurídica distancia-se das transformações fáticas, não acompanhando as exigências contemporâneas. Torna-se imperioso conciliar o pensamento jurídico à realidade da vida e da existência humana, razão única da sua concepção. Nesse contexto, a educação para o futuro deve estar atento à realidade dos estudantes/futuro juristas, ser capaz de mostrar-lhes outras realidades, desenvolvendo um senso de compromisso social e político com os grupos



marginalizados da sociedade, bem como com os novos desafios existenciais postos pela degradação ambiental (FENSTERSEIFER, 2014, s/p).

“Nesse sentido, o Direito deve ser pensado de forma sistemática e complexa, dialogando abertamente com os valores humanos gestados constantemente na nossa sociedade” (FENSTERSEIFER, 2014, s/p). Pois o método científico cartesiano, que orientou nos últimos séculos a pesquisa em praticamente todas as áreas do conhecimento compartimentada e dissecou a realidade do objeto estudado a tal ponto que não é mais permitido ao cientista visualizá-lo em relação ao contexto onde está inserido, deixando de acompanhar a sua dinâmica e evolução, mostrando-se indiferente à complexidade da vida e dos sistemas sociais e naturais (FENSTERSEIFER, 2014, s/p).

Estruturada na máxima da verdade universal e em uma metodologia rígida, a ciência moderna confiava no desmembramento das partes do objeto estudado para a sua compreensão. A complexidade do mundo contemporâneo, no entanto, não comporta mais um modelo de pensamento científico que, ao retirar o objeto do seu contexto social e ambiental para estudá-lo, não considere as dimensões complexas no momento de o instrumentalizar (FENSTERSEIFER, 2014, s/p).

A forma institucionalizada, que ainda acompanha o método da ciência moderna, reproduz cidadãos irreflexivos e distanciados de sua condição de representatividade política na sociedade, especialmente diante dos novos desafios impostos pela degradação ambiental, especialmente no campo das mudanças climáticas (FENSTERSEIFER, 2014, s/p).

“A relação entre educação e futuro também está presente entre o ensino do Direito Ambiental e a responsabilidade da geração humana presente para as futuras gerações, configurando uma espécie de solidariedade intergeracional” (FENSTERSEIFER, 2014, s/p). “A educação, com a capacidade de transformação social, constitui-se de elemento potencializador de um futuro de realizações humanas ajustadas a uma melhor qualidade de vida para todos” (FENSTERSEIFER, 2014, s/p).

Ainda, de acordo com Fensterseifer (2014, s/p), os problemas enfrentados hoje em dia pela humanidade não comportam olhares simplistas e superficiais. Imperativo se faz a adoção de um pensamento complexo e abrangente, longe do método mecanicista, ao estudo dos fenômenos sócio e ambientais contemporâneos, que são cada vez mais diversificados e complexos e que demandam dos juristas um olhar

atento a tal contexto científico do real, do concreto, do social e do humano. O autor refere (FENSTERSEIFER, 2014, s/p):

Em vista disso, o ensino jurídico, em especial do Direito Ambiental, carrega consigo a missão pedagógica de trazer a consciência de tal simbiose na construção do saber jurídico, bem como afirmar a responsabilidade ativa de todos os cidadãos na proteção ambiental, enquanto sujeitos protagonistas da nossa História presente e, principalmente, futura.

Dessa forma, o ensino do Direito Ambiental, pode ser visto como um norte a regular as novas relações socioambientais entre homem e natureza, bem como instruir, educar e conscientizar o olhar dos estudante para o futuro humano. “O Direito Ambiental estabelece uma ponte entre o presente e o futuro, denunciando a responsabilidade das gerações presentes com a preservação de condições ambientais favoráveis para as gerações humanas futuras” (FENSTERSEIFER, 2014, s/p).

Além disso, Fensterseifer (2014, s/p) aponta outras funções do direito ambiental para o presente e o futuro das gerações. Segundo o autor, o direito ambiental alarga as fronteiras do saber jurídico para além dos seus marcos tradicionais, dialogando saberes com diversas áreas do conhecimento humano. Ainda acredita que são poucos os ramos do Direito que estão tão perto da uma ética da alteridade e da solidariedade como o ambiental:

O estudo da proteção ambiental sob a ótica jurídica impulsiona aqueles que se dedicam à matéria a se questionarem acerca da validade do Ensino Jurídico tradicional. Será que existe ligação das partes ao todo? Será que é possível ligar saberes, se todos os nossos saberes estão compartimentados. Esta é a missão acadêmica, científica e pedagógica do Direito Ambiental e de seu respectivo ensino.

“O Direito Ambiental mais do que a descrição do Direito existente é um direito portador de uma mensagem, um direito do futuro e da antecipação, graças ao qual o homem e a natureza encontrarão um relacionamento harmonioso e equilibrado” (FENSTERSEIFER, 2014, s/p). Nesse contexto, o ensino do Direito Ambiental tem um papel significativo para a edificação de valores para o novo quadro jurídico que, através das mútuas transformações humanas, se mostra altamente complexo e desintegrado.

E é, nesse sentido, que defende-se no presente trabalho a incorporação dos valores da Ecopedagogia no ensino jurídico, em especial na disciplina do Direito Ambiental. Retoma-se, no presente tópico, alguns conceitos do tema.

Francisco Gutiérrez elaborou uma carta, para o I Encontro Internacional da Carta da Terra na Perspectiva da Educação<sup>23</sup>, organizado pelo Instituto Paulo Freire em agosto de 1999 onde estabeleceu dez premissas básicas para a discussão do movimento da Ecopedagogia, as quais expõe-se:

A primeira premissa está relacionada ao conceito da Terra, Gutiérrez (1999) aduz que a Terra é um organismo vivo e em evolução, em que as ações produzidas por seus “filhos” repercutirão entre todos. Por isso, a necessidade de termos uma consciência e uma cidadania planetária, ou seja, o reconhecimento de que não há um desmembramento das ações locais em relação ao mundo. Todos os indivíduos são parte e formam uma unicidade no Planeta Terra e que os cidadãos podem se autodestruírem, ou podem viver com ela em harmonia, participando do seu devir.

Após, apresenta a necessidade de uma mudança de paradigma, Segundo Gutiérrez (1999), transpor o paradigma economicista é condição necessária para estabelecer um desenvolvimento com justiça e equidade. “Para ser sustentável, o desenvolvimento precisa ser economicamente factível, ecologicamente apropriado, socialmente justo, incluyente, culturalmente equitativo, respeitoso e sem discriminação”.

A premissa básica, e a mais importante para o presente trabalho, é a terceira, onde Gutiérrez (1999) expõe que é através da educação que será possível a edificação de uma consciência ecológica. “A sustentabilidade deve ser um princípio interdisciplinar reorientador da educação, do planejamento escolar, dos sistemas de ensino e dos projetos político-pedagógicos da escola”.

Pela compreensão de Gutiérrez (1999), a Ecopedagogia, fundada na consciência de que pertencemos a uma única comunidade da vida, desenvolve a solidariedade e a cidadania planetária, ou a planetariedade. Assim, o planeta deve ser tratado como um ser vivo, onde o indivíduo, através do viver cotidiano, estabelecerá uma conexão e uma relação dinâmica, equilibrada e harmônica consigo e com os demais seres do planeta, seja seres humanos, ou da natureza.

---

<sup>23</sup> A Carta da Terra pode ser integralmente visualizada em <http://ecopedagogia.blogspot.com.br/2007/10/carta-da-ecopedagogia.html>

Na quinta premissa, aduz-se que é a partir da problemática ambiental vivida cotidianamente que será possível processar-se a cidadania planetária, bem como, operar-se a mudança de mentalidade em relação à qualidade de vida e ao meio ambiente.

Gutiérrez (1999) adverte que a Ecopedagogia não se dirige apenas aos educadores, mas a todos os cidadãos do planeta e que ela está diretamente interligada com o projeto utópico de mudança nas relações humanas, sociais e ambientais. É a pedagogia que promove a educação sustentável e ambiental com base no pensamento crítico e inovador, tendo como propósito a formação de cidadãos com consciência local e planetária que valorizem a autodeterminação dos povos e a soberania das nações.

Educar para a cidadania planetária supõe o desenvolvimento de novas capacidades, as quais levarão as pessoas a agir em totalidade e transdisciplinariedade. O indivíduo deve ser capaz de sentir, intuir, vibrar emocionalmente, imaginar, inventar, criar e recriar, relacionar-se e interconectar-se, auto organizar-se, informar-se, comunicar-se, expressar-se, localizar, processar e utilizar a imensa informação da aldeia global (GUTIÉRREZ, 1999).

Como oitava premissa da carta, tem-se a finalidade de reeducar o olhar do indivíduo para com o mundo, ou seja desenvolver a atitude de observar e evitar a presença de agressões ao meio ambiente. “O meio ambiente forma tanto quanto ele é formado ou deformado” (GUTIÉRREZ, 1999).

“Uma educação para a cidadania planetária tem por finalidade a construção de uma cultura da sustentabilidade, isto é, uma biocultura, uma cultura da vida, da convivência harmônica entre os seres humanos e entre estes e a natureza” (GUTIÉRREZ, 1999).

Por fim, Gutiérrez (1999) afirma que a Ecopedagogia propõe uma nova forma de governabilidade diante da ingovernabilidade do gigantismo dos sistemas de ensino, propondo a descentralização e uma racionalidade baseadas na ação comunicativa, na gestão democrática, na autonomia, na participação, na ética e na diversidade cultural. Dessa forma, a Ecopedagogia se dá como com uma pedagogia aos direitos planetários, uma pedagogia que se associa aos direitos humanos e consequentemente aos direitos econômicos, culturais, políticos e ambientais. Ela desenvolve a capacidade do ser humanos conviver em harmonia, equilíbrio e amor diante da complexidade do mundo.

Por isso, no presente trabalho defende-se a introdução dos valores da Ecopedagogia no ensino do Direito, em especial no Direito Ambiental, já que ele, seguindo os moldes individualistas e liberais está, ainda, alicerçado na tradicional visão dogmática de ensino, estruturada em um currículo voltado para uma legislação e prática jurídica que não correspondem a uma visão complexa como se revela a realidade.

O Direito Ambiental, deve ser portador de uma mensagem, que vise à construção de uma sociedade menos desigual, onde homem e natureza possam construir uma aliança harmoniosa e equilibrada, auspiciando a construção de um outro mundo possível e isso somente se dará através de um ensino realmente efetivo, transformador e humanizado, conforme prevê os valores da Ecopedagogia.

## CONCLUSÃO

O presente trabalho de dissertação teve como objetivo principal apresentar a necessidade da introdução dos valores da Ecopedagogia no ensino jurídico, especialmente na disciplina de Direito Ambiental, a fim de possibilitar um ensino voltado para os novos contornos delineados pela atual sociedade, uma sociedade complexa, que modifica-se com o tempo, e por assim ser, necessita também de um ensino jurídico que se adapte ao cenário social contemporâneo.

No decorrer do texto, apresentou-se o novo paradigma – holístico, ecológico ou sistêmico - o paradigma da Terra, que é o condutor da sociedade, o qual compreende o planeta como uma comunidade humana una e diversa, ou seja, uma única comunidade global de uma sociedade civil planetária, bem como apresentou-se, a necessidade de se ter um ensino, especialmente jurídico, voltada a este novo norte, um ensino transformador, que seja capaz de situar a condição humana na visão planetária da vida.

Por consequência, apresentou-se uma crítica aos moldes, que ainda não foram superados pelo ensino jurídico, o qual mantém a estrutura jurídica de ensino ultrapassada e mergulhada sob o manto do paradigma racionalista, reproduzindo um modelo tecnicista e mecanicista de ensino, favorecendo a supervalorização do estudo das normas jurídicas e um desprezo aos demais elementos que compõem o Direito, por isso reavaliar o paradigma que dá vida ao Direito se faz imprescindível.

O ensino do Direito trabalha com um método de incorporação de hábitos, determinando o que é pertinente ou não – é o sentido comum teórico dos juristas, sendo reproduzido aos e pelos estudantes desde a introdução das escolas jurídicas no Brasil, tornando o ensino jurídico totalmente ritualístico, legalista e formalista, vindo a promover a reprodução do paradigma positivista e sua visão reducionista da sociedade, sem qualquer formação reflexiva, resultando, assim, na perpetuação de um modelo notoriamente insuficiente.

Com o intuito de não apresentar uma conclusão “escolarizada”, “podada” e “castrada” conforme ensina Luis Alberto Warat, vindo a confirmar o método imposto pela academia, aqui criticado, método estabelecido pelas fórmulas institucionais, que faz pensar o Direito como uma questão lógica, capaz de ser resolvida como qualquer problema matemático, mas sim, tentar trazer uma conclusão “curva”, aproveitando-se

do termo utilizado por José Calvo de González em seu livro “Direito Curvo<sup>24</sup>”, é que se faz uma conclusão nada metódica. Não se concluirá com o rigoroso método que é imposto, o qual reza ter um caminho metodologicamente rígido a ser seguido para a conclusão, mas sim, concluir-se-á de modo diferente, talvez esta seja uma simples forma de romper paradigmas.

Fernando Pessoa, certa feita, escreveu: “Procuro despir-me do que aprendi. Procuro esquecer-me do modo de lembrar que me ensinaram, e raspar a tinta com que me pintaram os sentidos, desencaixotar as minhas emoções verdadeiras, desembrulhar-me e ser eu [...]”. Dessa forma, despindo-se do aprendido e da forma tradicional de ensino, visando um pensamento jurídico complexo e transdisciplinar, conclui-se este trabalho, apresentando como resposta ao problema proposto, o significado da palavra “ubuntu”, palavra que serve de epígrafe no presente trabalho<sup>25</sup>.

“Um antropólogo estava estudando os usos e costumes de uma tribo africana, quando ao final propôs uma brincadeira às crianças da tribo da região. Colocou um cesto cheio de doces embaixo de uma árvore, propôs uma corrida e disse: quem chegar primeiro leva o cesto. As crianças então se alinharam e quando estavam prontas para correr, o antropólogo disse: já! No mesmo instante todas deram as mãos e correram juntas até a árvore, pegaram o cesto juntas e comemoraram juntas. O antropólogo olhou curioso para aquela situação e uma das crianças o olhou de volta e disse: “ubuntu”, tio! Como uma de nós poderia ficar feliz, se todas as outras iriam ficar tristes?

“Ubuntu” é uma palavra que representa uma filosofia e uma ética antiga africana que significa: sou quem sou, porque somos todos nós. Uma pessoa com “ubuntu” tem consciência de que ela é afetada quando um semelhante seu é afetado. Ela sabe que o mundo não é uma ilha, que ela precisa dos outros para ser ela mesma. “Ubuntu” serve de respeito básico pelos outros, é partilha, empatia. “Ubuntu” diz que ser humano é ser como os outros e ser como os outros deve ser tudo [...]. “Ubuntu” é compaixão, comunhão plena, é um conceito de pluralidade única, de indivíduos unitários, mas plurais ao mesmo tempo. É espírito caridoso, misericordioso. Nós seres

---

<sup>24</sup>A obra inspirada na célebre parábola de Kafka - na qual a Lei exsurge como algo inacessível -, busca reunir textos em que se tematizam os desafios a serem enfrentados pelo Direito no século XXI e, ainda, as possibilidades que, contemporaneamente, se abrem aos juristas através da literatura, da filosofia, da psicanálise e, de um modo geral, das ciências humanas.

<sup>25</sup> O conceito da palavra “ubuntu” aqui apresentado, em trechos, foi retirado e pode ser visualizado no vídeo: <https://www.youtube.com/watch?v=gplEHRuklFE>.

humanos devemos nos importar uns com os outros [...]. Nós seremos mais humanos se formos um com nosso semelhante, em outras palavras, gente precisa de gente pra ser gente. Na verdade quanto mais dedicado a outras gentes, mais gente você se tornará [...]. Enxergue o outro, conecte-se com gente. Ninguém é alguém sem um outro alguém. Somos seres únicos, mas fomos feitos para viver coletivamente. Nós é uma palavra que precisa estar não somente na nossa boca, mas no nosso coração. Você precisa, pra ser gente, estar diretamente ligado com vínculos de amor e de afeto com outra gente”.

Optou-se por concluir com o conceito da palavra “ubuntu”, por ele estar integralmente interligado com os conceitos de cidadania e consciência planetária, bem como com o conceito de teia da vida, o qual embasa o título do trabalho, e também por ele apresentar as premissas básicas necessárias para uma educação para o futuro, educação não só jurídica, foco principal do presente trabalho, mas educação como um todo, a qual se dará através da Ecopedagogia, pedagogia que supõem um novo modo de ser, agir, pensar, valorizar e um novo comportamento na busca por um mundo mais tolerante e igual.

E, não só por isso, responde-se ao problema de pesquisa e conclui-se com o conceito da palavra “ubuntu”, uma estória contada por um antropólogo, pois o Direito para desprender-se das grades que o prendem nas “gaiolas institucionais” precisa, além de transdisciplinariedade, mais poesia, mais literatura, mais narrativas, de mais arte e principalmente de mais liberdade.

Ubuntu!!!



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BEDIN, Gilmar Antonio. **ENSINO JURÍDICO**: do Senso Comum Teórico dos juristas ao Reconhecimento da Complexidade do Mundo. Revista Eletrônica Direito em Debate. Unijui. Ano XI nº 18, jul./dez. 2002 — nº 19, jan./jun. 2003. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/revistadireitoemdebate/article/viewFile/757/480>. Acesso em: 28 de out. 2016.

BOBBIO, Norberto. **O Positivismo Jurídico**: Lições de filosofia do direito, São Paulo: Ícone, 1995.

BRASIL. Lei nº 6.453, de 17 de outubro de 1977. In: **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 18 ou. 1977. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L6453.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L6453.htm)>. Acesso em: 25 ago. 2016.

\_\_\_\_\_. Lei nº 12.651, de 25 de maio de 2012. In: **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 28 mai. 2012. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/l12651.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12651.htm)>. Acesso em: 25 ago. 2016.

\_\_\_\_\_. Lei nº 5.197, de 3 de janeiro de 1967. In: **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 05 jan.1967. Disponível em <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L5197.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5197.htm) >. Acesso em: 25 ago. 2016.

\_\_\_\_\_. Decreto-lei nº 221, de 28 de fevereiro de 1967. In: **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 28 fev. 1967. Disponível em <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/Del0221.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/Del0221.htm) >. Acesso em: 25 ago. 2016.

\_\_\_\_\_. Lei nº 6.803, de 2 de julho de 1980. In: **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 03 jul. 1980. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L6803.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L6803.htm) >. Acesso em: 25 ago. 2016.

\_\_\_\_\_. Lei nº 7.804, de 18 de julho de 1989. In: **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 20 jul. 1989. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L7804.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7804.htm)>. Acesso em: 25 ago. 2016.

\_\_\_\_\_. Lei nº 7.802, de 11 de julho de 1989. In: **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 12 jul. 1989. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L7802.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7802.htm) >. Acesso em: 25 ago. 2016.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.605, de 12 de fevereiro de 1998. In: **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 13 fev. 1998. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9605.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9605.htm)>. Acesso em: 25 ago. 2016.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.433, de 8 de janeiro de 1997. In: **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 09 jan. 1997. Disponível em <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9433.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9433.htm)>. Acesso em: 25 ago. 2016.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.985, de 18 de julho de 2000. In: **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 19 jul. 1997. Disponível em <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9985.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9985.htm)>. Acesso em: 25 ago. 2016.

CAPRA, Fritjof. **A Teia da Vida**. São Paulo: Cultrix, 2004.

CAPRA, Fritjof. **O Ponto de Mutação**. São Paulo: Cultrix, 2005.

FENSTERSEIFER, Tiago; ENRICONE, Delcia; HAEBERLIN, P Martins (Org.). **Metodologia do Ensino Jurídico: Revisão Crítica**. Porto Alegre: Edipucrs, 2014.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da Terra**. São Paulo: Peirópolis, 2000.

GUTIÉRREZ, Francisco e CRUZ Prado. **Ecopedagogia e cidadania planetária**. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2008.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil**, 26ªed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

KOZIMA, José Wanderley; WOLKMER, Antônio Carlos. (Org). **Fundamentos de História do Direito**, 5ªed. Belo Horizonte: Del Rey, 2010.

LYRA FILHO, Roberto. **O Direito que se ensina errado** (sobre a reforma do ensino jurídico). Brasília: Centro Acadêmico de Direito da UnB, 1980.

LOPES, José Reinaldo de Lima. **O Direito na História**. 3ªed. São Paulo: Atlas S.A, 2008

MARIN, Jeferson Dytz. **O saber literário e a estereotipação do conhecimento jurídico**. Revista Internacional de Direito e Literatura. v. 1, nº. 2. julho-dezembro 2015. Disponível em: <http://seer.rdl.org.br/index.php/anamps/article/view/64/pdf>. Acesso em: 05 de dez. 2016.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2002.

MCCORMICK, John. **Rumo ao Paraíso**: a história do movimento ambientalista. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1992.

PADILHA, Paulo Roberto. **Educação para a cidadania planetária**: currículos intertransdisciplinares em Osasco. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2010.

PRIEUR, Michel. **Instrumentos jurídicos para a implantação do desenvolvimento sustentável**. Goiânia: PUC, 2012.

RODRIGUES, Horácio Wanderley. **O ensino jurídico de graduação no Brasil contemporâneo**: análise e perspectivas a partir da proposta alternativa de Roberto Lyra Filho. 1987. Dissertação (Mestrado em Direito) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1987.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência, 4ªed. São Paulo: Cortez, 2002.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. Rio de Janeiro: Record, 2009.

WARAT, Luis Alberto. **A Ciência Jurídica e seus Dois Maridos**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2000.

WARAT, Luis Alberto. **Epistemologia e Ensino do Direito**. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2004.

WARAT, Luis Alberto; CUNHA, Rosa Maria Cardoso. **Ensino e saber jurídico**. Rio de Janeiro: Eldorado, 1977.

WARAT, Luis Alberto. **Introdução Geral ao Direito II**: a epistemologia jurídica da modernidade. Porto Alegre: Grafline, 1995.

WOLKMER, Antônio Carlos. **História do Direito no Brasil**, 3ªed. Rio de Janeiro: Forense, 2003.