

A PROPOSTA PEDAGÓGICA DE LUÍS ALBERTO WARAT PARA O ENSINO JURÍDICO

A PROPOSAL FOR EDUCATIONAL LUÍS ALBERTO WARAT FOR LEGAL EDUCATION

Richard Crisóstomo Borges Maciel¹

Thaísa Haber Faleiros²

RESUMO

A maioria dos cursos jurídicos no Brasil se encontra em descompasso com os atuais paradigmas teóricos e metodológicos propostos pela área da Educação. Mais que orientar os alunos para que compreendam as leis em perspectivas éticas, sociológicas, filosóficas, políticas e críticas, buscam assegurar que conheçam bem as leis e sua estrutura lógica no sistema. Ensinam que o ordenamento jurídico é um sistema autônomo, pleno e lógico, recortado por outro sistema — a sociedade. Este estudo se propôs a apresentar outra perspectiva pedagógica para o ensino do direito — a teoria de Luis Alberto Warat — que busca contribuir para a construção de um modelo de prática de ensino fundada na reformulação de premissas antigas à luz de um direito crítico e reflexivo que não permita, à ausência de raciocínio crítico e problematizador, mumificar o conhecimento jurídico e impedir sua adaptação completa a situações e conflitos sociais que se renovam e nunca cessam. Para delinear o contexto em que se insere a abordagem desse autor, apresenta-se previamente a proposta teórica jurídico-positivista, cujo expoente central é Hans Kelsen. Afinal, estudar Warat pressupõe verificar que caminhos ele percorreu até chegar à sua proposta atual. Além disso, aproximar-se do tema ensino jurídico exige entender a trajetória da legislação que o regulamenta desde sua criação, em 1827, até o presente. Para tanto, desdobramos, basicamente, no contexto histórico do ensino jurídico, a teoria pura do direito de Hans Kelsen e seus reflexos no ensino jurídico e o pensamento de Warat sobre o direito e sua proposta pedagógica.

Palavras-chave: Ensino Jurídico; Proposta Pedagógica; Luis Alberto Warat.

ABSTRACT

The majority of Law colleges in Brazil is in a pace which differs from the education's current theoretical and methodological paradigms¹. Rather than guiding students so that they understand laws according to ethical, sociological, philosophical, political, and critical perspectives, these colleges try to make sure they learn well both laws and its logical structure in the legal system. They are taught that the legal system is autonomous, complete, logical, and cut out by other system — that is, society. This study aimed to introduce Luis Alberto Warat's pedagogical perspective for law

¹ Mestre em Educação. Professor do Curso de Direito da Universidade de Uberaba. Advogado.

² Doutoranda em Teoria do Direito pela Puc Minas. Professora do Curso de Direito da Universidade de Uberaba.

teaching. A theorist that searches to help building a new model for learning practices based on a remaking of old premises according to a critical and reflexive law, Warat aims at preventing law knowledge from being mummified and completely adapted to renewable and ceaseless situations and conflicts because of lack of critical reasoning. To contextualize this author's approach, this study presents previously the positivist theory of law, whose exponent is Hans Kelsen. After all, studying Warat means verifying the ways he followed to reach his approach. Besides, dealing with law teaching requires tracing back its legislation since its creation in 1827 to the present. For that, Kelsen's law's pure theory, its influence on law teaching and Warat's ideas on law and his pedagogical approach are unfolded in the context of law teaching history.

Key words: Law Teaching; Pedagogical Proposal; Luis Alberto Warat.

1. INTRODUÇÃO

O número de vagas em cursos de Direito³ no Brasil atingiu percentuais expressivos e inéditos no presente. Mas a maioria desses cursos não segue os paradigmas teóricos e metodológicos atuais propostos pela área da Educação. Por exemplo, o ensino da condição humana — o humano físico, biológico, psíquico, cultural, social e histórico — como essência do ensino formal; a identidade terrena; a globalização e a comunicação intercontinental, com todas as partes do mundo solidárias e sem ocultarem a opressão e dominação que devastaram a humanidade e ainda não desapareceram; o enfrentamento de incertezas com abandono de concepções deterministas da história humana que acreditam predizer o futuro; a promoção do conhecimento global e fundamental como ponto de partida à inserção de conhecimentos parciais e locais para combater a supremacia do conhecimento fragmentado em disciplinas, que impede o vínculo entre as partes e o todo; a ética do gênero humano; o estabelecimento de controle mútuo entre sociedade e indivíduo pela democracia, dentre outras (MORIN, 2000). Portanto, não se pode pressupor que o acesso à Universidade baste para formar profissionais aptos ao exercício pleno da cidadania e com capacidade ampla de enfrentar as situações diversas e complexas que podem surgir na práxis jurídica.

O panorama geral da prática docente nesses cursos indica predileção pela perspectiva positivo-normativista como paradigma constitutivo do método de ensino, que supõe ensinar o aluno a interpretar o texto normativo como documento unívoco e

³ Ao longo do texto, a palavra direito é grafada com inicial maiúscula quando compõe ou alude a nome próprio — por exemplo: faculdade/curso de Direito (nome de curso acadêmico) e Direito Público (nome de disciplina).

cujo sentido lhe cabe extrair com base na compreensão de seus conceitos respectivos. Preocupa-se mais em assegurar que o aluno conheça as leis e sua estrutura lógica no sistema jurídico, e menos em orientá-lo a compreendê-las do ponto de vista ético, sociológico, filosófico, político e crítico. Ensina-se que o ordenamento jurídico é um sistema autônomo, pleno e lógico, recortado por outro sistema — a sociedade. Pressupõe-se, pelo uso desse método, que todo o direito pode ser “ensinado” segundo premissas básicas do sistema e que as habilidades crítico-reflexivas são desenvolvidas por disciplinas introdutórias. Predominam desproporcionalmente disciplinas profissionalizantes cuja função é menos a de “formar” os alunos do que “informá-los” de modo estereotipado e padronizado. Tal aprendizado resulta numa visão do direito com uma série de dados desvinculados entre si e desligados de outros ramos do conhecimento e da sociedade.

A prática de um ensino mais criativo e especulativo poderia desenvolver e consolidar uma cultura jurídico-intelectual no Brasil, pois a inflexibilidade da estrutura dos cursos condena estudantes e professores à condição de reféns de uma estrutura dogmática incapaz de entender os tipos e as formas de conflito e tensão social que se renovam dia a dia. Os estudantes são preparados para atuar entendendo o fenômeno jurídico como esquema estritamente prático-legalista (FALEIROS; GALUPPO, 2009). Se, nessa lógica do domínio da informação instrumental, os cursos de Direito ajudam a perpetuar um sistema jurídico esclerosado, não é menor sua contribuição para uma crise na qualidade do ensino de direito, acentuada, sobretudo, nas últimas décadas. Enfrentar essa crise supõe compreendê-la, e compreendê-la supõe questioná-la.

Eis a problemática a que converge esta pesquisa, cujo objeto de estudo é a influência do positivismo no ensino do direito e a perspectiva pedagógica de Luis Alberto Warat, que busca contribuir para a construção de um modelo de ensino fundado na reformulação de premissas antigas à luz de um direito crítico e reflexivo que não permita, à ausência de raciocínio crítico e problematizador, mumificar o conhecimento jurídico e impedir sua adaptação completa a situações e conflitos sociais que se renovam e nunca cessam. Warat propõe um modelo de ensino que vá além do raciocínio lógico-dedutivo da norma e dos métodos interpretativos exegéticos; que permita ao aluno conhecer o direito pela via do código linguístico, mas que o incite a partir de tal código como agente ativo para produzir conhecimento.

Esse tema envolve conceitos e formulações que não poderão ser desenvolvidos por completo, porque o ensino do direito tem como objeto uma ciência dinâmica e

geradora de transformações presentes em todos os segmentos, inclusive numa visão estrutural e evolutiva da sociedade. De aplicação direta sobre seres humanos, o direito é uma ciência em movimento que requer um repensar constante em seus preceitos, porque a sociedade é dinâmica; por exemplo, segurança jurídica e liberdade de ação são conceitos que, antes sólidos e eficazes, foram postos em xeque por novas formas de relações sociais. Noutros termos, é preciso fazer delimitações precisas, sem as quais a problemática corre o risco de se perder ou se desvirtuar. Assim, questionamos: o ensino do direito de base positivista (jurídico-filosófico), marcado e fundamentado na legislação e codificação de normas, com olhar preponderante à aplicação prático-social do direito, supre as necessidades do novo profissional, estudante e acadêmico do curso de Direito, na sociedade contemporânea? Luis Alberto Warat contribui para uma nova ou outra perspectiva no ensino do direito? Se sim, qual é sua contribuição?

O enfoque metodológico da pesquisa prioriza o estudo que delineie influências político-ideológicas no pensamento jurídico nacional e permita fazer uma leitura crítico-analítica mais profunda da natureza de certos modelos jurídicos, considerando-se crenças e convicções ideológicas que marcaram sua trajetória. Essa análise foi feita mediante pesquisa bibliográfica e documental (atos legislativos que estabeleceram os currículos dos cursos de Direito), destacando as influências políticas, culturais e ideológicas na sua produção.

Para tanto, recorreremos aos estudos de autores como Wolkmer (2006), cujos ensinamentos são marcados pelo culturalismo histórico humanista (mas voltado hoje a um projeto alternativo, como mostra sua obra), que busca romper e tirar de uma condição quase sacra a dogmática lógico-formal imperante em dado momento da cultura jurídica de um país, que visa criar condições e pressupostos ao processo estratégico/pedagógico de “esclarecimento”, “autoconsciência”, “emancipação” e “transformação” social (FALEIROS; GALUPPO, 2009, p. 4.630). O histórico humanista serve, primeiramente, para contextualizar o entendimento de opções políticas e ideológicas influentes no positivismo jurídico estatal; em segundo lugar, para fundamentar a crítica às concepções da “teoria jurídica tradicional dominante, de modo que se possa contribuir para uma conscientização que leve à “[...] discussão teórico-prática e à modificação de valores e posturas na busca de uma visão jurídica mais pluralista, democrática e antidogmática” (WOLKMER, 2006, p. XV). A fundamentação da pesquisa supõe, ainda, a reflexão de autores e pensadores como Paulo Freire, Edgar Morin, Auguste Comte e outros.

2 A PEDAGOGIA DE WARAT

Nas duas últimas décadas, estudos diversos levantaram problemas no ensino atual do direito. Pesquisas recentes (VIEIRA, 2010; BASTOS, 1998; MARCHESI, 2006) identificaram, como situação problemática, a falta de (in)formação pedagógica e a reprodução de didáticas descompassadas com o momento vivido. Isso porque o ensino jurídico brasileiro ainda tem influências claras da pedagogia liberal-tradicional, em que o professor é a única referência de saber e os alunos não participam ativamente da própria aprendizagem — o papel deles é só

[...] acumular informações que lhes são passadas de forma distante da sua realidade. Repetir acaba significando a demonstração de que aprendeu e que o objetivo do ensino foi alcançado. O “bom aluno” do Direito se torna aquele que melhor repete o que seus mestres, às vezes juízes, promotores, advogados, fazem no dia-a-dia, na prática forense. (VIEIRA, 2010, p. 76).

Fundada na ideia de que, ao professor, cabe repassar conhecimentos que vão preparar pessoas para desempenhar papéis sociais preestabelecidos, essa pedagogia liberal-tradicional objetiva manter o *status quo* e legitimar o sistema capitalista. Para tanto, promove a substituição da reflexão pela reprodução. Nessa perspectiva influenciada pelo liberalismo político, o sucesso e o insucesso discente resultam do esforço e das aptidões pessoais; o contexto socioeconômico em que ocorre a aprendizagem e a qualidade da relação entre professor e aluno não interferem. Segundo Jose Carlos Libâneo (1993, p. 54), essa pedagogia deve ser vista como manifestação de uma sociedade de classes, em que “[...] os indivíduos precisam aprender a adaptar-se aos valores e às normas vigentes [...] através do desenvolvimento da cultura individual”.

Não é recente a crítica às consequências dessa tendência pedagógica no ensino do direito: falta de participação discente, expectativa de aprovação, reprodução docente, recusa à discussão acadêmica, culto à autoridade, alijamento do concreto. Dentre os que problematizam o ensino jurídico liberal-tradicional, está Luis Alberto Warat, para quem a maneira ideológica com que o mundo jurídico produz e reproduz verdades oportunas está presente no ensino do direito, realizado num ambiente — a academia — onde grassa a mesma dogmatização transformadora da verdade em fetiche. Diz ele:

O dogma fez do pensamento um eco mortífero, que conduz irremediavelmente à fetichização. [...] No dogmatismo, as palavras se mantêm à distância, exercitam em bloco sua teatralidade para fazer

circular as verdades e fundamentá-las como “Palavra Legítima”. Entramos na ordem de um âmbito simbólico pré-estabelecido como espaço da letra-morta (não separável de um portador primordial, fálico e privado de sua sexualidade). (WARAT, 2004a, p. 341).

A questão levantada por Warat supõe tanto retomar atentamente a história do pensamento científico ocidental — pela qual se pode constatar a transitoriedade de verdades assim consideradas porque foram aceitas consensualmente — quanto encarar o ensino tradicional como elemento desfavorável à formação do jurista tendo em vista a sociedade democrática.

Já na década de 1980, Warat ponderava que a prática jurídica só seria alterada *se e quando* as crenças-matrizes que organizam sua ordem simbólica fossem transformadas. E tal transformação passaria pela emancipação da pedagogia do direito, isto é, reformular seu imaginário instituído (WARAT, 1988). Em seus estudos, Warat mostrou uma nova maneira de como se tornar um intelectual do direito sem se preocupar com o passado nem com o futuro das teorias jurídicas. Por caminhos variados do saber — teoria da linguagem, literatura, psicanálise, para ficarmos em três exemplos —, ele não só questionou; também propôs uma abundância de abalos e devires secretos, íntimos, menores, que se entrecruzam para singularizar seu pensamento, isto é, dar-lhe uma expressão particular.

A visão de Warat segue o pensamento de representantes de searas variadas do conhecimento humano. Aí se incluem tanto os franceses Barthes, Deleuze, Guattari e Foucault quanto o alemão Nietzsche (MONDARDO, 2000), que lhe inspiram a querer ser um pensador singular. Sua interpretação do direito e a forma como vê seu ensino são marcadas pela indagação e exploração de caminhos e propostas que lhe permitem tanto recorrer a práticas múltiplas e cambiáveis quanto ter liberdade para inventar conceitos. É clara sua oposição à lógica positivista — a de Kelsen, por exemplo. Ao se referir ao ensino do direito atual, Warat (1997, p.42) diz que,

Como mortos que falam da vida, o saber tradicional do direito mostra suas fantasias perfeitas na cumplicidade cega de uma linguagem sem ousadias, enganosamente cristalina, que escamoteia a presença subterrânea de uma “tecnologia da alienação”. Utopias fantasiadas de si mesmas que explicam com razões consumidas pela história, novas formas de legitimação das práticas ilícitas do Estado.

Ele entende que os professores do direito hoje — cuja fala sonhadora e confusa não revela seus verdadeiros fins, apresenta-se com discursividade técnica eficiente, mas escamoteia o êxito duvidoso de sua proposta explícita — devem se desobrigar de encontrar um método apropriado para ensinar e tentar ver a totalidade do ensino do

direito como prática política pelos direitos do homem. Para Warat, opondo-se à concepção kelseniana, o professor do curso de Direito hoje, “[...] amparado por uma tradição a utopias fracassadas”, *encena* seu amor e liberdade, porque é vencido pela lei (representação da castração) “[...] em nome de um conjunto atrofiado de valores”. “Empolgado de fracassos, organiza um simulacro discursivo que empresta um princípio soberano de enunciação para guardar segredo de uma submissão sublimada ao poder.” (WARAT, 1997, p. 42). Assim, o ensino jurídico é arrastado rumo a uma esperança difusa numa frustração: a esperança na horda legalista da justiça. Nesse caminho, o ensino do direito estaria diante de um imaginário estéril e em dificuldades para explicar por que conceitos que amparavam a subordinação do Estado à lei agora servem para legitimar os desvios aberrantes do Estado.

Com base em Baudrillard, Warat (1997) compara a condição do aluno do curso de Direito com a do refém. Segundo ele, os professores — com fala convicta e terrorista — arrebatam os estudantes de seus desejos, suspendendo-os numa insegurança eminente; cumprem seu objetivo tomando como refém uma parte do outro: um sentimento, uma falta, um fragmento de seu imaginário, um medo, talvez uma ilusão; no fundo, uma maneira de fazer surgir, no sujeito capturado, uma demanda ou verdade equivalente à do capturador. Trata-se de uma atividade pedagógica com vistas à manipulação, entendida como proposta, delicada, da violência pela chantagem. Manter o homem nessa alienação no ensino do direito seria, então, mantê-lo “[...] prisioneiro de uma censura que não poderá ser abalada por nenhuma prática de autonomia. O fenômeno da alienação chegará a seu fim em formas de sociedade que façam a experiência da informação fora dos corpos, separando o sentido dos homens” (WARAT, 1997, p. 60).

Entretanto, Warat crê que o ensino do direito pode proteger contra formas patológicas de humanidade que ameaçam se instalar como projeto de existência. Isso, porém, requer reavaliar, no campo simbólico e da linguagem, as práticas dos direitos humanos e da democracia para que tal ensino se despoje das estratégias dos saberes da lei e contribua para formar personalidades comprometidas com duas dimensões éticas fundamentais: a dignidade e a solidariedade,⁴ sem as quais — diz Warat — nunca

⁴ Reconhecer no outro e em si mesmo a dignidade de sua existência, o compromisso com a vida, pensar e atuar procurando gerar homens melhores que se preocupem com a construção social da dignidade. Solidariedade representa estar junto dos oprimidos, participando comprometidamente de suas lutas; não é caridade ou paternalismo, que na verdade se mostram

poderemos gerar uma sociedade melhor. O ensino do direito nessa ótica exige, então, a presença de conceitos — sobretudo das ciências sociais — não só ensino jurídico, mas também no mundo jurídico, para evitar uma sociedade patológica e alienada, calcada em verdades pré-montadas.

O professor deve tornar a sala de aula em território de cumplicidades, amores e desejos; de reconhecimento recíproco entre docentes e discentes. O saber tem que servir para que se aceitem diferenças sem esperar que o outro nos devolva a imagem esperada de nós mesmos. Por isso, na teoria waratiana, o ensino jurídico como prática produtora de dimensões simbólicas comprometidas com os direitos do homem tem de responder pela formação de uma pedagogia da dignidade e da solidariedade social. Nesse ensino — diz Warat (1997, p. 63) —, “[...] a luta pela dignidade começa na tentativa de desembaraçar o discurso docente das suas vestes sacerdotais e da competência de suas provocações”.

2.1 Pedagogia como cartografia

Com efeito, mais que construir a crítica ao estado atual do ensino do direito, Warat lhe propõe uma pedagogia, que ele chama de cartográfica, adjetivo associado à cartografia, por sua vez um conceito (e ramo) pertencente ao campo (semântico) da geografia; porém, usado por ele conforme a apropriação que lhe fazem disciplinas como antropologia, filosofia e psicanálise. Assim, se geograficamente cartografar envolve coleta e organização de informações para compor uma carta ou um mapa geográfico da realidade física, objetiva, na proposta de Warat essa ação vai resultar em um mapa subjetivo e instável, relativo aos movimentos dos sujeitos, de suas ações, de seus desejos. Tal mapa — diriam Gilles Deleuze e Felix Guattari (1995, p. 22) — “[...] é aberto, é conectável em todas as suas dimensões [...], suscetível de receber modificações constantemente”. Cartográfica no caso de Warat se refere, então, à realidade não como um quadro pintado segundo a análise estática do artista, mas como construção do sentido, da ordem e da racionalidade do que se diz (MONDARDO, 2000).

Na elaboração e descrição dessa pedagogia cartográfica da epistemologia jurídica, Warat recorre, simultaneamente, a reflexões teórico-conceituais e recursos poético-afetivos, por exemplo, usando o termo amor em suas numerosas definições e

como formas aristocráticas de distanciar-se dos conflitos e impedir sua resolução. É a forma de sair no narcisismo, aceitar a existência do outro, em sua diferença.

incorporando, não raras vezes, o professor à personagem Gradiva⁵ (MONDARDO, 2000, p. 62). Tal incorporação — diz Warat (apud MONDARDO, 2000, p. 62) — refere-se a um

[...] sentido que toma conta do imaginário tomado pelo fetiche para ajudá-lo a fazer o luto desses estereótipos cativadores. Simbolicamente, a gradiva ocupa um lugar muito parecido ao do terapeuta. Representa o processo pelo qual o eu aprende a lutar com seus desejos, não deixando que eles se percam num imaginário idealizante. Transferencialmente seria a amante que ocupa o lugar de uma mãe suficientemente boa.

Segundo Warat, Freud se referia a Gradiva para informar do poder curativo do amor em delírio. E na proposta pedagógica de Warat, tal forma de epistemologia é essencial por causa da dimensão delirante das representações jurídicas (MONDARDO, 2000). O dado simbólico advindo da personagem de ficção Gradiva, introduzido talvez por causa de ilusões exageradas do saber, vincula-se à autotransformação ativa do professor no mundo: é como se ele encarnasse a personagem — Gradiva — porque esse componente simbólico exagerado do saber transforma o dar-se ativamente no mundo.

Recorrer a uma personagem de ficção revela o interesse de Warat pelo simbólico, isto é, pelo literário no plano da intertextualidade, como sugere o título de seu livro *A ciência jurídica e seus dois maridos*⁶ (1985), referência clara ao romance do escritor Jorge Amado. Em *A ciência...*, o uso de acepções da palavra amor, inclusive a do erotismo, consegue introduzir criativamente o elemento feminino — Dona Flor — como titular do sonho, da esperança, da possibilidade de desvelar ainda mais o que o instituído oculta — a realidade paradigmática, positivada, kelseniana e legitimada pelo “senso comum teórico dos juristas”; ou seja, o elemento masculino. Como se lê a seguir, ele tem uma postura própria/prática e característica de ser: abraçar a tudo e a todos com sua proposta de quebrar o “monopólio do saber”, de estimular uma forma democrática, descontraída e aberta de ensinar.

Cada vez que leio esse romance de Amado (*Dona Flor e seus dois maridos*) me surgem as associações mais esquisitas: a necessidade de misturar e não separar a conotação da denotação, o meu do seu, os uns dos outros, a pragmática de semântica, a razão da história, a ciência da

⁵ Trata-se de personagem da novela *Delírios e sonhos em Gradiva*, de W. Jensen, que caminha e produz fantasias, assumindo forma de hipóteses científicas apoiadas no saber filológico e arqueológico, criada pela motivação científica do autor como pretexto ao erotismo inconsciente com a ciência a serviço do delírio.

⁶ Segundo Maurício Batista Berni (1998, p. 50), trata-se de “[...] obra de filosofia que deve ser vista como pedagogia. Basta percorrer um pouco as suas páginas para sentir que se está diante de uma proposta de trabalho que pretende, antes de tudo, sustentar cumplicidades na aceitação das diferenças”.

literatura, a segurança da subversão, a marginalidade do instituído, a ambivalência da univocidade. (WARAT, 2000, p. 25).

A recorrência à liberdade de pensamento — traduzida, por exemplo, no uso do poético-afetivo *versus* o teórico-conceitual — contraria os parâmetros “normais”, “locais” e “sensoriais” sociais, porque altera o modo do pensar paradigmático, positivista e kelseniano intrincado no indivíduo na produção epistêmica do jurídico. Com efeito, nessa descrição e reflexão própria, Warat propõe paralelos ao recorrer a recursos poéticos e artísticos para suscitar no indivíduo a reflexão indispensável sobre as alegorias e surpresas perpetradas; e aludir a personagens da ficção é um recurso que pode mostrar ao leitor a necessidade de vivenciar as searas infinitas do pensamento humano, próprias da condição do ser.

Ao trabalhar as verdades para que ardam na pele e impressionem pela realidade não observada, Warat propõe transformar o espaço acadêmico em espaço teatral, onde possa salientar formas de percepção dos vínculos das pessoas com o mundo e com si próprias. Segundo ele, sua “[...] visão do teatro do jogo como aula [...] é marginal na medida em que se projeta sobre a vida para que ela não possa resvalar indiferente sobre nós, como a chuva sobre as estátuas” (WARAT, 2000, p. 26). Em vez de “chuva” que banha “estátuas” na sala de aula, ele assume a prática impactante do teatro em busca da realidade não observada, longe do positivismo ou do “senso comum teórico dos juristas”. Nessa lógica, ele se vê como

[...] um mágico, um ilusionista, um vendedor de sonhos, de ilusões e fantasias. Quando eu entro numa sala proponho, imediatamente, a substituição do giz por uma cartola. Dela sairão mil verdades transformadas em borboletas... com meu comportamento docente, procuro a utopia, falsifico a possibilidade de produção de um mundo, de/e pelo desejo. Ministro sempre uma lição de amor, provooco e teatralizo um território de carências. Quando invado uma sala de aula se amalgamam ludicamente todas as ausências afetivas. O aprendizado é sempre um jogo de carências. De diferentes maneiras, sempre me preocupo em expor a crítica à vontade de verdade, partir da vontade do desejo, como bom alquimista que sou, transformo o espaço de uma sala de aula em um circo mágico. Assim é que executo a função pedagógica da loucura. (WARAT, 1985, p. 152–3).

Na sala de aula, Warat pretende ter cúmplices, e não discípulos ou alunos. Nessa distinção, reside um fundamento central de seu pensamento educacional para o direito: a sala de aula não é local para submissão ou repetição de discursos, mas para que os cúmplices retomem os vínculos do saber com a vida como única arma afetivo-intelectiva contra a crise de civilização que marca o segundo milênio da cultura cristã ocidental. A cumplicidade a que se refere Warat tem que ver com o componente

afetivo-terapêutico do processo pedagógico. Mas é sempre um vínculo de amor, de liberdade, para que o discente crie seus próprios campos de problematização e questionamentos das certezas do mestre.

Apostar nessa cumplicidade é crer na incompletude, na falta; é negar a castração. Para Warat (1985), a relação de cumplicidade deve prever um mestre “castrado” de suas certezas; a “castração” seria a poda de um desejo. De início, ela pode se revelar — numa interpretação passiva do termo — como falta, insuficiência, vazio; nessa representação camuflada, a castração contém os anacronismos suntuosos das verdades completas. Numa interpretação ativa, a castração vai além do corte: é um direcionamento permanente de todas as formas do cotidiano — é a crença na completude. Seu poder chega sob formas múltiplas de significação, pelas quais somos levados a aceitar uma cosmovisão imobilizadora da sociedade.

Na ótica waratiana, somos sujeitos castrados quando não sentimos necessidade de confrontar o instituído, quando não vemos importância em expor os poderes estabelecidos aos conflitos que os desestabilizam, quando não podemos fazer — porque não percebemos a necessidade — uma prática descentrada e não hierarquizada do jurídico, sobretudo o saber e os sentimentos em um espaço simbólico sem proprietários. Assim,

A castração, mais que uma falta, é a afirmação feroz de uma versão cultural de nós mesmos e de nossas circunstâncias. É a cultura do imobilismo. Assumindo o arbitrário das generalizações, eu diria que o que está em jogo em toda a teia castradora é a totalitária imposição de uma unidade, desejada por um anônimo fantasma externo. Persisto em acreditar que as castrações simbólicas provêm de um sentido de inalterabilidade dos esquemas, o qual nos faz sentir a verdade embutida na ordem e nos costumes. Desejos alugados à razão. [...] A gênese da castração é uma gênese de dominação. Qualquer dominação começa por proibir a linguagem que não está prevista e sancionada. Quadro dramático, quadro dogmático, que bem define como capador-capado o campo do imaginário instituído: jurídico, educacional, científico, amoroso e cotidiano. É o imaginário onde se produz um frágil equilíbrio entre castrações e sublimações e que faz crer que, quebrado esse equilíbrio, o homem tende ao autoritarismo. Nesse sentido, o discurso jurídico existe para fazer crer que há menos autoritarismo. (WARAT, 1985, p. 15–6).

Portanto, o que limita o pensamento humano castra e transformou o homem em um ser inválido e cheio de culpas. Para escapar dessa teia social castradora — o jurídico — e “condenações” como “[...] o sexo/o amor/o corpo e tudo que permite ao homem encontrar apoios para alcançar sua autonomia [...]” (WARAT, 1985, p. 16), Warat

defende condições possíveis de um ensino jurídico como prática preventiva dos processos anti e pós-alienação.

Segundo Warat (2004b, p. 425), Freud teria afirmado a impossibilidade do ensinar, do educar: ninguém poderia ensinar nada a ninguém; quando muito, o mestre poderia ajudar as pessoas a aprender, o que já seria um passo largo, dada a dimensão do abismo entre “[...] pretender ensinar e ajudar a aprender”.⁷ Além de indicar soberba narcisista, a pretensão de ensinar retrata uma docência deficiente e equivocada em suas concepções sobre o processo pedagógico. No entendimento de Warat, na melhor das hipóteses o professor que pretende ensinar supõe ter um saber presumido, completo e indiscutivelmente verdadeiro, transparente por si só; na pior delas — defende o autor —, deve-se admitir que os professores estão no lugar de peritos que reproduzem condições de um saber a serviço do que hoje podemos chamar de império contemporâneo travestido de Estado. Logo, professores que pretendem ensinar

São *experts* que hoje reproduzem o pensamento único, que sustenta a globalização, e ontem reproduziam os saberes de plenitude que sustentavam a ideologia epistemológica das exclusões capitalistas, ao longo de quase todo o século XX (até o fim da guerra fria). Entre estes dois extremos, uma massa enorme de ingênuos românticos que não se dão conta que é impossível aprender, quando se nos impõe um saber. Ensinar é impor, é invadir, doutrinar, disciplinar, controlar, desumanizar. Ensinar é formar um homem unidimensional, já denunciado por Marcuse. (WARAT, 2004b, p. 425).

Ainda segundo Warat (2004b), quem simula ensinar ou educar escolariza em vez de humanizar. Para ele, soa estranho “[...] humanizar o homem”, pois, sob controle — ou sob opressão, diria Freire —, tornamo-nos “inumanos” (WARAT, 2004b, p. 425). Além disso,

Os que têm pretensões de ensinar institucionalizam valores de opressão que contaminam dependências emocionais, que condicionam submissões nas relações pessoais e nas institucionais, e isto começa a nos tornar inumanos. No sentido mais forte, tornar-nos inumanos significa perder o senso da alteridade e da estilística da existência, os dois pilares de nossa identidade. Depois vêm todas as outras conseqüências, todas as estações que nos levam até o inumano: pensamentos e valores fundamentalistas, preconceitos, pulsões destrutivas, violência, guerra, genocídio, o Império. Por certo, não podemos esquecer que a condição de inumanidade também passa pela perda ou roubo da nossa herança de saberes, os bens do pai. Quando as vozes que nos falam (sempre falamos com vozes de outros) anestesiam nossos desejos, nossa criatividade, nosso potencial e descoberta do novo, são vozes que nos tornam inumanos.

⁷ Entendemos que a melhor citação para Warat seria a afirmação de Paulo Freire em *A pedagogia do oprimido*, e não Freud, como consta da obra, ressalvado, inclusive, erro de impressão da fonte de pesquisa.

Nessa visão freudiana acolhida por Warat, os homens só se educariam entre si pela mediação do mundo, pois ninguém educa a ninguém; o que educa é a possibilidade de dialogar, de fazer circular a palavra no “entre-nós” do educador e do educando⁸. Se assim o for, cabe ao professor agir como mediador, e não como *expert* que controla o aluno, que precisa de um público para atrair sua atenção. Nesse agir, seu primeiro passo é a autocrítica honesta. Na ação docente como mediação, a aprendizagem é descoberta, amadurecimento, e não acúmulo de informações e conteúdos sem foco na compreensão do aluno, como na concepção tradicional. Para Warat, compreensão é algo obtível pela busca, e não pela explicação. Compreender é fazer o aluno perceber coincidência entre o que ele aprende e sua vida, pois, ao percebê-lo, ele compreende. Ao buscar compreender com dignidade e solidariedade, o aluno ajuda o processo de autodescoberta e de descoberta da vida; e descobrir a vida é a única coisa que o professor pode ensinar. Fora isso, há só hipnose: táticas persuasivas da máxima de que professores tradicionais estão corretos.

2.2 Aula como carnavalização

Warat sabe que reformular qualquer imaginário arraigado requer muito trabalho. No caso do ensino jurídico, a primeira medida seria revitalizá-lo, ação que ele propõe com base na noção de carnavalização, conforme a desenvolveu o filósofo da linguagem Mikhail Bakhtin. Para Warat (1985, p. 133),

Ao carnavalizar a aula, ter-se-á a esmagadora sensação de estar presente na vida. Sairemos dela leves. Teremos espantado os lugares pré-montados e negado a palavra autoritária. A didática carnavalizada é uma excelente possibilidade para destruir a relação mestre-discípulo. O mestre fora do lugar é a grande atitude carnavalizadora do ensino. Num contexto de ensino carnavalizado, o lugar do discípulo não é mais o lugar do outro. Seu lugar é sua práxis.

Para entendermos mais precisamente essa reivindicação de carnavalização da aula, vejamos como esse conceito se apresenta na obra do teórico que inspira Warat: Bakhtin. Ao pesquisar, na década de 1940, a cultura popular europeia produzida na Idade Média e no Renascimento, Bakhtin (1999) constatou a importância do carnaval como momento de libertação — ainda que provisória — de um conjunto de relações desiguais e opressoras. Numa sociedade fundamentada em privilégios e tabus, inverter o lugar do qual se vê o mundo, brincar de ser o outro, debochar da ordem instituída

⁸ Embora conste Freud na obra de Warat que consultamos, cremos que uma referência mais coerente para o pensamento waratiano seja a afirmação de Paulo Freire em *A pedagogia do oprimido*.

constitui atos libertadores não só para quem se encontra em posição subalterna. Na realidade, diz o teórico russo,

[...] o carnaval ignora toda distinção entre atores e espectadores. [...] Os espectadores não assistem ao carnaval, eles o vivem, uma vez que o carnaval pela sua própria natureza existe para todo o povo. Enquanto dura o carnaval, não se conhece outra vida senão o carnaval. [...] Durante a realização da festa só se pode viver de acordo com as suas leis, isto é, as leis da liberdade. O carnaval possui um caráter universal, é um estado peculiar do mundo: o seu renascimento e a sua renovação, dos quais participa cada indivíduo. Essa é a própria essência do carnaval, e os que participam dos festejos sentem-no profundamente. (BAKHTIN, 1999, p. 18).

Elaborado como antítese do baile oficial, o carnaval a que se refere Bakhtin não é o tipo de evento social de que se participa para se ver e ser visto. Na grande festa popular, o gesto da contemplação dá lugar à experiência de vivência, razão por que cabem só partícipes igualmente envolvidos, em vez de espectadores.

Como traço da “transmodernidade” — isto é, a modernidade e suas formas esgotadas em trânsito para outros estilos de pensamento na expressão Warat (1997) —, a carnavalização é o espaço da criatividade, da quebra do antigo, da espontaneidade, da percepção e recepção dos sinais do novo, que “[...] renegam todo e qualquer tipo de ambição unificadora das significações”. Por isso, “[...] a carnavalidade procura sempre o tom fragmentado para desfazer as representações ideológicas, para fazer explodir às avessas a microfísica dos segredos que sustentam as ordens totalitárias das verdades” (WARAT, 1988, p. 71). Cabe frisar que, para Bakhtin — logo, para Warat —, a carnavalização não se confunde com a mera e eventual inversão de valores e papéis; se a referência analítica é o carnaval medieval e renascentista (não o carnaval do Rio de Janeiro contemporâneo), então o que esses autores discutem é um processo interativo de revisão da ordem — (im)posta — de reflexão e crítica jocosa a categorias dicotômicas elaboradas socio-historicamente. Carnavalizar seria, portanto, buscar outras significações, promover novas articulações entre informação e acontecimento. Para Warat (1985, p. 98), o imaginário carnavalizado seria

[...] um imaginário que organiza suas significações à margem da pertinência que os códigos consagram, vale dizer, das homogeneidades que fazem os sentidos de uma língua: sentidos que não são interiores aos códigos, mas sem que suas ambigüidades constitutivas atinjam um nível intolerável. Estou falando de um imaginário produtor e não consumista, privilegiando a instância de produção de reconhecimento das significações. Isto é: empregando uma gramática de reconhecimento dos sentidos que sempre lhe acrescentam um “plus” de significação ao reconhecê-los. Solicita-se dessa maneira, uma prática social permanentemente produtora de

suplementos de significações. Na univocidade dos sentidos o homem não encontra nunca uma visão crítica da sociedade.

A carnavalização vai além de uma proposta de ensino, porque toca o ato de aprender como desencanto, ou seja, porque altera substancialmente as propostas epistemológicas dominantes. Eis por que Warat (1985, p. 98) apela “[...] à fórmula da carnavalização para falar de uma certa mudança de sensibilidade, a fim de enfrentar as perplexidades, um certo desencanto que vai se generalizando no pensamento epistemológico das ciências sociais e suas estratégias de ensino”. A epistemologia carnavalizada é um complemento na dialética pedagógica da carnavalização do ensino: pedagogia e epistemologia carnavalizadas seriam “[...] um conjunto de verdades em trânsito, que nos ajudarão a entender que a vida, antes que um problema a ser resolvido, é um desejo de ser vivido” (WARAT, 1985, p. 112).

Com a imbricação dessas facetas epistemológicas e pedagógicas, a carnavalização é também uma forma de apresentar a democracia como dimensão simbólica do espaço político social. Na teoria waratiana, a democracia é sempre uma dimensão simbólica (carnavalizada) da forma social, diga-se, é o lugar da novidade, do diverso, da transgressão, da não castração, do espontâneo, do criativo e do artístico; de modo que a “cosmovisão carnavalesca” seja identificável pela negação da mentalidade autoritária que apregoa a separação de emoções, pensamentos e ações e que inculca a aceitação acrítica da manutenção do *status quo*. No dizer de Warat (1985, p. 103), a “[...] cosmovisão carnavalesca [conjuga] [...] o que se diz com aquilo que se sente e pensa”, por isso se relaciona diretamente com sua concepção processual de democracia.

Eu apelo à carnavalização para conhecer a cultura, a democracia e o direito como ações, como verbo, e não como substantivo. O direito, a cultura e a democracia precisam ser vividas permanentemente como territórios de conquista e não como resultados. Os resultados são as formas legíveis desse trinômio. São as formas pelas quais eles ficam enclausurados pelas máscaras de um poder que vê subversão nas emergências do diverso e do novo. Quando se reclama, por exemplo, na Argentina, justiça legal para os responsáveis pela guerra suja, se está pedindo resultados judiciais, sem reparar que esses resultados impedem o esgotamento público dos antagonismos. (WARAT, 1985, p. 103; 104).

Ainda segundo Warat (1985, p. 104), o pensamento carnavalizado como presença do novo no imaginário instituído se traduz em acréscimo de significação nas ordens imaginária e simbólica que permite reivindicar a autonomia para sujeitos em todos os fragmentos (setores) da vida social. E estabelecer uma ordem de significações democráticas requer “[...] cabeças (as nossas) que não castrem nossas pulsões à

autonomia. Neste ponto o pensamento democrático e o carnavalizado tornam-se aliados”.

Na ótica waratiana, a carnavalização seria uma denotação antônima na interpretação da ideologia, pois o discurso carnavalizado seria não ideológico, isto é, não alienante; o discurso ideológico se apresentar como lugar de certezas, conforme a perspectiva adotada por Warat. Assim, a carnavalização seria uma proposta “desideologizante”, porque tenta pôr as certezas fora de seu lugar, debochar delas. E seria uma atitude pedagógica porque permite aprender desrespeitando-se as certezas; seria uma concepção de ensino em que se aprende sem que ninguém ensine. Enfim, seria a atitude pedagógica de se libertar das verdades e certezas em prol de um aprendizado que parta do pensar, da visão e das sugestões do aluno — de sua autonomia; seria a atitude que evita a “castração” de seu pensar. Como o carnaval não supõe imposição estereotipada da vestimenta, da postura, da fala e da dança, essa permissão implícita da subjetividade de cada um permite, também, construir — em comunhão solidária — autonomia pela epistemologia carnavalizada. A solidariedade entre docente e discente nasce no testemunho que a liderança dá ao professor no encontro humilde, amoroso e corajoso com os alunos.

Essa revolução via carnavalização propõe uma unidade entre professor e aluno que não implique diminuição de responsabilidade de coordenação e, às vezes, de direção docente; tampouco que o professor tome seus discentes como objeto de posse. E nesse sentido — mas não só — a pedagogia carnavalizada de Warat se alinha à pedagogia libertaria de Paulo Freire quando este afirma que os homens são seres onde o fazer é ação e reflexão, e a práxis é transformação do mundo. Como quer Freire, não é possível à liderança (ao professor) tomar o aluno oprimido como mero fazedor ou executor das determinações docentes, negar-lhe “[...] a reflexão sobre o seu próprio fazer. Os oprimidos, tendo a ilusão de que atuam, na atuação da liderança, continuam manipulados exatamente por quem, por sua própria natureza, não pode fazê-lo” (FREIRE, 2003, p. 122). No dizer de Freire (2003, p. 120), para que a educação alcance sua posição libertadora, tem de fazer que “[...] os homens se sintam sujeitos de seu pensar, discutam o seu pensar, sua própria visão do mundo, manifestada implícita ou explicitamente, nas suas sugestões e nas de seus companheiros”. É preciso que o educador mantenha o discurso dialógico docente-discente como necessário à organização e ao fortalecimento da autonomia, pois concentrar a coesão no poder diretivo do professor é temer a liberdade, é temer e ter descrédito no aluno. A

autonomia, sua organização e seu fortalecimento devem se destinar aos alunos e aos professores, se uma forma solidária inquebrável (FREIRE, 2003). A posição libertadora da educação, ainda à luz de Freire (2003), exclui a manipulação, a sloganização, o “depósito”, a condução e a prescrição como constituintes da prática revolucionária/libertadora, precisamente porque o são da prática dominadora.

No jogo de disfunções científicas, a carnavalização permite o despojamento e revela certo jeito mágico de brincar. Trata-se de uma ousadia que transforma a ciência em prazer, “[...] permitindo aceitar os chifres do inconsciente. Aprender é também aceitar as trapaças do *id*” (WARAT, 1985, p. 149). Com efeito, a sala de aula como espaço lúdico permite que o afeto e as experiências do desejo se manifestem; cria condições para a aprendizagem com paixão, que repele a figura do professor togado do direito, sendo forma insignificante à obediência democrática do jogo de aprender. A didática carnavalizada visa substituir, pelo jogo, a compulsão neurótica pela verdade, a aversão fóbica à mobilidade no ambiente de aprendizagem, o apego cego às certezas do já visto, a repetição das lições etiquetadas e altaneiras. Numa palavra, substitui o tédio/dominação/castração pelo jogo democrático no ambiente acadêmico.

Proposto em oposição ao espaço do ensino tradicional, doentio e rotulador, o espaço carnavalizado é o da afetividade e do desejo (“a erotização da razão”, na concepção poética de Warat). Aí se manifestam jogos simbólicos que levam, ao prazer e ao desejo, o que antes seria consumido em meio aos procedimentos “convencionais e letárgicos” da vida escolar. Dito à luz de Freud, diferentemente do que ocorre na pedagogia tradicional, no espaço carnavalizado a aprendizagem não resultaria da repressão, pois “[...] a carnavalização tem necessidade de fazer emergir o processo criativo, político e intertextual do desejo enquanto percepção emancipadora de uma cultura que tem a sua neurose declarada” (WARAT, 1985, p. 151). A estratégia de ensino de Warat (1985, p. 151)

[...] visa estimular o impulso lúdico para travar batalha com um dourado horizonte de mediocridade, com uma universidade concebida como um espaço consagrado ao repouso do pensamento e com uma América Latina onde a prática do direito torna-se, no dia-a-dia, uma ilicitude des governada e ingovernável. O espaço público transformado no espaço das ilicitudes. A América Latina, dói-me reconhecer, está à procura da ética perdida. Os jornais de hoje reproduzem a fala de um chefe de Estado que, elogiando Napoleão, afirma que, na guerra e na luta pelo poder, o único erro é perder. (Jornal *Zero hora* — 28/4/84 — Porto Alegre). Cada um por si e o Estado contra todos. Para que exista democracia, é preciso aprender a perder.

A didática carnavalizada de Warat se vincula, ainda, ao surrealismo como expressão artístico-literária representativa do livre fluxo do inconsciente, do questionamento de seu assujeitamento aos imperativos da lógica e da razão ocidentais. Nesse viés, a carnavalização seria uma proposta surrealista no ensino, uma visão surrealista da universidade moderna.⁹ Neste estudo, adotamos a interpretação de surrealismo como introdução do lúdico na filosofia, como descoberta do valor filosófico da criatividade. A análise e poética surrealista, na visão waratiana, tentam “explodir” as marcas de um cotidiano acadêmico jurídico conformista e escravizado por uma maneira de pensar simultaneamente puritana, consumista e capitalista. Proporciona também uma salutar abertura para a exploração de formas de expressão, como a poesia, que o racionalismo dominante conseguiu enclausurar numa absurda reserva epistêmica.

Juntar o Direito à poesia já é uma provocação surrealista. É o crepúsculo dos deuses do saber. A queda de suas máscaras rígidas. A morte do maniqueísmo jurista. Um chamado ao desejo. Um protesto contra a mediocridade da mentalidade erudita e, ao mesmo tempo, um saudável desprezo pelo ensino enquanto ofício. É recriar o homem provocando-o para que procure pertencer-se por inteiro, para que sinta uma profunda aversão contra as infiltrações de uma racionalidade-culposa e misticamente objetivista, convertida em “gendarme” da criatividade, do desejo, assim como de nossas ligações com os outros. (WARAT, 2004c, p. 187).

Nessa lógica, o paralelo que Warat propõe entre surrealismo, carnaval e direito é a cisão do mundo nas propostas e concepções filosóficas. Para ele, o surrealismo como filosofia tem a ver com a necessidade que os homens têm de reencontrarem seus vínculos perdidos com a vida. É também uma forma de demonstrar quanta irracionalidade e insensatez há nas chamadas instituições e apresentações, sobretudo as jurídicas. O imaginário jurídico instituído, cujas bases positivistas relacionam-se com a construção da ciência do direito (cf. cap. 2) e com o desenvolvimento da aprendizagem numa perspectiva pedagógica ainda liberal-tradicional, é desmistificado à luz do surrealismo, que demonstra a imprudência escondida num discurso dito sensato e legitimado sob análise num discurso carnavalizado. Assim, sua relevância à dimensão do ensino supõe que “[...] o paradigma positivista nos deixou incrustada [...] a idéia de

⁹ Do Francês *sur le réel*, surrealismo é um movimento artístico e literário surgido na Paris da década de 1920, contemporaneamente ao aparecimento de movimentos modernistas como o cubismo. O escritor André Breton (1896–1966) foi o primeiro a usar o termo, ao publicar o *Manifesto surrealista*, em 1924. Inspirados pela tese freudiana do inconsciente, os representantes desse movimento acreditavam que a arte deveria ir além da consciência do dia a dia para expressar o inconsciente, a imaginação e os sonhos.

que para ser um cientista, um intelectual ou um professor exitoso era necessário *ter* o saber, estar depositário das verdades” (EGGER, 2008, p. 151). E a proposta subversiva do surrealismo de abolir a realidade do *ter* para a do *ser*, de questionar o que a modernidade impõe aos homens como única possibilidade de constituição identitária faz da lógica surrealista algo valioso a uma revisão transformadora das ilusões sobre as quais se ergue o lugar mítico das “verdades consensualmente aceitas” (EGGER, 2008, p. 151). Isso porque o discurso carnavalizado não é o discurso das respostas, mas dos questionamentos. Nele, esclarece Warat (1985, p. 84),

[...] os signos vestem fantasias como mecanismos libertários que deslocam os indivíduos de suas posições costumeiras no interior de uma estrutura social, projetando-os numa comunidade lúdica que predispõe ao questionamento de todas as normas e posturas totalizantes: uma quebra simbólica que apela para a paródia e para o realismo grotesco para revelar o insensato e o absurdo da sensatez instituída: a resposta criativa às situações de exclusão social. Nos textos carnavalizados se dá a convergência de inúmeras contradições exaltadas como plural do sentido.

O pensamento de Bakhtin (1999) ecoa na pedagogia de Warat, também, na recorrência à paródia e ao realismo grotesco. Mas, sugere Alonso (1999), é preciso ter cautela com esse termo; se hoje o grotesco é genericamente associado a uma singularidade aberrante ou mesmo macabra, nem sempre sua significação foi essa. Derivado do italiano *grotta* (gruta), o vocábulo foi cunhado especificamente para “[...] designar determinado tipo de ornamentação encontrado nos fins do século XV em escavações feitas em Roma nos subterrâneos das Termas de Tito e em outras regiões próximas na Itália” — ornamentação em que era observável “[...] o jogo livre, insólito e fantástico de formas que se confundiam” (ALONSO, 1999, p. 64).

O encontro com uma estética inusitada, inclassificável pelos padrões conhecidos resulta em estranhamento e repulsa. A percepção de movimento e a sensação de estranhamento constituem a origem do grotesco, e na tese de Bakhtin sobre o carnaval medieval e renascentista aparecem na totalidade constituída pelo cósmico: o social e o corporal. A repulsa provocada pelo realismo grotesco não se relaciona exatamente com o caráter de desconhecimento de seu enunciado, mas — antes — com o desvelamento, a humanização plena do “sublime”, que por ele é proporcionado. Como explica Alonso (1999, p. 67),

O riso popular que organiza todas as formas do realismo grotesco foi sempre ligado ao baixo material e corporal. O riso como modo de degradação. No realismo grotesco, a degradação do sublime não tem caráter formal ou relativo. Alto e baixo possuem um sentido

topográfico. Alto é o céu, baixo é a terra que dá vida, o seio corporal e não se conhece outra forma de baixo além destas.

Assim, ao abordar o realismo grotesco no espaço carnavalizado — seja do discurso, da prática ou do ensino do direito —, Warat evoca a atuação de um pensamento reflexivo que, zombeteiramente, lança dúvidas sobre a ordem simbólica instituída e os silêncios historicamente impostos (e aceitos) em nome de um ideal de racionalidade. Inspirado em autores como Foucault e Goffman, esse estudioso do direito entende que a “[...] Modernidade construiu duas grandes ficções para sustentar e reproduzir a invenção de uma certa ordem estabelecida: a ficção da liberdade, e assim surge o cárcere; e a ficção da racionalidade, e por isso surge o manicômio”; por isso, é preciso reconhecer que o “[...] tempo de modernidade como visão de mundo” é um tempo já ido (WARAT, 2003, p. 41–2). O esgotamento de um paradigma não garante, entretanto, sua transição. Antes que isso aconteça, as instituições que o sustentam, fragmentadas e esvaziadas de sentido, manifestam-se de forma reativa às transformações anunciadas. Eis por que Warat (2003, p. 83) salienta a importância da instituição escolar, alertando o quanto esta “[...] não tem permitido que o rizoma transformador dos modos de reconstruir a compreensão do mundo chegue até a escola”, ao ambiente onde ocorre a aprendizagem.

Nessa esteira de aproximações entre o ensino do direito e outras áreas, Warat busca ainda a psicanálise para analisar a ciência jurídica e o ensino do direito na tentativa de, à luz dessa disciplina como metodologia de ensino, para fazer uma leitura psicoanalítica e conceitual das instituições jurídicas.¹⁰ Warat crê que o ensino só se desenvolve e se satisfaz numa função terapêutica, em que o momento da aula é terapêutico e o grupo, o divã. Assim, um professor bom seria aquele que, como bom terapeuta, consegue sair do lugar das certezas e potencializar as faltas; esse professor não ensina, mas ajuda o outro a compreender — atividade absolutamente pessoal; afinal, ninguém pode compreender pelo outro, assim como ninguém viver pelo outro. Mas o docente pode ajudar o discente a se deslocar para poder, por si próprio, compreender, pois a vida e sua interpretação são individuais, e aí não há certezas. Como terapeuta, o professor só medeia e ajuda o aluno em sua necessidade de rejeitar certezas. Para tanto, tem de se despojar de qualquer certeza (não ser o dono da verdade), porque

¹⁰ Warat analisa os discursos das instituições mostrando que o Estado censura e reprime para que os homens não tomem conhecimento de certos fenômenos de dominação e, ainda, dos desejos escusos do Estado. Nessa análise do discurso estatal, os homens são sujeitos a respostas mansas e pacíficas a tudo que o Estado permite, tolera, impõe e proíbe.

esse é o trabalho do terapeuta. Quanto mais o professor sentir dificuldade em “descer do palco”, abdicar do narcisismo¹¹ e temer a renúncia das verdades que vê como suas, mais difícil será o deslocamento/desvelamento.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desde sua criação, os cursos jurídicos no Brasil passaram pelas fases históricas da vida política do país com um forte apego aos ideais liberais. A própria existência desses cursos antes mesmo da regulamentação e promoção da educação básica — isto é, no período imperial — reflete a intenção do Estado de, em vez de formar cidadãos, formar quadros administrativos para as instituições político-burocráticas necessários à manutenção do paradigma liberal que se afirmava no Brasil do início do século XIX. As mudanças políticas — mas não ideológicas — resultantes da proclamação da República alteraram o currículo dos cursos de Direito; exemplificam tais alterações o afastamento do Direito Romano e Direito Eclesiástico — praticamente as únicas voltadas a uma formação humanista — da condição de disciplinas obrigatórias e a intensificação, nas décadas de 1930 e 40, do ensino técnico-profissionalizante dos alunos em prol de sua capacitação para o mercado de trabalho; isto é, para suprir a demanda de uma sociedade que se industrializava.

Ao buscar uma “pureza” científica, o ensino jurídico nesse momento se fechou num ciclo de estandardização reprodutora do conhecimento que situava o direito numa esfera de proteção e isolamento. Tal pureza consiste em afastar a possibilidade de interdisciplinaridade do direito com ciências não jurídicas como a sociologia e a política; nessa visão, o conhecimento jurídico deve se dirigir ao direito, ou seja, deve excluir o que é não determinável como tal. O princípio metodológico da pureza do conhecimento jurídico foi apresentado em *Teoria pura do direito*, obra de Hans Kelsen, tido como grande representante da chamada escola positivista do direito. Graças a sua vastidão e riqueza, as propostas dessa teoria foram abordadas por ângulos e óticas diversos e são adotadas ainda hoje nas faculdades de direito.

Seguindo o princípio da coerção da norma imposta pelo Estado e sem se preocupar com a concepção natural ou filosófica de Justiça (visto que afasta o direito

¹¹ Entendo que, na acepção do autor, narcisismo descreve a característica de personalidade de paixão por si mesmo.

natural como matriz válida para o direito), Kelsen exclui outras concepções em sua busca da pureza metodológica para analisar o direito e, por corolário, seu ensino. Ele parte sempre da lei imposta pelo Estado e de sua execução como forma de fazer justiça. Para Kelsen, o dever ser próprio de uma relação de imposição da norma legal vigente seria a única forma de analisar o direito dentro de seus limites — mas desde que sejam fixadas suas premissas no ordenamento jurídico imposto. Nessa ótica, questões políticas, sociológicas, psicológicas, dentre outras, são afastadas do ensino do direito porque as áreas do conhecimento às quais elas se ligam são vistas como matrizes inválidas à construção epistêmica da ciência jurídica; enquanto o domínio dos códigos e a análise lógica do ordenamento jurídico são tidos como conhecimentos passados e memorizados de forma padronizada e cujos interlocutores intelectuais são hábeis e respeitados, graças à facilidade, à certeza e à objetividade no trato de questões — práticas até — no âmbito jurídico. Para nós, essa ciência jurídica exata e objetiva, livre de influência ideológica, torna-se um paradigma incapaz de realizar sua própria proposta, pois não consegue sequer descrever a complexa realidade da vida contemporânea.

Contudo, essa ciência jurídica pura, de metodologia rigorosa, voltada ao conhecimento não valorativo da norma jurídica, é a resposta de Kelsen à complexidade inevitável do mundo e à abertura infinita dos sentidos própria da modernidade. A fragmentação característica do tempo presente implica a impossibilidade de os homens se identificarem numa única possibilidade significativa, isto é, a possibilidade de se abrirem a opções infinitas de articulação de sentido não legitimadas pela crença de que a autoridade última, o poder supremo das normas jurídicas, é capaz de agregá-los num projeto coletivo como o ensino do direito e a construção do conhecimento humano. A tentativa de estabelecer um sentido único que estabilize as relações sociais numa sociedade fragmentada em possibilidades significativas múltiplas mostra a insuficiência da proposta purificadora de Kelsen. A fragmentação social e o esvaziamento de uma concepção abrangente de bem levam à necessidade de estabilizar algumas expectativas, algo que o ordenamento jurídico faz em conjunto com outras áreas do conhecimento.

Um contraponto a essa lógica está no pensamento de Luis Alberto Warat, para quem a norma ensinada à luz de Kelsen enfoca especificamente a lei e as ideologias legitimadoras dos poderes Legislativo e Judiciário numa abordagem positivista que redundava no entendimento de que os critérios de significação que a dogmática constrói se vinculam mais à eficácia e legitimidade do poder legislador e do sistema jurídico, e

menos às condições de validade e verdade. Para Warat, quem se apóia em tais premissas kelsenianas e positivistas para estudar o direito — seja o docente ou o discente — representam o “senso comum teórico dos juristas”: uma realidade indiscutível, pronta e acabada, que abre uma estrada única a ser seguida pelo acadêmico do Direito, pois este é iniciado e introduzido num processo dominado pela dogmática e pelo positivismo jurídicos.

Para Warat, o ensino do direito exige conceitos de outras searas do conhecimento para evitar a alienação fundada na análise exclusivamente interna do direito ou em verdades pré-montadas e criadas segundo o ordenamento posto de uma sociedade. Nesse ensino, o professor tem de fazer da sala de aula um território de cumplicidades, amores e desejos; um espaço em que docentes e discentes se reconheçam reciprocamente; o saber tem de endossar a aceitação das diferenças sem estimular a expectativa de que a imagem do outro seja a que queremos. Por isso, na teoria waratiana, o ensino jurídico como prática produtora de dimensões simbólicas comprometidas com os direitos do homem tem de compor uma pedagogia da dignidade e da solidariedade social, cujo ponto de partida seja a tentativa de desembaraçar os fios discursivos do docente-sacerdote.

Em Warat, tal pedagogia seria aberta, conectável com suas dimensões e suscetível a se modificar constantemente. Fomentaria a liberdade de pensamento mediante recursos pedagógicos do campo poético-afetivo em contraposição à imposição teórico-conceitual; ou seja, contrariando os parâmetros comuns da seara jurídica e buscando modificar o modo do pensar paradigmático, positivista e kelseniano imposto pela produção epistêmica do jurídico. Tal pedagogia recorreria à tentativa de analisar o direito à luz da poesia e da arte — para intensificar a reflexão sob formas alegóricas —, assim como da ficção — para vivenciar searas infinitas do pensamento humano, próprias da condição do ser. A quebra das ideologias caberia à carnavalização da sala de aula com esses recursos e outros possíveis. Afinal, o pensamento humano não tem barreiras nem impedimentos epistemológicos. Tecido pedagogicamente por Warat, esse entrelaçamento de surrealismo com carnaval e direito cindiria o mundo em propostas e concepções filosóficas para mostrar que irracionalidade e insensatez existem, também, nas chamadas instituições jurídicas, legitimadas pelo pensamento positivista de Kelsen.

Com sua intenção libertadora para todos os rumos que busca noutras ciências humanas possibilidades de repensar o direito e sua forma de ensino, a proposta de Warat deveria ser mais utilizada em escolas de Direito. Embora a normatização dos currículos

de Direito enfatizem ciências não jurídicas nas séries iniciais do curso, a prática mostra que o positivismo jurídico ainda impera — em alguns casos, como única fonte válida. A certeza e tentativa de objetivação da ciência jurídica, sobretudo de base kelseniana, demonstra que a pedagogia jurídica nela se abriga como lugar da certeza, da tranquilidade acadêmica, sempre apoiada no ordenamento jurídico posto. O mágico ou ilusionista citado por Warat deveriam, sim, e mais vezes, entrar na sala de aula não como única base epistemológica — isso seria uma nova dogmatização ao revés kelseniano —, mas como alternativa para uma reflexão sobre a ciência jurídica e fatores externos de nossa organização social. É preciso afastar a concepção de que o ensino deve estar centrado só no professor, suposto detentor do conhecimento e da autoridade em sala de aula.

Todavia, é premente a necessidade de conhecer o ordenamento jurídico pátrio vigente, porque ele iguala a todos perante a lei. Assim, cremos que é preciso — sim — aprender e ensinar as normas jurídicas, mesmo que isso suponha memorização. Mas também cremos que Warat propõe não restringir a análise ao interior da ciência jurídica; se é preciso refletir sobre a forma de constituição das normas, sua aplicabilidade e suas propostas de mudança, também é preciso pensar em seus intercâmbios com outras ciências conhecíveis para estimular a reflexão constante numa ciência que — como outras — está sempre em construção.

4. REFERÊNCIAS

ADORNO, Sérgio. **Os aprendizes do poder: o bacharelismo liberal na política brasileira**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

AFONSO, Elza Maria Miranda. **O positivismo na epistemologia jurídica de Hans Kelsen**. 1984. Tese (Doutorado em Direito) — Faculdade de Direito da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1984

ALONSO, Myrtes. Transformações necessárias na escola e na formação dos educadores. In: FAZENDA, Ivani et al. **Interdisciplinaridade e novas tecnologias**. Campo Grande: ed. UFMS, 1999.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 9. ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

BASTOS, Aurélio Wander. **O ensino jurídico no Brasil**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 1998.

BRASIL. **Criação dos cursos jurídicos no Brasil**. Brasília/Rio de Janeiro: Câmara dos Deputados/Fundação Casa de Rui Barbosa, 1977.

BRASIL, 2010. **Currículo mínimo da resolução do CFE n.º 3 de 1972**. Disponível em: <<http://www.senado.gov.br>>. Acesso em: 12 nov. 2010a.

- BRASIL. Senado Federal. **Decreto 19.852**, de 1931, que estabelece a reforma Francisco Campos. Disponível em: <<http://www.senado.gov.br>>. Acesso em: 14 fev. 2010b.
- BRASIL. Senado Federal. **Decreto 1.232 H**, de 2 de janeiro de 189, que estabelece a reforma Benjamin Constant. Disponível em: <<http://www.senado.gov.br>>. Acesso em: 14 fev. 2010c.
- BRASIL. Senado Federal. **Lei 3.998, de 1961**, que autoriza a instituição da Fundação da UnB. Disponível em: <<http://www.senado.gov.br>>. Acesso em: 14 fev. 2010d.
- BRASIL. Senado Federal. **Parecer do CFE 215**, de 15 de setembro de 1962. Disponível em: <<http://www.senado.gov.br>>. Acesso em: 14 fev. 2010e.
- BRASIL. Senado Federal. **Portaria do MEC 1.886**, de 30 de dezembro de 1994. Disponível em: <<http://www.senado.gov.br>>. Acesso em: 14 fev. 2010f.
- CARLINI, Angélica Lucia. A aprendizagem baseada em problemas e ensino jurídico no Brasil: reflexões sobre a viabilidade desse novo paradigma. **Anuário da ABEDI**, ano 2, Florianópolis: Fundação Boiteux, 2004.
- CARLINI, Angélica; CERQUEIRA, Daniel Torres de; ALMEIDA FILHO, José Carlos de Araújo. **180 anos do ensino jurídico no Brasil**. São Paulo: Millennium, 2007.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O anti-Édipo: capitalismo e esquizofrenia**. Lisboa, Assírio & Alvim, 1995.
- EGGER, Ildemar. **Cultura da paz e mediação: uma experiência com adolescentes**. Florianópolis: FUNJAB, 2008. v. 500. 233p.
- FALCÃO, Joaquim. **Os advogados, ensino jurídico e mercado de trabalho**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco/Massangana, 1984.
- FALEIROS, Thaísa Haber; GALUPPO, Marcelo Campos. A formação do docente de direito: uma identidade desejada. ENCONTRO NACIONAL CONPEDI, 8. **Anais...** Disponível em: <http://www.conpedi.org.br/anais/36/13_1658.pdf>. Acesso em: 12 set. 2010.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2003.
- GOMES, Alexandre Travessoni. **O fundamento da Validade do Direito**. KANT E KELSEN. Belo Horizonte: Mandamentos, 2000.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítica-social dos conteúdos**. 12. ed. São Paulo: Loyola, 1993.
- KELSEN, Hans. **La idea del derecho natural y otros ensayos**. Buenos Aires: Losada, 1946.
- KELSEN, Hans. **A justiça e o direito natural**. 2. ed. Coimbra: Armênio Amado, 1979
- KELSEN, Hans. **Teoria geral das normas**. Porto Alegre: Safe, 1986.
- KELSEN, Hans. **O que é Justiça?** 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998a.
- KELSEN, Hans. **Teoria pura do direito**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998b.
- MARCHESE, Fabrizio. **A crise do ensino jurídico no Brasil e as possíveis contribuições da educação geral**. Dissertação (Mestrado em Educação) — Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.
- MINGHELLI, Marcelo. Crítica waratiana à teoria do direito: os mitos do ensino jurídico tradicional. **Revista da Faculdade de Direito da UFPR**, Curitiba: UFPR, 2001, v. 36, p. 93–104, 2001.

MONDARDO, Dilsa. **20 anos rebeldes: o direito à luz da proposta filosófico-pedagógica de L. A. Warat.** Florianópolis: Diploma Legal, 2000.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes básicos da educação do futuro.** São Paulo: Cortez, 2000.

NAZARETH, Marconi Spínola. **Veredas do ensino jurídico: um estudo sobre a educação jurídica à luz do jusnaturalismo, do positivismo jurídico e do pós-positivismo jurídico.** 2005. Dissertação de mestrado — Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL (OAB). **170 anos de cursos jurídicos no Brasil.** Brasília: OAB, 1997.

TAGLIAVINI, João Virgílio. **A ousadia de um novo ensino jurídico: interdisciplinaridade e aprendizado por problemas.** *Anuário da ABEDI*, ano 2. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2004, p. 215–28.

WARAT, Luis Alberto. **A ciência jurídica e seus dois maridos.** 2. ed. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 1985.

WARAT, Luis Alberto. **Manifesto do surrealismo jurídico.** São Paulo: Acadêmica, 1988.

WARAT, Luis Alberto. **Introdução geral ao direito.** Epistemologia jurídica na modernidade. Porto Alegre: Safe, 1995a.

WARAT, Luis Alberto. **Introdução geral ao direito.** Interpretação da lei. Temas para uma reformulação. Porto Alegre: Safe, 1995b.

WARAT, Luis Alberto. **O direito e sua linguagem.** 2. ed. Porto Alegre: Safe, 1995c.

WARAT, Luis Alberto. **Introdução geral ao direito.** O direito não estudado pela teoria jurídica moderna. Porto Alegre: Safe, 1997.

WARAT, Luis Alberto. **Manifestos por uma ecologia do desejo.** São Paulo: Acadêmica, 2000.

WARAT, Luis Alberto. **Por que cantam as sereias.** Florianópolis: UNOESC/CPGD-UFSC, 2003.

WARAT, Luis Alberto. **Epistemologia e ensino do direito.** O sonho acabou. Florianópolis: Boiteux, 2004a.

WARAT, Luis Alberto. **Surfando na pororoca.** O ofício do mediador. Florianópolis: Boiteux, 2004b.

WARAT, Luis Alberto. **Territórios desconhecidos.** A procura surrealista pelos lugares do abandono do sentido e da reconstrução da subjetividade. Florianópolis: Boiteux, 2004c.

WARAT, Luis Alberto. La universidad latinoamericana y la eclosión pedagógica. **Revista da Faculdade de Direito da UFPR**, v. 15, 1972. Disponível em: <<http://www.alvados.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/direito/issue/view/545>>. Acesso em: 11 fev. 2008.

WOLKMER, Antonio Carlos. **Introdução ao pensamento jurídico crítico.** São Paulo: Saraiva, 2006.