



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE

VINÍCIUS MAIA FREITAS

**A AULA MÁGICA DE LUIS ALBERTO WARAT: PRÁTICA DOCENTE E ENSINO
JURÍDICO NO BRASIL**

SALVADOR
2019

VINÍCIUS MAIA FREITAS

**A AULA MÁGICA DE LUIS ALBERTO WARAT: PRÁTICA DOCENTE E ENSINO
JURÍDICO NO BRASIL**

Dissertação de Mestrado Acadêmico apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia – *Campus I*, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Liége Maria Queiroz Sitja.

SALVADOR

2019

FICHA CATALOGRÁFICA
Sistema de Bibliotecas da UNEB
Dados fornecidos pelo autor

Freitas, Vinícius Maia

A aula mágica de Luis Alberto Warat: prática docente e ensino jurídico no Brasil / Vinícius Maia Freitas.-- Salvador, 2019.
131 fls.

Orientador(a): Liége Maria Queiroz Sitja.

Inclui Referências

Dissertação (Mestrado Acadêmico) - Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade - PPGEDUC, Câmpus I. 2019.

1.Educação jurídica. 2.Ação docente. 3.Epistemologia carnavalizada.

CDD: 907

FOLHA DE APROVAÇÃO

A AULA MÁGICA DE LUIS ALBERTO WARAT: PRÁTICA DOCENTE E ENSINO JURÍDICO NO BRASIL

VINÍCIUS MAIA FREITAS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, em 23 de setembro de 2019, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia, composta pela Banca Examinadora:

Liege Sitja

Profa. Dra. Liege Maria Queiroz Sitja
Universidade do Estado da Bahia - Uneb
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil

Rebeca de Alcântara

Profa. Dra. Rebeca Cerqueira Andrade de Alcântara
Centro Universitário Estácio da Bahia - Estácio/FIB
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil

Sueli Mota

Profa. Dra. Sueli Ribeiro Mota Souza
Universidade do Estado da Bahia - Uneb
Doutorado em Ciências Sociais
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil

“É a revolução pela autonomia da arte. A revolução pelo sonho transformado em atos pedagógicos que incitam micro-revoluções. Assim, a revolução surrealista encara o sonho como possibilidade de descolonizar a imaginação. Por aí passa a procura de uma declaração surrealista dos direitos do homem: a declaração universal dos direitos do desejo, do direito à criatividade, do direito de sonhar”. (WARAT, 1990, p. 15)

AGRADECIMENTOS

Ao Senhor, meu grandioso e benigno Deus, por tudo o que fizestes e tens feito em minha vida, por cada desafio, cada queda, cada aprendizagem, concedendo-me força, saúde e sabedoria para transpor e crescer diante dos obstáculos apresentados, por cada pessoa que colocou em minha vida, compartilhando suas experiências, trazendo-me lucidez e perseverança para que eu pudesse alcançar a oportunidade de vivenciar este momento tão especial. Muito obrigado, Pai!

A Hermilo João Rosas Freitas e Lúcia Maria Maia Rosas Freitas, meus pais, e também ao meu irmão, Hermilo Filho, agradeço por todo o amor, por tantos exemplos, por tanta doação! Vocês são meu porto seguro! Importantíssimos em minha vida! Amo vocês! Ainda hoje, já adulto, permaneço aprendendo e reconhecendo o quanto são importantes para mim. Palavras não são suficientes para expressar minha gratidão!

A minha amada esposa, Carine Lopes da Silva Freitas, que, mesmo sem ter escrito diretamente uma só linha, é coautora deste trabalho e de cada conquista de minha vida, pelo incentivo que me deu, por sua confiança em meu potencial, por seu amor, tão grande Caren, que a faz capaz de estar ao meu lado mesmo diante do vazio das minhas inúmeras ausências, cuidando da razão de nossas vidas, nosso presente de Deus, nossa filha Giovanna, que, mesmo com seus quatro aninhos, sempre ajudou. Quantas vezes falou que estava quietinha e perguntava pacientemente se eu já tinha acabado para descer um pouco com ela! Meus amores, Deus é testemunha que minhas renúncias e afastamentos são recompensados e apenas fazem sentido pelo valor que a presença de vocês tem em minha vida. Vocês são a razão maior e o que faz ter sentido cada sacrifício em minhas ausências. Amo vocês de todo coração e desejo que possa estar mais ao lado de vocês!!!

Aos meus familiares, registro minha gratidão citando minha querida avó, Lúcia Maia, e meus demais avós *in memoriam*, todos tão importantes em minha criação, tenho tantas boas lembranças, sempre vibrantes em cada conquista desse amado neto.

Aos meus amigos do dia a dia e aos amigos do mestrado, sintetizo minha menção de verdadeiro carinho a todos vocês citando minha *coach*, Carolina Lage, e minha amiga Maristela Vieira, vocês são pessoas especiais, que contribuíram para este ciclo.

Agradeço também aos diversos amigos e amigas que tive no Curso Jus Podivm, no Centro Universitário UNIFTC, assim como no Centro Universitário UNINASSAU, independentemente da função ocupada por cada um de vocês nessas instituições, seja agente de portaria, seja da reitoria, seja professor(a), fizemos grandes equipes e ajudamos muitas pessoas a mudarem de vida! Marcamos muitas vidas positivamente!

Nesse mesmo sentido, incluo aqui também meus queridos estudantes. Juntos vocês fizeram do meu caminho profissional no ensino superior, um manancial de verdadeiras trocas de experiências, aprendizagens marcantes, que me possibilitaram aprimorar e amar o poder de ajudar pessoas através da minha vida, isso é aquilo que nasci para ser: EDUCADOR. Sou muito grato a Deus, por ter colocado cada um de vocês em minha vida!

Por derradeiro, mas igualmente importante, agradeço de todo coração a esta casa, minha UNEB, onde fui acolhido, fisicamente e intelectualmente, por cada funcionário, por cada professor. Dedico uma menção ainda mais especial a Sandra Soares e Sueli Mota, exemplos de educadoras, pessoas de que não cansamos em estar ao lado, por tanto carinho e sabedoria. Nessa mesma linha de atuação se encontra minha querida parceira, admirável orientadora, professora Liége. Sou extremamente grato à senhora, por suas orientações, por sua confiança, por transmitir sua experiência e por seu olhar sensível. Deus a abençoe! GRATIDÃO!

FREITAS, Vinícius Maia. **A aula mágica de Luis Alberto Warat**: prática docente e ensino jurídico no Brasil. 2019. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2019. Orientadora: Liége Maria Queiroz Sitja.

RESUMO

A presente dissertação realiza um levantamento do panorama geral da prática docente experienciada nos cursos de bacharelado em Direito no Brasil. Para tanto, segue a análise do percurso histórico que envolve a implantação da educação jurídica no país, passando pelas raízes do domínio da perspectiva positivo-normativista, como grande fonte de influência à clássica forma de pensar e agir dos seus docentes ainda hoje. A compreensão do fenômeno da educação jurídica ganha a marca da urgência em tempos de Lava Jato e de crescentes desigualdades sociais, acabando por exigir reflexões acerca do modo com que os docentes estão conduzindo suas ações pedagógicas nos espaços de ensinagem, diante da oportunidade de atuar face a face com estudantes, podendo despertar novos olhares, de forma criativa, crítica e significativa, indo além do raciocínio lógico-dedutivo que (a) funda a racionalidade jurídica em uma racionalidade instrumental. Este esforço de compreensão do fenômeno educacional jurídico contemporâneo é tecido à luz do subversivo professor Luis Alberto Warat, propositor da “aula mágica”, por meio da observação e análise de sua “epistemologia carnavalizada”. A pesquisa é desenvolvida sob uma perspectiva fenomenológica-hermenêutica, sendo movida pela dúvida, pelo provisório, marcada pela atenção às experiências vividas pelo ser docente, não pela apresentação de uma verdade formadora de um modelo a ser implantado. Nesse contexto, a presente construção se revela também como um exercício de resistência, que busca ser capaz de produzir um horizonte possível para avanços das ações pedagógicas praticadas nos cursos de Direito. Avaliou-se que é possível desestabilizar o conhecimento jurídico tradicional através da alteridade, do amor, do respeito à diferença, através de um exercício educacional com tato pedagógico emancipador.

Palavras-chave: Educação jurídica. Ação docente. Epistemologia carnavalizada.

ABSTRACT

This research conducts a survey of the general panorama of teaching practice experienced in bachelor of law courses in Brazil. Therefore, it follows from the analysis of the historical path that involves the implementation of legal education in the country, going through the roots of the domain of the positive-normative perspective, as a great source of influence to the classic way of thinking and acting of its teachers even today. Understanding the phenomenon of legal education is marked by urgency in times of “Lava Jato” and growing social inequalities, eventually requiring reflections on how teachers are conducting their pedagogical actions in teaching spaces, given the opportunity to act in the face of the face with students, being able to awaken new looks in a creative, critical and meaningful way, going beyond the logical-deductive reasoning that founds legal rationality in an instrumental rationality. This effort to understand the contemporary legal educational phenomenon is woven in the light of the subversive professor Luis Alberto Warat, proponent of the “magic class”, by observing and analyzing his “carnavalized epistemology”. The research is developed from a phenomenological-hermeneutic perspective, being moved by doubt, by the provisional, marked by the attention to the experiences lived by the teaching being, not by the presentation of a formative truth of a model to be implanted. In this context, the present research also reveals itself as an exercise of resistance, which seeks to be able to produce a possible horizon for advances in the pedagogical actions practiced in law courses. It was evaluated that it is possible to destabilize traditional legal knowledge through, an educational exercise with emancipating pedagogical tact.

Keywords: Legal education. Teaching action. Carnavalized epistemology.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABDPC	Academia Brasileira de Direito Processual Civil
Cade	Conselho Administrativo de Defesa Econômica
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNJ	Conselho Nacional de Justiça
DUDH	Declaração Universal de Direitos Humanos
Enade	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FMI	Fundo Monetário Internacional
IES	Instituição de Ensino Superior
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NDE	Núcleo Docente Estruturante
OAB	Ordem dos Advogados do Brasil
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político-Pedagógico
UnB	Universidade de Brasília
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
Uneb	Universidade do Estado da Bahia
LAW	Luis Alberto Warat

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
2	O DESPERTAR DOCENTE DE UM JURISTA	17
2.1	CONFISSÕES	18
2.2	MAIS QUE UM INSTRUTOR TÉCNICO	20
2.3	PROFESSOR-CIDADÃO	30
3	O PERCURSO DA EDUCAÇÃO JURÍDICA NO BRASIL	39
3.1	O ENSINO JURÍDICO À LUZ DA EDUCAÇÃO GLOBAL S. A.: PARADIGMAS DE UMA PEDAGOGIA BURGUESA.....	46
3.2	A EDUCAÇÃO JURÍDICA E A CONTEMPORANEIDADE BRASILEIRA	56
3.3	(RE)PENSANDO AS AÇÕES PEDAGÓGICAS NO CAMPO JURÍDICO	66
3.4	AS INTENCIONALIDADES A SEREM DESENVOLVIDAS NOS ACADÊMICOS DE DIREITO	73
4	LUIS ALBERTO WARAT: CONHECENDO O PROPOSITOR DA “AULA MÁGICA”	77
4.1	FECHANDO AS CORTINAS	81
4.2	COMPREENDENDO AS BASES EPISTEMOLÓGICAS DA “AULA MÁGICA”	87
4.2.1	Os suportes teóricos	88
4.3	A INVASÃO DE WARAT: UM DESPERTAR “MÁGICO”	89
4.4	A “AULA MÁGICA” COMO UM MOMENTO PEDAGÓGICO LIBERTADOR E CARNAVALIZADO	97
4.5	AS PROVOCAÇÕES METAFÓRICAS EM WARAT.....	109
5	A SENTENÇA	120
	REFERÊNCIAS	123

1 INTRODUÇÃO

O fenômeno da educação é algo que me fascina. Atuo no campo jurídico e cada vez mais compreendo que o cenário da educação jurídica em nosso país, especialmente em tempos de Lava Jato e de crescentes desigualdades sociais, acaba por exigir reflexões sobre a forma com que os(as) profissionais da área estão conduzindo a educação jurídica nos cursos de bacharelado em Direito no Brasil.

É urgente recolocar perguntas e mobilizar inquietações, sendo justa a preocupação com a renovação do ensino e da pedagogia praticada nas faculdades de Direito. Seus docentes podem desenvolver a capacidade de integrar uma atitude de experienciação, de criação e de reflexão, despertando novos olhares, que servirão de base para (re)conhecer as tramas projetadas nas teias de relações intersubjetivas, visíveis e não visíveis, que transversalizam suas aulas, como um fenômeno dinâmico, singular, intempestivo e atemporal.

Mediante tal preocupação, atrevo-me a refletir sobre esses contornos complexos e dinâmicos, que envolvem as tensões do ensino jurídico, não para oferecer o melhor modelo, tampouco para fixar a solução teórico-metodológica necessária; pelo contrário, busco apenas propor caminhos e discutir realidades, superando a equivocada dicotomia que separa a racionalidade da sensibilidade.

Tudo isso com a intensão de contribuir para melhorar a qualidade da docência praticada em nosso país, a fim de fazer com que a educação seja compreendida como um fenômeno transdisciplinar que deve ser proporcionado em espaços de experimentação, nos quais será desenvolvida uma interação face a face com os(as) estudantes, de forma criativa, crítica, colaborativa e emancipadora, para que eles possam se autodirigirem.

Por conta disso, frustrar-se-á quem pretender encontrar no avanço dessas linhas um modelo educacional apropriado para solucionar os problemas que envolvem a educação jurídica, pois irá se deparar, isto sim, com um esforço de compreensão do fenômeno educacional jurídico contemporâneo, sendo especialmente desenvolvido à luz de um professor subversivo. Refiro-me a Luis Alberto Warat.

A compreensão do pensamento waratiano justifica todo esforço que empreendo neste estudo teórico, com o ânimo de verificar como as experiências e os saberes de Luis Alberto Warat podem colaborar como perspectivas à epistemologia

da prática docente, nutrindo o desejo de irmos além dos formatos tradicionais já experimentados.

Esse caminho consiste, essencialmente, na busca por colaborar com a ampliação da consciência sobre o modo como compreendemos, relacionamo-nos e praticamos o ensino jurídico no Brasil.

Para a consecução dos objetivos da presente pesquisa, optei pela utilização de uma investigação teórica, de base qualitativa, para análise do fenômeno representado pelo pensamento pedagógico de Warat.

De acordo com Holanda (2002, p. 156), a pesquisa qualitativa se revela como um modelo capaz de preencher os espaços que a pesquisa quantitativa não conseguiria alcançar, qual seja, “[...] o espaço da interlocução com o humano, o espaço de busca dos significados que estão subjacentes ao dado objetivo, o espaço de reconstrução de uma ideia mais abrangente do que é o empírico, um espaço de novos paradigmas para as ciências humanas e sociais”.

Nesse sentido, quanto ao método, é importante registrar a grande mudança de perspectiva da sua concepção ao longo da modernidade. Robert Sokolowski (2014), autor com vasta atuação na área fenomenológica, esclarece que, no primeiro momento, pautando-se no racionalismo cartesiano, o método apresentava as ideias de certeza e segurança próprias das ciências exatas, revelando-se sempre com um caráter acabado, definitivo, imodificável. Vejamos:

Essa objeção reflete a crença de que a verdade é alcançada por meio de procedimentos metódicos. Nada é apresentado diretamente para nós, mas nós podemos alcançar a verdade raciocinando por meio de tais procedimentos. Descartes apelou para tal método no começo da modernidade, e pensou que o método poderia substituir o discernimento (*insight*). Mesmo pessoas de moderada habilidade intelectual, disse ele, poderiam seguir cada simples passo de uma prova e assim chegar a uma posse segura da conclusão, com uma certeza tão grande quanto poderia ser alcançada pela pessoa mais inteligente. [...] Essa confiança no método é parte do racionalismo da modernidade. Ela repousa na confiança que temos em larga escala nos projetos de pesquisa que prometem descobrir as verdades de que precisamos para tornar a vida mais fácil e melhor. (SOKOLOWSKI, 2014, p. 175).

Já no segundo momento, a concepção do método ultrapassa o corte opressivamente racionalista que o marcava desde Descartes. Numa perspectiva fenomenológico-hermenêutica, o método passa a se caracterizar por revelar algo

sempre provisório, cuja apreensão total não é possível, tampouco definitivo seu domínio.

[...] enquanto a ciência positivista restringe seu campo de análise ao experimental, a fenomenologia abre-se a regiões veladas para esse método, buscando uma análise compreensiva e não explicativa dos fenômenos. (LAPORTE; VOLPE, 2009, p. 52).

A fenomenologia, na perspectiva de Petrelli (2004, p. 12), é a ciência que se aplica ao estudo dos fenômenos, oferecendo “[...] uma verdade, em partes e momentos, e nunca em sua transparência total, pois é a dúvida, e não a certeza, que nos motiva à busca incessante da verdade”. Verdade que, de acordo com Moreira (2004, p. 449), “[...] é um movimento em constituição, não um estado”.

É diante dessa conjectura que se estabelece a trilha metodológica adotada nesta pesquisa, a partir da própria exigência que o fenômeno impõe ao se manifestar nas vivências.

O ato pedagógico praticado pelo(a) profissional docente envolve não apenas técnicas capazes de serem ensinadas, tampouco é resultado exclusivo dos conhecimentos especializados; ele também consiste no desenvolvimento de habilidades que têm relação com a capacidade de fazer escolhas intuitivas, que envolvem práticas e tato, como bem afirma Max van Manen (2003, p. 18):

Esta cuestión es importante puesto que muchas profesiones, como la pedagogía, la enfermería, la medicina o el asesoramiento, parecen requerir no sólo técnicas que se pueden enseñar y conocimientos especializados, sino también habilidades que tienen que ver con capacidades discrecionales, intuitivas, prácticas y con el tacto. Parece que es en estas direcciones donde se encuentran las aportaciones relevantes y continuas de la fenomenología hermenéutica para la epistemología de la práctica profesional.¹

Diante da exposição de van Manen, torna-se ainda mais evidente que o exercício da docência traz em si aspectos das dimensões das experiências humanas que não podem ser reduzidos à racionalidade instrumental cartesiana, sob pena de simplificação e descaracterização.

¹“Esta questão é importante, visto que muitas profissões, como a pedagogia, a enfermagem, a medicina e o assessoramento, parecerem requerer não apenas técnicas que se podem ensinar e conhecimento especializado mas também habilidades que têm a ver com capacidades discricionais, intuitivas, práticas e com o tato. Parece que é nestas direções onde se encontram os aportes relevantes e contínuos da fenomenologia hermenêutica para a epistemologia da prática profissional.” (tradução nossa).

O método fenomenológico-hermenêutico fomenta o desenvolvimento de uma investigação atenta ao mundo da vida, que, a partir dela, cria sentidos e fornece elementos para uma teorização axiológica.

Através do método fenomenológico-hermenêutico, são oferecidos elementos relevantes para a realização de uma investigação educativa atenta às experiências vividas, por isso ele detém uma correspondência com os interesses mais profundos deste trabalho, pois, ao mesmo tempo em que outorga um sentido interpretativo aos fenômenos do mundo da vida docente, é também capaz de determinar a importância pedagógica das situações e relações do dia a dia, desenvolvidas entre estes(as) profissionais e seus estudantes, de forma profunda e também rigorosa.

No que concerne à metodologia, trata-se de um estudo teórico, que objetiva gerar conhecimentos sobre a prática docente encarnada por Warat em situações pedagógicas por ele vivenciadas, por meio de um levantamento de sua produção teórica, buscando estabelecer o contexto de produção do seu pensamento pedagógico, além de verificar e analisar os processos de subjetivação na construção de sua identificação do ser docente.

Compreendo que, para poder fomentar o aprimoramento da educação jurídica, é necessário, antes de tudo, tornar evidente a necessidade de mudança.

Modificar, para alguns, pode parecer algo simples, mas não é uma tarefa fácil, quanto mais em uma área marcada pelo tradicionalismo. Além disso, a dificuldade se torna ainda mais acentuada por exigir um novo olhar para o modo com que os(as) operadores(as) do Direito compreendem suas experiências originais na área jurídica, percebendo como isso repercute e compõe suas ações no cotidiano da sala de aula.

Dessa forma, numa tentativa de propiciar uma via de conexão com outros(as) docentes do ramo jurídico e demais estudiosos(as) da área, o segundo capítulo foi dedicado a tratar do despertar docente de um jurista.

Neste capítulo, almejei proporcionar um espaço de identificações, mediante a apresentação de momentos que marcaram minha história de vida, pessoal e profissional. Nele exponho diversas experiências que vivi, bem como os sentidos que pude extrair de cada momento que marcou minha metamorfose de advogado para professor universitário do campo jurídico.

Aberta essa possibilidade de conexão, mediante a apresentação do meu despertar enquanto docente, ofereço ao leitor um contato preliminar com Luis Alberto Warat, concedendo uma exposição inicial de sua pedagogia subversiva.

Contudo, não poderia seguir desenvolvendo a visão waratiana sem antes estabelecer a fixação do tempo e do espaço em que os cursos de Direito estão inseridos, pois omitir a visão do cenário educacional que envolve os(as) professores(as) de Direito seria, de alguma forma, deixar aberta a possibilidade de se imputar exclusivamente a eles(as), professores(as), os problemas que cercam a educação jurídica, quando é sabido que há diversos outros fatores, históricos e até globais, que influenciam a forma como os(as) docentes desenvolvem suas práticas pedagógicas.

Assim, o terceiro capítulo tem a missão de apresentar um importante ponto de fixação de elementos históricos de que emergem, gradualmente, situações específicas na temporalidade, que são culturalmente valoradas e conferem uma nova feição ao cenário contemporâneo do ensino jurídico nos cursos de bacharelado em Direito.

A partir desses fundamentos, fixadas as bases de tempo e espaço do ensino jurídico no Brasil, aquele que é especialista em desenvolver novas compreensões do modo como experienciamos a educação jurídica entra em cena; o subversor se torna protagonista.

Nasce o capítulo *Luis Alberto Warat: conhecendo o propositor da “aula mágica”*. Nele é apresentada a trajetória de Warat, juntamente com seus referenciais teóricos, estabelecendo-se também uma reflexão sobre sua pedagogia carnavalizada, ponto central de sua aula mágica.

A aula mágica de Warat, manifestada na vida e na atuação deste jurista, é analisada com enfoque nos seus referenciais teóricos, que auxiliam a compreensão da epistemologia da prática vivenciada pelo autor de que tratamos neste estudo.

O pensamento de Warat é muito rico e complexo, um caminho instigante para pensar o ensino jurídico a partir de suas perspectivas pedagógicas. Para isso, buscou-se socorro nos ensinamentos do fenomenólogo da prática educativa Max van Manen.

Manen, professor-pesquisador holandês, causou profundo impacto na condução das pesquisas em educação, sendo o pioneiro na utilização da metodologia fenomenológica neste campo, ao concentrar-se na percepção e na experiência humanas como uma alternativa aos paradigmas experimentais ‘objetivos’, trazidos das ciências naturais.

Essa fenomenologia hermenêutica de Manen (1997) ultrapassa a busca por identificar elementos da relação pedagógica, característica das teorias abstratas,

desvelando a compreensão do fenômeno pedagógico com base na experiência vivida, decorrente da relação que o autor estabelece entre o conhecimento e a ação, resultando numa epistemologia da prática educativa que valoriza a escrita experiencial e interpretativa como método capaz de alcançar o conhecimento e a compreensão do fenômeno pedagógico.

Manen, portanto, será convidado como interlocutor, para potencializar a compreensão da complexa rede conceitual presente na vivência pedagógica waratiana, em sua efetiva preocupação com os sentidos da docência e com a formação dos(as) futuros(as) profissionais do Direito.

2 O DESPERTAR DOCENTE DE UM JURISTA

“Escrever é sempre o risco de devolver ao desejo sua liberdade”.

Luis Alberto Warat (2004)

Boaventura de Sousa Santos (1997) sugere uma postura bastante perspicaz ao desenvolver seu conceito de *perplexidade produtiva*. A partir dele extraímos que, em vez de adotarmos uma distância crítica, devemos buscar adotar uma proximidade crítica.

A proximidade crítica seria uma espécie de postura perplexa, que, diante de uma realidade problemática, desafia-nos, acaba nos impulsionando a refletir com uma intensa mobilização sobre ela, de modo a transformá-la, notadamente a partir do nosso tempo-espaço vivencial, permitindo-nos desenvolver o pensamento sobre as coisas dadas para nós na experiência e indo além, possibilitando-nos compreender a nós mesmos enquanto pensamos. Acerca dessa possibilidade, Robert Sokolowski afirma:

Nós podemos tornar evidente o modo como as coisas são; quando fazemos assim descobrimos os objetos, mas também descobrimos a nós mesmos, precisamente como dativos de revelação, como aqueles para os quais as coisas aparecem. Não somente podemos pensar as coisas dadas para nós na experiência, mas podemos compreender a nós mesmos enquanto pensamos. A fenomenologia é precisamente este tipo de compreensão: a fenomenologia é a autodescoberta da razão na presença de objetos inteligíveis. (SOKOLOWSKI, 2014, p. 12).

Seguirei essa linha, de modo que não adotarei uma postura distanciada da perplexidade que me causa a educação jurídica na contemporaneidade brasileira. Não tenho como desassociar o autor e o texto que nasce de mim, estamos intrinsecamente ligados, e a fenomenologia hermenêutica faz esse convite para o voltar-se para si.

É desse modo que, já no segundo capítulo, ocupo-me com reflexões sobre a minha trajetória, através de uma reflexão acerca dos percursos pessoais e profissionais que trilhei, num processo gradativo de construção do meu ser docente.

Compreendo que há grande valor na opção que faço, de permitir que a consciência e a subjetividade venham à tona, elas tendem a propiciar uma compreensão significativa dos fenômenos humanos, gerando um terreno fértil, que almeja ser uma espécie de convite, para que venham desbravar os emaranhados das inquietações que experimentei ao longo das minhas trajetórias, que me permitiram

extrair diversos sentidos e experiências, fazendo de mim um professor apaixonado pela educação.

Por essa razão, farei uso da estratégia reflexiva apresentada por Boaventura, compreendo que ela detém um caráter formativo significativo. Minha historicidade pode ser útil a outros apaixonados pela profissão docente, bem como àqueles que se interessam pela temática que apresento.

Portanto, compartilho parte da minha trajetória, sem a pretensão de ser exaustivo, conduzindo-me apenas na tentativa de contribuir para uma educação jurídica significativa para nossos discentes, ampliando a possibilidade de ceder a sociedade juristas que não sejam marcados por uma atuação meramente técnica-instrumental, mas uma atuação crítica-reflexiva. O convite está feito.

2.1 CONFISSÕES

Diante de um olhar introspectivo, percebo de forma sensível minha trajetória, tudo que vivenciei até aqui e os sentidos que fui elaborando ao caminhar até o presente momento, e confesso: não pensava que seria um educador. O doce sabor que a educação me proporciona aconteceu para mim de forma inesperada.

Minha mãe havia se formado em Filosofia e logo em seguida ingressou no curso de História. Meu pai, por sua vez, formou-se em Educação Física, mas jamais deixou de exercer a função de motorista de táxi. A eles devo minha eterna gratidão. São grandes inspirações e exercem muita influência na minha vida pessoal e profissional ainda hoje.

Recordo que, durante o período escolar, sempre gostei da área de humanas; com base nisso, refletia acerca dos cursos em que poderia ingressar no Ensino Superior, e minhas opções ficavam entre História, Filosofia, Psicologia, Direito ou Teologia.

Quando finalizei o Ensino Fundamental, minha mãe, em busca de nos ajudar a conseguir uma vida melhor, estava concluindo sua terceira graduação, agora no curso de Direito.

As dificuldades da vida, o exemplo dela tendo que dar aula e estudar, emendando um curso superior após o outro, e de meu pai, que doava seu tempo familiar em busca de mais uma corrida para que pudesse nos oferecer uma vida

melhor, levaram-me a pensar no Direito como a melhor opção, o caminho mais acertado/seguro para meu ingresso no Ensino Superior.

Acho bonito, apesar de nem sempre considerar um discurso verdadeiro, quando escuto colegas dizendo que buscaram o curso de Direito pensando em justiça. Eu não fui tão evoluído assim; escolhi Direito como estratégia para conquistar um futuro diferente. Pensei que, dos cursos que eu gostaria de fazer, o Direito conferia-me maiores possibilidades de êxito financeiro, e depois eu poderia buscar o prazer também nos outros cursos que desejava vivenciar.

Aos 17 anos, no segundo semestre do ano de 2001, ingressei no curso de bacharelado em Direito. Estagiei por muito tempo em um escritório de advocacia, laborando de manhã e de tarde, indo para a faculdade à noite e estudando pelas madrugadas adentro. Acreditava que era o caminho necessário para que eu fosse contratado pelo escritório que estagiava, assim que concluísse o curso de Direito – advogar era o meu desejo na época.

Em 2006, como havia me programado, coleei grau em Direito, concomitantemente, recebi o resultado da minha aprovação no exame da OAB. Ao comunicar no escritório meu resultado, o dono me elogiou muito, mas disse que, diante das dificuldades financeiras, não seria possível realizar a minha contratação como advogado, e disse também que me ajudaria a tentar uma colocação em outros escritórios.

No mesmo instante, pensei: se já tinha estudado muito para o exame da OAB, deveria me manter focado, manter minha carga excessiva de estudo, mas o direcionando para concursos públicos. Acontece que, como estava recém-formado e a minha renda era proveniente do estágio, não tinha condições de arcar com os custos de um curso preparatório especializado.

Então, de imediato, compareci a um curso preparatório para concursos, falei com um professor e fiz uma proposta de permuta: eu daria aula e eles não precisariam me pagar, bastavam permitir que eu participasse das aulas do curso que eu gostaria de fazer com eles.

Sim, foi isto mesmo: diante da necessidade, acabei fazendo a proposta de ministrar aulas, mesmo sem experiência alguma na docência, para os(as) alunos(as) da 2ª fase do exame de ordem, em um dos maiores cursinhos preparatórios para concursos do país, em troca de não precisar pagar para estudar.

Aceitaram meu pedido, não em forma de permuta, mas de forma remunerada. De imediato, fiquei bastante feliz, mas, logo em seguida, morri de medo quando refleti sobre o desafio de iniciar minha carreira no maior curso preparatório para concursos do Norte-Nordeste.

Os questionamentos internos sobre a minha real preparação para este desafio me tomavam, mas eu tinha pelo menos duas certezas: a primeira, não queria perder aquela oportunidade; a segunda, não queria passar vergonha em sala. Assim, busquei estudar muito, preparar uma excelente aula e, graças a Deus, meu primeiro encontro com a turma foi muito bem avaliado pelos(as) estudantes.

A cada aula, percebia a aceitação das turmas, e os resultados positivos vieram com a grande quantidade de estudantes que alcançavam a aprovação no exame da OAB.

Essa experiência inicial na docência me proporcionou grande alegria, e colaborar para a transformação da vida das pessoas sempre foi muito especial para mim, que considero ser a essência da docência: comprometer-se auxiliando cada um a se transformar no melhor que conseguisse ser!

2.2 MAIS QUE UM INSTRUTOR TÉCNICO

Pode parecer absurdo, mas eu pensava que, para transformar vidas, bastava auxiliar os meus alunos e alunas a obterem a aprovação nos certames de que participavam. Como eles(as) alcançavam essa meta, eu acreditava que estava atendendo a minha missão de docente.

O ensino, entendido como aplicação técnica, como prática dirigida à obtenção de resultados ou produtos previamente definidos, não é uma prática criativa, e sim apenas reprodutiva, dirigida a reproduzir nos alunos os objetivos que guiam seu trabalho. As capacidades que se dedicam à ação autônoma, como a deliberação e o juízo, ficam aqui reduzidas a um conjunto de habilidades e regras que devem ser seguidas. Ao ser, além disso, dependentes de outras instâncias e de outros técnicos de um escalão superior, os quais esboçam seu trabalho ou os modos de racionalização que deverão assumir para si, sua capacidade de ação autônoma se encontra minimizada. (CONTRERAS, 2002, p. 101).

Ainda nesse momento, considerava o ensino como uma aplicação de uma técnica docente. Não sabia, mas contribuía para uma ensinagem apática e reprodutiva

dos conhecimentos jurídicos sobre os quais estava incumbido de tratar com os(as) estudantes.

Ocorre que o Direito é muito maior do que qualquer aprovação! O Direito, assim como toda e qualquer ciência, tem uma responsabilidade que vai além dos gabaritos postos pelas bancas examinadoras!

Mas, como disse, não foi com essa clareza que comecei a lecionar. Ainda desconhecia a possibilidade de, através da educação, ser verdadeiramente capaz de fomentar uma capacidade de transformação que ultrapassasse o resultado de uma avaliação tradicional. “O determinismo mecanicista é o horizonte certo de uma forma de conhecimento que se pretende utilitário e funcional, reconhecido menos pela capacidade de compreender profundamente o real do que pela capacidade de o dominar e transformar.” (SANTOS, 2003, p. 17).

O professor José Joaquim Calmon de Passos (1920-2008), jurista baiano, considerado um dos maiores pensadores do direito brasileiro, em Aula Magna proferida na Academia Brasileira de Direito Processual Civil (ABDPC), declarou:

[...] como eu precisava ganhar a vida, fiz vários concursos [...] e sempre disse: foi a época do meu emburrecimento. Toda vez que eu tinha que me preparar para um concurso, eu [dizia a mim mesmo]: ‘Tenha paciência, fique burro. Porque se você for inteligente num concurso, você não passa nem com o satanás. Você tem que se mediocrizar e aprender qual é a técnica de responder a qualquer tipo de imbecilidade que lhe perguntem”.

O ‘emburrecimento’ tratado pelo professor Calmon causa inquietação em razão da prática educativa conteudista que lhe é característica, castradora do senso crítico, que só corrobora para um aumento do número de letrados e uma diminuição do número de intelectuais – que é, inclusive, um dos marcos do perverso processo de globalização.

O terrível é que, nesse mundo de hoje, aumenta o número de letrados e diminui o de intelectuais. Não é este um dos dramas atuais da sociedade brasileira? Tais letrados, equivocadamente assimilados aos intelectuais, ou não pensam para encontrar a verdade, ou, encontrando a verdade, não a dizem. Nesse caso, não se podem encontrar com o futuro, renegando a função principal da intelectualidade, isto é, o casamento permanente com o porvir, por meio da busca incansada da verdade. (SANTOS, 1998, p. 74).

Diante das dificuldades e da competitividade que marcam a vida das pessoas no mundo globalizado, nota-se que, visando atingir a estabilidade financeira, boa parte

dos(as) estudantes que ingressam nos cursos de bacharelado em Direito almeja prestar concursos públicos.

Por razões evidentes, portanto, muitas Instituições de Ensino Superior (IES) que oferecem o curso de bacharelado em Direito, notadamente as do segmento privado, necessitam ostentar indicadores que sejam capazes de atrair novos(as) estudantes. Assim, possuem o grande objetivo de trilhar seu processo formativo de modo a propiciar a conquista de índices diferenciados em avaliações como o Exame da OAB e o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade).

Nesse contexto, as avaliações externas tendem a ser tratadas como fins em si mesmas, servindo como base para que os(as) docentes dos cursos de bacharelado em Direito sejam instados(as) a adotar modelos tradicionais de ensino, focados numa prática transmissiva do conhecimento.

No enfoque *tradicional* ou *prático-artesanal*, a finalidade do ensino é a de transmitir os conhecimentos diretamente vinculados às habilidades para fazer coisas ou objetos e aos modos, usos, costumes crenças e hábitos, reproduzindo-os e, portanto, conservando o modo de pensar e agir tradicionalmente consagrados e socialmente valorizados. (PIMENTA, 2002, p. 183, grifos no original).

Alia-se a tudo isso o fato de que, normalmente, os(as) docentes dos cursos de bacharelado em Direito não possuem uma preparação pedagógica prévia. Este déficit pedagógico, geralmente, tenta ser suprido com aportes da própria educação que esses(as) docentes experimentaram durante a vivência na fase escolar e durante a graduação, colaborando para que repitam suas histórias enquanto alunos(as) no momento em que atuam como professores(as), ainda que tateiem formas de aprimorá-los.

Nessa perspectiva, ensinar se identifica com transmitir, de geração a geração, os valores, os modos de pensar, os costumes e as práticas. Desse ensino necessário para a manutenção das espécies e sociedades, tem-se o modelo de “professor artesão” ou “tradicional”, cuja atividade é artesanal. Portanto, sua formação se dá na prática, à semelhança do aprendiz, que “aprende com o mestre”, ou seja, aprende a fazer, fazendo. Transposto para a educação escolar, esse modelo valoriza o ensino que é praticado nas instituições e que é composto da tradição, da inércia, da permanência do *habitus* consagrado, que deve ser preservado. Nele, a formação do professor ocorre na prática institucional e o conhecimento profissional é resultado de amplo processo de adaptação à escola e de seu papel social de conservação, não sendo necessária a formação prévia específica. A cultura da escola é o critério de avaliação da atividade docente. (PIMENTA, 2002, p. 183).

Não me excludo do rol de profissionais do ensino jurídico que passaram por isso. Recordo que, no início da carreira, quando tomava conhecimento de alguma reunião em que o coordenador do curso anunciava a presença da pedagoga da instituição, de imediato presumia a perda de tempo, pois tinha convicção de que as discussões não seriam capazes de melhorar nossos indicadores de qualidade. Quanta ignorância. Infelizmente, não se trata de uma convicção apenas minha, é também a de outros(as) tantos(as) docentes universitários(as), ainda hoje.

[...] os professores, especialmente os dos cursos em nível de bacharelado, em sua grande maioria, mesmo sem receber qualquer formação pedagógica, têm exercido as atividades próprias da docência sem nenhum conhecimento pedagógico. (ROSEMBERG, 2002, p. 33).

Essa depreciação, talvez por desconhecerem o real significado do saber pedagógico, é tão marcante que cria uma barreira difícil de ser ultrapassada, materializada, entre outros, pelo argumento de que há um grande distanciamento entre o proposto pela Pedagogia e dois dos principais objetivos finais do curso de Direito, quais sejam, o Exame da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) e concursos públicos. (MAMEDES; JESUS, 2013, p. 7).

Saberes pedagógicos... eu não refletia sobre essas questões no início da carreira. Na verdade, nunca cogitei que seria professor. Nunca me imaginei nessa profissão, pois a docência havia sido pensada como um caminho temporário, uma ponte, para que eu pudesse me manter financeiramente até ser aprovado em um concurso público.

Essa visão, apesar de ingênua, traria para o campo da educação algumas consequências de que eu não possuía sequer ideia. Pois, quando o(a) profissional que leciona não se identifica como professor(a), todo rol de desafios que derivam da educação jurídica deixam de ser o cerne de sua atuação em sala, por vezes até inexistente a consciência de problemas, simplesmente pelo fato de que a razão motriz desses atos pedagógicos acaba sendo a possibilidade de expressar, ao máximo, as temáticas jurídicas de conteúdo específico de sua esfera de atuação prática em uma sala de aula, e, após sair dela, sua missão foi esgotada – é o que imaginam.

Para esses(as) profissionais, assim como foi para mim, a essência da educação não passa de assunto para pedagogos(as), pois ainda há carência de uma identidade docente militante.

Uma identidade profissional de um professor ativista não é algo que surja naturalmente em todos os professores. Tem que ser negociado, vivido e praticado. O desenvolvimento de uma tal identidade constituirá um desafio para muitos, como será desafiada por tantos outros, mas, uma vez que as suas particularidades sejam aprendidas e comunicadas aos outros, ela dará um contributo significativo ao trabalho dos professores e ao modo como experienciam esse trabalho, aos seus olhos e aos olhos dos outros. (SACHS, 2001, p. 160).

Tradicionalmente, a construção identitária profissional é iniciada já a partir dos anos em que os(as) profissionais passam nas graduações das diversas áreas. Todavia, quando se trata do(a) professor(a) do Ensino Superior, o que se observa é um ingresso sem qualquer processo formativo prévio. Por consequência, a construção identitária desses(as) profissionais, que atuam em áreas específicas e têm outras carreiras, acaba se dando ao longo da trajetória na docência, em serviço.

Os elementos constitutivos da profissão docente – a saber: formação acadêmica, conceitos, conteúdos específicos, ideal, objetivos, regulamentação, código de ética – têm características próprias que constituiriam a formação inicial, se ela ocorresse. Como ela não ocorre, esses aspectos devem ser considerados nos processos de profissionalização continuada. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014, p. 107).

Diante das posições tomadas até aqui, compreendo que posso ter produzido o equivocado entendimento de que para ser professor(a) na área jurídica é necessário cursar licenciatura em Pedagogia, mas não é isso.

Estudar Pedagogia não é condição essencial para ser professor(a) de Direito, mas digo que, para sê-lo, é necessário apropriar-se de conhecimentos pedagógicos, (re)pensar as práticas educativas, rever métodos e técnicas empregados em sala de aula, ter consciência da finalidade manifestada em cada ato pedagógico, para que os(as) docentes não apenas reproduzam conteúdos, mas (re)vejam, a todo momento, o que pretendem alcançar em relação aos(às) estudantes através de suas ações pedagógicas e, especialmente, para que pensem nos sentidos do ser professor(a) universitário(a).

Hodiernamente, compreendo que, se a educação jurídica seguir com tal carência, permanecerá contando com profissionais que podem ser excelentes juízes(as), ou advogados(as), ou exercer qualquer outra profissão muito bem, mas, mesmo estando à frente de uma sala de aula, em sua essência, ainda não estarão se portando como legítimos(as) professores(as), pois aqueles(as) que o são alcançaram a compreensão de que ser professor(a) vai muito além de 'saber ensinar'. Falta-lhes

ainda desenvolver um engajamento profundo, para que decidam o modo de ser docente, como aponta Inwood, tomando por fundamento os pensamentos de Heidegger:

[...] De todo modo, o homem não tem um poder irrestrito de decidir ser ou não ser. Ele pode optar morrer, mas não por nascer ou nascer numa e não em outra situação. Ele é, como diz Heidegger, lançado [*Geworfen*] no mundo. Contudo, uma vez lançado, o Dasein tem mais controle sobre seu próprio ser do que apenas a opção de se suicidar-se se não gosta desse ser. [...] O que decido, portanto, não é tanto ser ou não ser, mas *como* ser. (INWOOD, 2004, p. 35, grifos no original).

Aqui merece destaque o pensamento de Liège Sitja, que, também consubstanciada nas concepções heideggerianas, em sua tese de doutorado, intitulada *Uma maneira de estar no mundo: ser professor*, esclarece:

A formação é um processo interno e está no horizonte de um projeto pessoal. As práticas formativas podem oferecer a mediação entre os elementos fundamentais do processo formativo: princípios éticos, conhecimentos teóricos e saberes pedagógicos, mas a vivência do processo é de responsabilidade pessoal. O desafio posto por esta visão é a formação de um professor que supere a condição de reproduzidor do conhecimento já produzido. (FORNARI, 2009, p. 121).

Como descreve Liège, de fato, não há como formar um(a) professor(a) e impedi-lo(a) de caminhar para o pensamento. Foi com a maturidade que passei a notar que são tantos os desafios da docência que, por si sós, deveriam ser capazes de desfazer a concepção preliminar daqueles que acreditam que quem sabe operar o direito profissionalmente está, apenas em razão disso, adequadamente preparado para ensiná-lo.

O saber, como competência, reflete a expressão desse interesse tedioso e é, quase sempre, um saber mediado por uma premente utilidade e por uma premente aplicação. Penso que se mantém, ainda, atual a crítica de Heidegger ao esvaziamento do pensamento pela técnica, por um descobrimento utilitarista e tecnicamente interessado. Formar um professor para ser um técnico seria mutilá-lo, impedi-lo de caminhar para o pensamento. (FORNARI, 2009, p. 67).

Afinal, ter domínio técnico sobre o objeto do ensino, ou seja, possuir domínio do conteúdo específico da disciplina que está incumbido de ministrar, não é suficiente para fomentar a capacidade de análise, interpretação e valorização dos fenômenos jurídicos.

Compreendo que os problemas que envolvem as identidades e profissões docentes dos(as) juristas, via de regra, provocam direta interferência na forma com que os(as) professores(as) desenvolvem suas práticas nas salas de aula, acabando por afetar os propósitos que emergem da sua função social enquanto ser-educador, como a baixa percepção do papel dos cursos de bacharelado em Direito e da educação jurídica, especialmente diante das diversas exigências postas pela realidade social, implicando também na deficitária consciência docente acerca da responsabilidade pelo desenvolvimento do(a) graduando(a) no campo da reflexividade e da cidadania.

A ação docente necessita ser guiada por algumas referências, e o(a) professor(a) de Direito deve pensar o porquê e para quê está trabalhando determinado tema com o(a) estudante. Em outras palavras, há uma exigência basilar de se estabelecer os objetivos educacionais que guiarão sua atuação em sala:

Os objetivos educacionais são, pois, uma exigência indispensável para o trabalho docente, requerendo um posicionamento ativo do professor em sua explicitação, seja no planejamento escolar, seja no desenvolvimento das aulas. Consideraremos, aqui, dois níveis de objetivos educacionais: objetivos gerais e objetivos específicos. Os *objetivos gerais* expressam propósitos mais amplos acerca do papel da escola e do ensino diante das exigências postas pela realidade social e diante do desenvolvimento da personalidade dos alunos. Definem, em grandes linhas, perspectivas da prática educativa na sociedade brasileira, que serão convertidas em *objetivos específicos* de cada matéria de ensino, conforme os graus escolares e níveis de idade dos alunos [...].

O futuro professor pode assustar-se com tantos objetivos e pode estar perguntando-se como dará conta de realizá-los, ou se eles realmente são necessários para o seu trabalho cotidiano em sala de aula. (LIBÂNEO, 2013, p. 134, grifos no original).

Ao mesmo tempo em que os(as) profissionais dos diversos campos de atuação jurídica (juízes(as), advogados(as), procuradores(as), etc.) são capazes de contribuir, trazendo grandes experiências em suas respectivas áreas, geralmente chegam à docência sem ter refletido acerca dos propósitos de ser professor(a). Acerca deste perfil do corpo docente universitário, Tarciso Masetto (2015, p. 45) adverte:

O *corpo docente* ainda é recrutado entre profissionais, dos quais se exige um mestrado ou doutorado, que os torne mais competentes na comunicação do conhecimento. Deles, no entanto, ainda não se pedem competências profissionais de um educador no que diz respeito à área pedagógica e à perspectiva político-social. A função continua sendo a do professor que vem para “ensinar aos que não sabem”. (grifo no original).

A passagem para a docência não ocorre de uma hora para a outra. Ninguém dorme como profissional de outra área e acorda como professor(a). Uma identidade docente é desenvolvida processualmente. Aliam-se ao presente entendimento as observações de Helena Fontoura (2015, p. 77):

A formação de professores para o saber e para a vida é um processo, nunca concluído, sempre um vir a ser, mas com etapas conquistadas, ao longo do percurso. O professor desenvolve-se cotidianamente, como pessoa e como profissional, adquirindo conhecimentos e experiências, produzindo saberes e construindo sua identidade.

Esse desenvolvimento processual deve ser nutrido por reflexões permanentes, que são potencializadas quando rompem uma tratativa isolada, individual, ganhando um corpo coletivo, de interação com o grupo, em que se dá voz, em que há interação e criação de vínculos e novos pensamentos, a partir das exposições de si mesmo e dos diversos grupos interativos. Isso passa também pela autenticação e validação dos saberes e competências advindos do conhecimento prático, assentado na confluência dos conhecimentos e das técnicas postas em execução no cotidiano do ofício, em seus contextos de intersubjetividade e interação.

A presença de uma pedagoga em nossas reuniões de curso tinha essa importante missão, ainda que a minha visão turva de professor recém-nascido para com a profissão não me oferecesse clareza sobre isso. A realidade é que eu ainda estava iniciando a construção da minha identidade docente.

Na construção do processo identitário do professor, na mescla dinâmica que caracteriza como cada um se vê, se sente e se diz professor, três elementos são destacados: adesão, ação e autoconsciência. A adesão, porque ser professor implica aderir a princípios, valores, adotar um projeto e investir na potencialidade dos jovens. A ação, porque a escolha das maneiras de agir deriva do foro pessoal e profissional. A autoconsciência, porque tudo se decide no processo de reflexão do professor sobre sua ação (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014, p. 115).

A partir do desenvolvimento da identidade docente é que o(a) professor(a) sentirá a necessidade de promover a aprendizagem cognitiva profunda.

[...] promover a aprendizagem cognitiva profunda, aprender a ensinar por meio de maneiras pelas quais não foram ensinados, comprometer-se com a aprendizagem profissional contínua, trabalhar a aprender em equipes de colegas, desenvolver e elaborar a partir da inteligência coletiva, construir uma capacidade para a mudança e o risco, estimular a confiança nos processos. (HARGREAVES, 2004, p. 40).

De acordo com Nóvoa (1992), a construção da identidade docente adequada envolve três processos essenciais: o *desenvolvimento pessoal*, referente ao processo de produção da vida do(a) professor(a); o *desenvolvimento profissional*, que diz respeito aos aspectos da profissionalização docente; e o *desenvolvimento institucional*, cujo foco são os investimentos institucionais necessários para o(a) professor(a) alcançar seus objetivos educacionais. Considero ter experimentado todos eles.

Recordo que, já nos anos iniciais da minha docência, eu ficava extremamente feliz em poder colaborar para a transformação da vida dos meus alunos e alunas por meio das aprovações; a partir delas, tive muitas felicidades, mais que isso, tive a certeza de que a educação era o meu caminho. Pela via do afeto, nasceu o professor Vinícius Maia no mundo da educação.

Após dois anos lecionando em cursinhos preparatórios para concursos, precisamente no ano de 2009, participei de uma seleção em que fui aprovado para lecionar em um curso de bacharelado em Direito de uma IES particular. Em 2011, assumi minha primeira função de gestão no Ensino Superior, como Coordenador do Núcleo de Prática Jurídica. Assumi a função de Diretor Adjunto e, posteriormente, passei a exercer a função de Coordenador de um curso de bacharelado em Direito, nesta IES particular.

Essa experiência de quase uma década no ensino jurídico universitário e o convívio com diversos(as) profissionais de IES públicas e particulares que ela me proporcionou permitiram-me aprender muito e, paralelamente, proporcionaram-me um olhar mais sensível acerca de todo o sistema que envolve o ensino jurídico nos cursos de bacharelado em Direito.

Onde eu enxergava normalidade, passei a conviver com inquietações por mudanças. Ultrapassei a concepção de que o bom professor é aquele que consegue criar as melhores técnicas de preparação para uma prova, aquele que consegue fazer com que os(as) alunos(as) absorvam a maior quantidade de assuntos, ou mesmo que a melhor instituição de ensino seja aquela recordista em aprovações em concursos públicos e exames da OAB.

Com o passar dos anos, mais maduro, também sentindo os desafios da crise que nosso país atravessa, passei a criticar o modelo que vivia, não tive dúvidas de que as academias jurídicas têm condições de fazer muito mais.

Profissionalizar os alunos dos cursos jurídicos não pode e não deve representar a formação de técnicos em Direito positivo, meros exegetas dos textos legais emanados do Estado. Fazer isso é desprepará-los para um mercado de trabalho plural onde as normas estatais não são mais as únicas formas efetivas de pacificação e/ou controle social, se é que ainda o são em alguma medida. Prepará-los para o mercado de trabalho, profissionalizá-los, se assim se prefere, implica também em conscientizá-los de que a visão liberal, que vê o Direito como instrumento de controle do Estado pela sociedade, está falida. (RODRIGUES, 2000, p. 12).

A sociedade não precisa de docentes que contribuam para a formação de estudantes repetidores, a sociedade precisa de inovação, precisa contar com professores(as) que contribuam para o desenvolvimento de aprendizagens significativas. Nesse sentido, Warat adverte:

[...] como redutos de uma transmissão arcaica do saber jurídico, empreendida quase sempre por profissionais bem-sucedidos e indiferentes às modernas exigências pedagógicas e metodológicas. (WARAT; CUNHA, 1977, p. 53).

[...] precisamos reconsiderar as atitudes docentes, geralmente presas a uma atitude narcisista que termina colocando ao aluno como simples espelho, para que o professor consiga reconhecer-se, narcisisticamente, negando sua fraqueza. O sonho didático coloca o professor na necessidade de descer de seu umbigo e participar de um processo de mútuo reconhecimento transformador. (WARAT, 2004b, p. 198).

As Faculdades de Direito e seus professores e professoras precisam observar a imperiosa necessidade de mudança na construção dos saberes jurídicos, o que passa por uma transformação das práticas pedagógicas e metodológicas centradas na transmissão de conteúdos e na passividade dos(as) estudantes.

Essas são as intencionalidades que me despertaram para escolher a temática desta investigação, que expressam a *afinação* com que o fenômeno da docência em Direito se manifestou em minha existencialidade.

Todas as coisas que se mostram a nós, tratamos como fenômenos, que conseguimos compreender o sentido. Entretanto o fato de se mostrarem não nos interessa tanto, mas, sim, compreender o que são, isto é, o seu sentido. O grande problema da filosofia é buscar o sentido das coisas, tanto de ordem física quanto de caráter cultural, religioso etc., que se mostram a nós. Então, para compreender o sentido, nós devemos fazer uma série de operações, pois nem sempre compreendemos tudo imediatamente, que consiste em identificar o sentido, os fenômenos, de tudo aquilo que se manifesta a nós. (ALES BELLO, 2006, p. 19).

A ideia heideggeriana de afinação, presente na obra *Conceitos fundamentais da Metafísica*, auxiliou-me a compreender o *a priori* que cria as condições para que um fenômeno se manifeste de determinada forma:

Uma tonalidade afetiva é um jeito, não apenas uma forma ou um padrão modal, mas um jeito no sentido de melodia, que não paira sobre a assim chamada presença subsistente própria do homem, mas que fornece para este ser o tom, ou seja, que afina e determina o modo e o como de seu ser. [...] Dissemos de modo provisório e rudimentar: as tonalidades afetivas são a “pressuposição” e o “meio” tanto do pensamento quanto da ação. Isto quer dizer o seguinte: elas retomam mais originariamente à nossa essência, só nelas chegamos realmente a encontrar nós mesmos enquanto ser-aí. Exatamente porque a essência da tonalidade afetiva consiste em não ser nenhuma manifestação paralela, mas nos remete para o fundamento do ser-aí, ela permanece velada ou mesmo disfarçada para nós. É por isto que apreendemos inicialmente a essência da tonalidade afetiva a partir do que a princípio se abate sobre nós: a partir dos rompantes extremos da tonalidade afetiva, a partir do que irrompe e se dissipa. Porque tomamos as tonalidades afetivas a partir dos rompantes, elas parecem ser eventos entre outros e desconsideramos o ser afinado de modo peculiar, a tonalidade afetiva que atravessa originariamente todo o ser-aí enquanto tal. A partir daí fica claro: despertar tonalidades afetivas é um modo de apreender o ser-aí em relação ao respectivo “jeito” no qual ele a cada vez é; um modo de acolher o ser-aí enquanto ser-aí; melhor ainda, um modo de deixar o ser-aí como ele é ou como ele, enquanto ser-aí, pode ser. Talvez este despertar seja uma ação estranha, difícil e pouco transparente. (HEIDGGER, 2011, p. 88-90).

Através da teoria da disposição afetiva de Heidegger, é possível ver os estados de ânimos (emoções, paixões, humores, etc.) sendo resgatados pela dignidade filosófica. Sua interpretação fenomenológica dos afetos proporciona o encontro com o ente intramundano.

Encontrei-me como educador, sou extremamente realizado como docente, não no aspecto do reconhecimento econômico, mas pela possibilidade de sempre aprender, de fazer e de ser um instrumento cada dia mais afinado a favor da produção de mudanças constantes, internas e externas.

2.3 PROFESSOR-CIDADÃO

O curso de bacharelado em Direito não é curso preparatório para concursos; tais resultados não são, nem devem ser, a razão norteadora de uma IES. Há uma missão muito maior que é reservada ao ensino do Direito, por possuir uma responsabilidade social irrenunciável.

Sabe-se que tem sido crescente o número de projetos legislativos com o objetivo de evitar aquilo que muitos chamam de 'doutrinação ideológica' nas instituições de ensino, refletindo o avanço das vozes manifestamente conservadoras em nosso país, tendo como um dos principais porta-vozes o atual Presidente da República, senhor Jair Bolsonaro.

Essa linha conservadora tem conseguido penetrar em uma parcela da mídia, chegando a ter guarida até mesmo entre alguns familiares e amigos, expandindo-se pela sociedade em geral, tendo sido evocada, num primeiro momento, convenientemente, quando eram suscitados temas afetos à religião e à sexualidade, mas, recentemente, o movimento que impulsiona o Projeto de Lei (PL) n.º 867, de 23 de março de 2015, denominado Escola Sem Partido, busca se enraizar e silenciar a discussão de temas associados ao denominado 'pensamento de esquerda', intimidando o debate de questões que atinjam valores diversos e plurais, que eventualmente colidam com as convicções 'morais' da sacralizada família.

Convenhamos, se médicos(as) podem declarar seu alinhamento a determinados partidos e modelos socioeconômicos, se empresários(as) também o podem, se um ex-juiz da Lava Jato seguiu o mesmo caminho, por qual razão o(a) professor(a) deve se omitir acerca de suas concepções e ser proibido(a) de se manifestar?

Digo que os(as) professores não apenas podem mas sobretudo possuem o dever de contribuir para disseminar o respeito às diferenças, e isso passa por um ambiente livre à circulação de ideias, sendo essa uma questão absolutamente basilar para o desenvolvimento e amadurecimento de uma sociedade democrática, até para que os(as) estudantes e os (as) professores(as) tenham neste espaço de aprendizagem um local de reflexão sobre as mais diversas posições ideológicas.

A democracia que, antes de ser forma política, é forma de vida, se caracteriza sobretudo por forte dose de transitividade de consciência no comportamento do homem. Transitividade que não nasce e nem se desenvolve a não ser dentro de certas condições em que o homem seja lançado ao debate, ao exame de seus problemas e dos problemas comuns. Em que o homem participe. (FREIRE, 1967, p. 81).

A liberdade de cátedra não pode ser associada ao exercício irresponsável da liberdade de expressão por parte do(a) docente, tampouco o exime de cumprir seus deveres éticos. Do contrário, a liberdade de cátedra representa, isto sim, uma

necessidade elementar de sua responsabilidade enquanto profissional-cidadã(o), não podendo sua atuação ser vigiada, intimidada, muito menos criminalizada.

O professor ao entrar na sala para lecionar uma disciplina, não deixa de ser um cidadão, alguém que pertence à sociedade de uma nação, que se encontra em um processo histórico e dialético, participando da construção da vida e da história de seu povo. (MASETTO, 2015, p. 39).

A neutralidade que buscam imputar ao(à) professor(a) implicaria extirpar sua possibilidade de intervenção num mundo em constante transformação, o que não resultaria numa escola 'sem partido', mas em uma escola que elegeu o partido da estagnação!

Tínhamos de nos convencer desta obviedade: uma sociedade que vinha e vem sofrendo alterações tão profundas e às vezes até bruscas e em que as transformações tendiam a ativar cada vez mais o povo em emersão, necessitava de uma reforma urgente e total no seu processo educativo. Reforma que atingisse a própria organização e o próprio trabalho educacional em outras instituições ultrapassando os limites mesmos das estritamente pedagógicas. Necessitávamos de uma educação para a decisão, para a responsabilidade social e política. (FREIRE, 1967, p. 88).

São da própria natureza da democracia a diversidade e o respeito à manifestação de opiniões, e ambos devem permear todas as práticas nos espaços de aprendizagem, pois diversidade e transformação são a sua essência.

Desejo ver cursos de bacharelado em Direito mais qualificados pedagogicamente, ultrapassando o emaranhado de costumes intelectuais que ocultam o componente político de que se cerca esta ciência e aram o terreno para a produção de meros operadores de normas, que as aceitam como fontes imaculadas, gerando falsas transparências, que, por via de consequência, impedem a fecundidade do conhecimento, pois dissimuladamente se prestam a propiciar a ausência de dúvidas, corroborando para a manutenção das relações de poder inscritas no discurso da lei.

A repressão não pode nunca confessar-se com tal: ela tem sempre a necessidade de ser legitimada para exercer sem encontrar posição. Eis por que ela usará as bandeiras da manutenção da ordem social, da consciência moral universal, do bem-estar e do progresso de todos os cidadãos. Ela se negará enquanto violência, visto que a violência é sempre a expressão da força nua da lei. E como fundar uma ordem a não ser sobre a lei aceita e interiorizada? A relação de força vai então

desaparecendo e, enquanto tal, será sempre coberta por uma armadura jurídica e ideológica. (FARIA, 2008, p. 124).

Os(As) estudantes do Direito, enquanto seres humanos dotados de senso crítico, necessitam ser munidos(as) das condições necessárias para guiarem suas carreiras como agentes atuantes em prol das transformações sociais, que enxergam a vida de forma menos individual, mais ampla, compreendendo a força do poder simbólico que cerca e que nutre o Direito, para que, a partir daí, consigam desenvolver sua autonomia, de modo a fazer com que não venham a atuar como meros(as) operadores(as) tecnicistas, mas sim com que alcancem a esfera de intelectuais do Direito.

Bourdieu (2005, p. 7-8) explica que o “[...] poder simbólico é, com efeito, esse poder invisível, o qual só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exerçam”. Dessa forma, esse poder encontra um campo propício na subserviência de alguns cursos de Direito, aqueles que desertam das questões socialmente relevantes, que se limitam a fomentar a formação de juristas-operadores, que limitam seu entendimento à letra da lei.

Para que o poder simbólico e invisível citado por Bourdieu seja percebido por estudantes e docentes, é necessário que ambos superem a atitude natural, de natureza pragmática, que suspende a dúvida, que não questiona se as coisas realmente são como parecem ser, aceitando o mundo tal como está, de forma objetiva, como uma atitude ingênua diante do que se considera real, pautando-se por crenças e secundarizando a reflexão.

Acerca desse modo de agir, superando a atitude natural, Sokolowski (2014, p. 54) esclarece:

A maneira pela qual aceitamos as coisas no mundo e o mundo mesmo é um modo de *crença*. [...] O caráter básico, o modo padrão de nossa aceitação do mundo e das coisas nele é de uma crença ou, para usar um termo grego, *doxa*. Nossa crença é correlata ao ser das coisas, o qual primeiro e antes de tudo é aceito enquanto tal. Com o passar do tempo e à medida que nos tornamos mais velhos e mais inteligentes, introduzimos modalidades dentro de nossa crença; depois de descobrir que fomos enganados em algumas instâncias, gradualmente introduzimos as dimensões de ilusão, erro, decepção ou “mera” aparência.

O Direito não deve ser sustentado em crenças; deve antes ser estudado adotando-se uma postura de dúvida, como observadores imparciais da cena que

passa, sem duvidar de tudo, mas ao menos duvidando de nossas várias intenções.

Tentar duvidar é muito diferente de duvidar. O que acontece quando tentamos duvidar de uma de nossas crenças é que adotamos uma instância neutra em relação a essa convicção; ainda não duvidamos dela, apenas suspendemos nossa crença. Paramos para ver se devemos duvidar. Esse tentar, esse parar, contudo, não é dúvida, mas é algo como a neutralização que ganhamos quando entramos na filosofia. Esta instância neutra, então, serve como um tipo de buraco de fechadura através do qual podemos alcançar um sentido do que é a atitude fenomenológica, a atitude na qual neutralizamos e contemplamos todas as nossas intencionalidades. (SOKOLOWSKI, 2014, p. 54).

Não é prudente que o conhecimento jurídico seja construído sob as primícias da *atitude natural*, pela experiência que permanece na experiência, sem questioná-lo, simplesmente crendo em tudo que está escrito nos mais diversos códigos e é repetido pelos operadores da lei como mantra de verdade, verdades indubitáveis, que alicerçam o senso-comum teórico.

[...] na relação ensino/aprendizagem, um professor verdadeiro não pode entregar-se à 'dogmática', atrelando o Direito à carroça do Estado autoritário e do Facção Multinacional do Imperialismo e deve saber que o estudante autêntico pode ser um bom amigo, mas nunca o escravo da 'sabedoria' cuspidada em discurso de 'pseudociência'. Um professor verdadeiro deve ter consciência de que 'ensinando, aprendemos'. (RODRIGUES, 2000, p. 8).

A ciência jurídica não será capaz de prosperar em ambientes de certezas inquestionáveis, nos quais se ceifa a dúvida e se dissemina a postura inocente, incapaz de questionar a validade das coisas e do mundo. Compreendo que essa mudança de postura na construção dos saberes jurídicos será capaz de aprimorar docentes e discentes, refletindo na sociedade.

Contudo, essa visão não deve implicar a equivocada compreensão de que nada do que é aplicado hoje nas academias jurídicas seja digno de mérito, muito menos propagar a ideologia utópica de que estes cursos não devam se preocupar com a inserção profissional dos seus estudantes no mercado de trabalho, mas tão-somente em atender ao anseio o anseio de formar juristas capazes de discutir criticamente os aspectos políticos de sua profissão e de seu exercício na sociedade.

Porém, juristas que dominam funções burocráticas, profissionais tecnicistas, preparados para satisfazer os desejos do mercado, já os temos em demasia.

[...] percebeu-se, no ensino superior, que não basta apenas apropriar-se do conhecimento produzido e transmiti-lo aos alunos. É necessário fazê-los sujeitos do processo de aprendizagem, bem como indivíduos críticos em relação ao que é ensinado, não só em relação ao que é ensinado, não só em relação ao conteúdo das disciplinas como em relação à sua prática profissional cotidiana. [...] o cientista do Direito tem um papel de reflexão sobre o objeto de suas investigações, para que possa transformar e redefinir o papel do Direito na sociedade. (GUSTIN, 2002, p. 24).

Compreendo que a transformação almejada não será fruto do conhecimento da escrita da lei, mas de sujeitos questionadores e pensantes. Para isso, o espaço de aprendizagem precisa zelar pela produção de uma intersubjetividade que valorize as experiências da vida, de modo a fazer com que possamos ser capazes de conciliar a objetividade das normas com a subjetividade da experiência humana.

Isso passa pela consciência de que a aprendizagem significativa é uma aprendizagem compartilhada, em que se reconhece a importância do outro e de suas experiências. E se tem alguém que construiu muito bem este novo caminho na educação jurídica, esta pessoa foi o professor Luis Alberto Warat.

Em meio ao meu despertar enquanto docente, buscando romper com uma prática pedagógica bancária, que me tornava coparticipante de um sistema que conduz os(as) estudantes a uma percepção ingênua do fenômeno jurídico, conheci *A ciência jurídica e seus dois maridos*, obra produzida por Luis Alberto Warat.

O livro já me surpreendeu desde o título, causando-me um estranhamento diante da linguagem oferecida por Warat, que já revelava seu atrevimento perante o formalismo predominante no mundo jurídico.

Ao longo das páginas, as surpresas não foram menores. Diante delas, fui despertando um olhar que escapava à minha consciência enquanto operador do Direito, permitindo que eu superasse a compreensão imediata e passasse a identificar determinações ocultas, que jamais havia questionado, despertando um fluxo de sentidos que permaneciam simplesmente incompreensíveis para mim, que transcendiam minhas manifestações particulares.

Warat era capaz de provocar essas coisas; conciliava elementos da vida vivida, aquela que simplesmente acontece em tempo real, sem qualquer tipo de ensaio, para problematizar e suscitar a manifestação de elementos que servissem para nortear uma linha de fuga do ensino tradicional e romper com o hábito encarnado na maioria dos(as) professores(as) de Direito, desenvolvendo um novo *modus operandi* para este ramo do ensino, com enfoque nos processos de interação e estímulo à participação

efetiva do(a) estudante, por meio de diálogos instigantes e provocativos, riquíssimos de símbolos significantes (metáforas, intencionalmente utilizadas para despertar sentimentos e para expor contextos sociais), tudo em prol de conseguir propiciar as condições necessárias para o desenvolvimento de uma aprendizagem significativa.

Desse modo, o professor Luis Alberto Warat reconhecia na estrutura cognitiva dos(as) estudantes a existência de informações e conhecimentos preexistentes relevantes, integrados ao(à) aluno(a), como subsunçores que marcavam suas próprias representações e experiências. Por essa razão, conduzia sua abordagem nos espaços de aprendizagem criando interações, de modo a fazer com que as novas informações se estabelecessem de um modo mais inclusivo, fomentando a possibilidade de os(as) estudantes poderem modificar ou dar novas significações àquelas que já possuíam, construindo essa aprendizagem de forma significativa.

Sabemos que inexistente um método único quando tratamos de educação. Contudo, essa premissa não ofusca a riqueza das diferentes estratégias utilizadas por Warat para apoiar a aprendizagem dos(as) estudantes, modificando atitudes, desfazendo crenças, permitindo que eles(as) se tornassem responsáveis por sua própria educação, considerando a individualidade de cada aluno(a) e estimulando uma maior interação entre todos os sujeitos.

A aula jurídica universitária, tradicionalmente concebida como um caminho aparentemente simples e óbvio de transmissão de conhecimento, foi afrontada por esse professor argentino, Luis Alberto Warat, que, através de suas práticas pedagógicas, rompia com um ensino alienante e sem ousadia.

A falta de ousadia do saber tradicional do Direito, para Warat, presta-se a manter a teoria jurídica como uma tecnologia da alienação, refletindo na forma com que os(as) juristas encaram o Direito e sua função social.

Afinal, não é possível separar a *práxis* e a concepção de Direito que prosperam entre os(as) juristas. Por isso, Warat optou por romper com o ensino tradicional, criando campo para que surgissem rupturas que promovessem novas reflexões, para além do sistema jurídico posto.

Para Warat, o(a) professor(a) não poderia ter a soberba narcisista de pretender que suas aulas fossem capazes de transmitir conhecimento, pois, para ele, ensinar era algo impossível; o máximo que um(a) docente poderia ser capaz de fazer era conseguir ajudar alguém a aprender.

O pretender ensinar, além de ser indicativo de uma soberba narcisista, retrata uma docência idiota e profundamente equivocada em suas concepções sobre o processo pedagógico. O professor que atribui a si mesmo as pretensões de ensinar supõe encontrar-se na posse de um presumido saber, completo e indiscutivelmente verdadeiro, transparente por si só, e isto na melhor das hipóteses. [...] Ensinar é impor, é invadir, doutrinar, disciplinar, controlar, desumanizar. Ensinar é formar um homem unidimensional [...]. Os que simulam ensinar ou educar escolarizam em vez de humanizar. (WARAT, 2004a, p. 425).

Os encontros de aprendizagens proporcionados por Warat iam na contramão do modelo tradicionalista, hierarquizado, repetitivo e previsível; eram marcados pela ludicidade, pelo amor, por diálogos e por provocações. Essas características diversificadas são a tônica de sua *práxis*, articuladas para romper a postura apática e passiva dos(as) estudantes, desfazendo a estagnação do lugar de quem fala e de quem ouve.

Eu sou 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. (WARAT, 1985, p. 152-153).

Como um mágico que interage com seu admirável público e utiliza de suas mãos para colocar um simples lenço vermelho de seda na cartola e, de dentro dela, faz surgir inúmeros pássaros, que voam em direção ao céu, deixando a multidão boquiaberta diante dos movimentos e da expectativa do que poderá acontecer na sequência, Warat punha suas mãos numa 'simples' aula, e dela fazia surgir um labirinto fascinante, dinâmico e singular, capaz de despertar a sensibilidade perdida pela maioria dos(as) estudantes e dos(as) professores(as) da área jurídica.

Sua prática, entretanto, jamais foi utilizada para promover a ilusão; muito pelo contrário, valia-se da aula mágica por compreender que o ensino jurídico tradicional acabava por intoxicar o(a) estudante, criando o pensamento único e roubando sua sensibilidade, por isso desenvolveu uma pedagogia subversiva em relação à instituída nos cursos de bacharelado de Direito.

Warat compreendia que a relação professor-aluno deveria ser desenvolvida horizontalmente, com respeito à subjetividade e à imaginação, numa relação fundada no desejo e no afeto, a qual ele intitulou de pedagogia da sedução.

Pensar em Warat é mesmo instigante, mas seria irresponsável não estabelecer a fixação do cenário em que a educação jurídica se encontra inserida.

Portanto, antes de avançar saboreando e aprendendo com pensamento de Warat, necessito estabelecer noções do tempo e do espaço que cerca e tenta reger a educação jurídica na contemporaneidade, pois não irei colocar sobre os ombros do(a) professor(a) a responsabilidade exclusiva pelas mazelas que cercam o ensino jurídico no país. Eu apenas reconheço que a profissionalidade do(a) professor(a) é parte da solução para os problemas que envolvem a formação dos bacharéis em Direito, mas não é um fator isolado.

Neste capítulo, reconheço que a deficitária, e por vezes ausente, formação pedagógica corrobora para atrofiar o potencial do ensino jurídico em nosso país, trabalhando a favor da perpetuação de educandos ávidos por receber os conhecimentos expostos pelos detentores do saber, para que, em seguida, estejam prontos para guardá-lo e arquivá-lo, sem qualquer criatividade, sem qualquer transformação, sem desenvolver qualquer saber significativo e crítico.

Entretanto, considerar que o problema da educação jurídica reside apenas nesse campo seria uma compreensão demasiadamente ingênua. Uma pesquisa comprometida com discentes e docentes do nosso país não pode se omitir ao dever de desenvolver uma análise crítica sobre o percurso da educação jurídica no Brasil, de forma a compreender os reflexos que emanam do seu cenário.

3 O PERCURSO DA EDUCAÇÃO JURÍDICA NO BRASIL

Através de uma breve imersão histórica, pretendo identificar alguns dos traços que influenciaram e contribuíram para marcar a identidade dos(as) docentes do campo jurídico ao longo dos tempos.

Para alcançar tal objetivo, realizarei uma abordagem acerca da evolução histórica do ensino jurídico, não apenas citando o passado, mas sobretudo o compreendendo. Através da análise reflexiva, poderemos extrair lições valiosas.

Porém, antes de seguir, considero que é extremamente válido trazer os ensinamentos proferidos pelo fenomenólogo Robert Sokolowski, quando expõe a conversa que teve com Gian-Carlo Rota, professor visitante de Matemática e Filosofia na *The Catholic University of America*, no ano de 1996:

Rota chamava frequentemente a atenção para a diferença entre matemáticos e filósofos. Matemáticos, dizia ele, tendem a absorver os escritos de seus predecessores diretamente em seus trabalhos. Eles não fazem comentários sobre os escritos de matemáticos anteriores, mesmo quando muito influenciados por eles. Simplesmente fazem uso do material que encontraram em autores que leram. Quando os avanços são feitos na matemática, pensadores posteriores condensam o que foi encontrado e seguem adiante. [...]

Em filosofia, por contraste, trabalhos clássicos frequentemente são mais valorizados como exegese que como recursos a serem explorados. Filósofos, observava Rota, tendem a não perguntar: “Para onde iremos daqui?”. Ao contrário, eles nos informam sobre as doutrinas dos maiores pensadores. São mais propensos a comentar os trabalhos antigos do que a parafrazeá-los. Rota reconhecia o valor dos comentários, mas pensava que os filósofos poderiam fazer mais. Além de oferecer exposição, eles deveriam abreviar escritos antigos e abordar os assuntos diretamente, falando a partir de si mesmo e incorporando em seus próprios trabalhos o que seus predecessores fizeram. (SOKOLOWSKI, 2014, p. 9-10).

O diálogo apresentado por Sokolowski aborda uma provocativa distinção entre matemáticos e filósofos, com a intenção de transmitir a ideia de que, para avançarmos, é prudente que sejamos mais propícios a condensar o que foi produzido pelos estudiosos do tema, abreviando escritos antigos para em seguida abordar os assuntos diretamente. Assim farei.²

Basicamente, a história do ensino jurídico em nosso país pode ser sintetizada em três importantes momentos, todos diretamente atrelados aos modelos de política

² Para um maior detalhamento histórico sobre o tema, recomenda-se a obra de Alberto Venâncio Filho, publicada em 2004 pela Editora Perspectiva, intitulada *Das arcadas ao bacharelismo: 150 anos de ensino jurídico no Brasil*.

de Estado: liberal, social e neoliberal. O primeiro momento ocorreu durante o período do Brasil Império, onde vigorava a política liberal. O segundo momento teve início na República Nova e encerrou na era dos governos autoritários. O terceiro e mais recente momento teve como marco a promulgação da Constituição Federal de 1988; e como ponto nevrálgico, o ano de 1995, no governo de Fernando Henrique Cardoso, marcado pela política neoliberalista, que nos configura ainda hoje. Discorreremos sobre cada um deles.

É sabido que, para facilitar o modelo de colônia de exploração implantado no Brasil, Portugal, em 1534, optou pela fragmentação do seu novo território em capitanias hereditárias. Durante este período, estava proibida a instalação de universidades, conforme aponta Luiz Antonio Cunha (2003, p. 152):

Diferentemente da Espanha, que instalou universidade em suas colônias americanas já no século XVI, Portugal não só desincentivou como também proibiu que tais instituições fossem criadas no Brasil. No seu lugar, a metrópole concedia bolsas para que um certo número de filhos de colonos fossem estudar em Coimbra.

Durante o período colonial, como visto, o Ensino Superior era proibido no território brasileiro, ficando sua oferta restrita à metrópole portuguesa. Desse modo, apenas a classe social mais abastada economicamente conseguia ter acesso ao estudo jurídico desenvolvido na Universidade de Coimbra. Aqui se inicia a primeira semente do *status* elitista que os operadores do Direito ostentaram perante a sociedade, fruto de um acesso restrito, destinado aos filhos dos mais poderosos colonos.

Com o advento da Proclamação da Independência, em 7 de setembro de 1822, saímos do Estado Colonial para o Estado Nacional – Brasil Império. Nesse período, houve uma crescente necessidade, por parte da elite, de reestruturar política e economicamente o país recém-formado. Diante desse contexto, foram criados os primeiros cursos de Direito em *terrea brasilis*, por meio da Carta de Lei de 11 de agosto de 1827.

Portanto, não foi para atender às expectativas jurídicas da sociedade, mas sim aos interesses do Estado, mediante um planejamento das elites da época, que se deu a formação dos primeiros bacharéis em Direito em nosso país, na Faculdade de Direito de Olinda, criada nas dependências do Mosteiro de São Bento, em Pernambuco, e

na Faculdade de Direito do Largo de São Francisco, em São Paulo, criada no interior do Convento de São Francisco,³ conforme observa José Eduardo Faria (1984, p. 194):

No contexto político, social e econômico em que se insere a criação dos cursos jurídicos no Brasil, as faculdades de Direito têm duas funções básicas a desempenhar. A primeira delas se situa ao nível cultural-ideológico: as faculdades atuam como as principais instituições responsáveis pela sistematização da ideologia político-jurídica, o liberalismo, cuja finalidade é promover a integração ideológica do Estado moderno projetado pelas elites dominantes. A segunda função se relaciona com a operacionalização desta ideologia, que se revela na formação dos quadros para a gestão do Estado Nacional.

Desse modo, já em sua origem, os cursos jurídicos foram concebidos e atuaram em prol da formação de juristas tecnicistas, burocráticos, voltados a uma prática mecanicista do Direito, reflexo histórico de uma prática pedagógica institucionalizada, que atendia às necessidades imediatas da época, mas que hoje pode ser concebida como uma forma alienante, perpetrada para que seus egressos atuem como guardiões dos ideais liberais, em defesa do Estado e de sua ordem.

Com a proclamação da República, percebe-se que os cursos de Direito permaneceram atendendo perfeitamente à razão objetivada por seus criadores, pelo fato de que dez ex-alunos da Faculdade de Direito de São Paulo, por exemplo, ocuparam o cargo de Presidente da República e tantos outros desempenharam a função de governadores de províncias e estados:

[...] a instituição de Faculdades de Direito decorreu da urgência de quadros, com formação humanístico-jurídica, para as tarefas de governar e administrar o país e suas províncias. O fato de que dez de seus ex-alunos tenham ocupado o cargo de Presidente da República, e tantos outros de presidente ou governador de províncias e estados, é a prova definitiva da necessidade histórica de sua criação e do papel que iria desempenhar tanto no Império quanto na República (SGUISSARDI, 2006, p. 22).

Em 2 de janeiro de 1891, houve a publicação do Decreto nº 1.232-H, por iniciativa do Ministro da República Benjamin Constant – oficial do exército adepto do positivismo que fora nomeado ministro e dividiu as Faculdades de Direito em três cursos:

1. Ciências Jurídicas – visavam formar advogados e magistrados;

³ Primeiras Faculdades de Direito do país, criadas em 11 de agosto de 1827, por meio de uma lei promulgada pelo imperador D. Pedro I, e chamadas de Academias de Direito.

2. Ciências Sociais – visavam formar administradores públicos e membros do corpo diplomático;
3. Notariado – visavam formar operadores para os ofícios públicos da justiça.

Na disposição curricular constante nas três linhas formativas do Direito, dispostas no quadro abaixo, verifica-se a ausência da disciplina de Direito Eclesiástico, em decorrência da desvinculação entre o Estado e Igreja. De outro lado, o decreto de Benjamin Constant inovou ao trazer a disciplina de Filosofia e História do Direito, presente nos Cursos de Ciências Jurídicas e no Curso de Ciências Sociais, e a disciplina de Legislação Comparada de Direito Privado, presente apenas no Curso de Ciências Sociais.

Ainda no ano de 1891, novos cursos jurídicos foram implantados no Brasil, entre os quais um no Estado da Bahia e dois no Estado do Rio de Janeiro. No ano seguinte, mais um curso de Direito seria criado, agora em Minas Gerais. Na sequência, foram criadas Faculdades de Direito no Rio Grande do Sul, em 1900; no Pará, em 1902; no Ceará, em 1903; no Amazonas, em 1909; no Paraná, em 1912; e no Maranhão, em 1918. Já em 7 de setembro de 1920, por meio do Decreto n.º 14.343, foi criada a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

Diante dos novos cursos de Direito, já naquele período – assim como ocorre ainda hoje –, surgiram questionamentos acerca da decadência do ensino jurídico, como se houvesse uma correlação inevitável entre o surgimento de um curso de Direito e a ampliação do ensino jurídico de baixa qualidade.⁴

Esse tipo de pensamento revela um silogismo leviano, que, diante da simples premissa da implantação dos novos cursos, conclui pelo aumento de uma ensinagem⁵ jurídica decadente. Considero um silogismo leviano por representar uma análise que sonega o fato de que existem diversas instituições com cursos jurídicos já implantados, por vezes respeitados pela sociedade, em razão do passar dos anos de

⁴ Com a presente crítica, não se fecham os olhos ao vergonhoso fato de que o Brasil tem mais Faculdades de Direito (1.230) do que todos os outros países do mundo juntos (1.100) – este ponto voltará a ser tratado mais adiante. Por meio desta crítica, almeja-se destacar que o fato de surgir um novo curso de Direito no Brasil não significa, necessariamente, que se amplia o número de cursos carentes de qualidade. A análise da qualidade realizada sob o viés puramente cronológico é manifestamente precária, inconsistente e preconceituosa.

⁵ De acordo com Anastasiou (1998, p. 214), denomina-se de ensinagem o “[...] processo compartilhado de trabalhar os conhecimentos, no qual concorrem conteúdo, forma de ensinar e resultados mutuamente dependentes”. É um trabalho conjunto, que envolve a parceria de professores entre si e estudantes, numa nova forma de ensinar e apreender, com posicionamentos de sedução e parceria, direcionados para uma construção solidária do conhecimento.

sua implantação, mas que pouco ou quase nada contribuem para o rompimento da mesmice com que desenvolvem a análise do fenômeno jurídico, formando juristas tecnicistas, muitas vezes despolitizados e descomprometidos com a realidade sócio-política, econômica e cultural, tanto numa perspectiva nacional quanto global.

O professor Venâncio Filho (1979, p. 26) apresenta uma análise interessante a este respeito:

O estabelecimento de novas escolas levou à tendência a um sentimento generalizado de considerar que o aparecimento dessas escolas seria responsável pelo declínio do ensino jurídico. A partir desta época, é cada vez mais frequente a menção à decadência do ensino, esquecendo-se sempre que só é possível estar em decadência aquilo que alguma vez já foi melhor.

Durante o período da República, pode-se concluir que não houve modificações profundas no que se refere ao ensino jurídico, permanecendo a ideologia e a política já praticadas desde o período imperial: cursos jurídicos estabelecidos para formar operadores da lei – magistrados, promotores, advogados e administradores públicos.

Examinando os quinze anos de evolução do ensino jurídico (1930-1945), vamos verificar que os resultados apresentados foram bem mofinos. Enquanto que no campo econômico e social as transformações eram bem significativas, no setor educacional nenhum sério esforço se realizava; inclusive em matéria de ensino superior, os cursos jurídicos mantinham-se na mesma linha estacionária. (FILHO, 1982 *apud* LIMA, 2010, p. 36).

Contudo, com o aumento e, sobretudo, a descentralização da oferta de cursos de Direito, houve uma nova e positiva oxigenação, porquanto os(as) estudantes que ingressavam nas faculdades não fossem mais provenientes, quase que exclusivamente, das classes mais abastadas.

No ano de 1955, durante aula inaugural realizada na Faculdade Nacional de Direito da UFRJ, o Prof. Francisco Clementino San Tiago Dantas, detentor de um pensamento jurídico muito à frente de seu tempo, já apresentava sua preocupação acerca do alheamento burocrático e estéril da educação frente às questões socialmente relevantes, em decorrência de as IES terem adotado uma postura de meros centros de transmissão de conhecimentos tradicionais, desertando o debate dos problemas vivos.

É certo que na perda de poder criador da sociedade, a universidade tem a confessar grandes culpas. Se há problemas novos sem solução técnica adequada; se há problemas antigos, anteriormente resolvidos,

cujas soluções se tornaram obsoletas sem serem oportunamente substituídas; se apareceram novas técnicas, que o nosso meio não aprendeu e assimilou; em grande parte isso se deve ao alheamento e à burocratização estéril das nossas escolas, que passaram a ser meros centros de transmissão de conhecimentos tradicionais, desertando o debate dos problemas vivos, o exame das questões permanentes ou momentâneas de que depende a expansão, e mesmo a existência da comunidade. Diga-se, a bem da verdade, que não cabem, nesse particular, culpas maiores à universidade brasileira, do que à maioria das universidades. Sua tendência institucional, em toda parte, tem sido para fazer dos conhecimentos, que transmitem, um corpo estanque, desligando-se das bases existenciais que animam e vivificam esses conhecimentos, e que os unem ao destino histórico da própria sociedade. Daí necessitarmos hoje, em todo o Ocidente, de uma revisão da universidade, para a recuperação plena de seu papel elaborador dos novos instrumentos de cultura, que a vida social reclama. Essa recuperação é também essencial e inadiável no campo da educação jurídica. (DANTAS, 1955, p. 6).

Ultrapassados mais de sessenta anos, o discurso proferido por Francisco de Clementino de San Tiago Dantas⁶ permanece atual e revela a opção instrumentalizante da maioria das faculdades brasileiras.

Para Dantas (1955), o Direito, como instrumento de controle social, estava em um processo crescente de perda de credibilidade, razão pela qual fez um apelo à necessária revisão da educação jurídica, para que os cursos deixassem de proporcionar aos(às) estudantes conhecimentos demasiadamente descritivos e sistemáticos das instituições e normas jurídicas, como se fosse o Direito um curso dos institutos jurídicos:

Esse movimento tem de lançar raízes numa revisão da educação jurídica, e é, portanto, como programa de ação, um apelo à reforma do ensino do Direito nas nossas escolas e universidades. O ponto de onde, a meu ver, devemos partir, nesse exame do ensino que hoje praticamos, é a definição do próprio objetivo da educação jurídica. Quem percorre os programas de ensino das nossas escolas, e, sobretudo, quem ouve as aulas que nelas se proferem, sob a forma elegante e indiferente da velha aula-douta coimbra, vê que o objetivo atual do ensino jurídico é proporcionar aos estudantes o conhecimento descritivo e sistemático das instituições e normas jurídicas. Poderíamos dizer que o curso jurídico é, sem exagero, um curso dos institutos jurídicos, apresentados sob a forma expositiva de tratado teórico-prático. (DANTAS, 1955, p. 7).

⁶ Francisco Clementino San Tiago Dantas foi jornalista, advogado, professor, deputado federal, ministro das Relações Exteriores e da Fazenda. Foi considerado um dos maiores intelectuais brasileiros do século XX.

O fato é que, apesar das transformações curriculares, que não alteraram muito suas estruturas, os cursos de Direito estão repetindo demasiadamente práticas conteudistas, pouco dialogadas, com baixa carga reflexiva, desde o Império, o que produz reflexos em nossa cultura democrática, como Paulo Freire(1967, p. 66-67):

Realmente o Brasil nasceu e cresceu dentro de condições negativas às experiências democráticas. O Brasil nasceu e cresceu sem experiência de diálogo. De cabeça baixa, com receio da Coroa. Sem imprensa. Sem relações. Sem sentido marcante de nossa colonização, fortemente predatória, à base da exploração econômica do grande domínio, em que o “poder do senhor” se alongava “das terras às gentes também” e do trabalho escravo inicialmente do nativo e posteriormente do africano, não teria criado condições necessárias ao desenvolvimento de uma mentalidade permeável, flexível, característica do clima cultural democrático, no homem brasileiro.

Contudo, durante a República Democrática, podem ser notados avanços mais significativos, especialmente a partir da fundação da Universidade de Brasília (UnB), em 21 de abril de 1962 – idealizada por intelectuais como Darcy Ribeiro e Roberto Lyra Filho, que já surge em contraposição ao modelo tradicional de universidade que tivemos até então, pois pretendia desenvolver um ensino superior que superasse o intelectualismo e o instrumentalismo, com o intuito de desenvolver pesquisas que proporcionassem respostas às necessidades nacionais.

Já na exposição dos motivos (EM) da criação da UnB (EM n.º 492 de 16 de abril de 1960), de autoria de Anísio Teixeira, podemos notar esses objetivos inovadores:

O objetivo era dar à Brasília uma universidade que, refletindo a nossa época, fosse também fiel ao pensamento universitário brasileiro de promover a cultura nacional na linha de uma progressiva emancipação. Para tanto, impunha-se dar ênfase a instituições dedicadas à pesquisa científica e à formação de cientistas e técnicos capazes de investigar os problemas brasileiros, com propósito de dar-lhes soluções adequadas e originais. (TRINDADE, 2005, p. 23).

A Universidade de Brasília, inclusive, foi o local onde o professor Luis Alberto Warat cursou seu pós-doutorado e trabalhou como professor nos cursos de Mestrado e Doutorado.

O terceiro e mais recente momento que marca esta síntese histórica do ensino jurídico no país tem como marco a promulgação da Constituição Federal de 1988. Entretanto, seu ponto nevrálgico dá-se a partir do ano de 1990, no governo FHC, marcado pela política neoliberalista que ainda nos acompanha.

A política neoliberal iniciada a partir do governo FHC foi determinante para que houvesse uma grande aceleração dos processos de expansão das IES, por meio do segmento privado, cujos desdobramentos merecem uma análise mais acurada, por revelar um perfil dinâmico, que transita entre a democratização e a mercantilização do ensino jurídico.

3.1 O ENSINO JURÍDICO À LUZ DA EDUCAÇÃO GLOBAL S. A.: PARADIGMAS DE UMA PEDAGOGIA BURGUESA

Ensinar jovens e adultos! Preparar para o futuro! A profissão de professor deve ser valorizada! Todos pela educação! Sem receio de errar, podemos afirmar que todo mundo já se deparou com essas promessas, especialmente em momentos de campanhas eleitorais.

A sensação, ingênua, é que estamos diante de um consenso a respeito do fato de que a educação deve ser tratada como prioridade em qualquer política de governo. Isso parece ainda mais evidente diante da redação do legislador constituinte, que acolheu o direito à educação de forma expressa na Constituição Federal de 1988:

Art. 6º - **São direitos sociais a educação**, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição. (grifo nosso)

Art. 205 - **A educação, direito de todos** e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988, grifos nossos).

Isso não pode ser visto como uma simples positivação jurídica. Não é uma norma elaborada para ficar no papel. O maior marco normativo do ordenamento jurídico assume a educação como um direito social fundamental, vinculado à dignidade da pessoa humana e à cidadania.

Portanto, a norma constitucional implica um dever prestacional por parte do Estado, que passa pela criação, direção e regulação de situações que sejam capazes de efetivar a obrigação assumida. O Estado deve organizar políticas públicas direcionadas à efetivação deste direito fundamental.

A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), em seu artigo 21, estabelece que a educação formal escolar será

desenvolvida pelo Estado, predominantemente, por meio de instituições próprias, públicas ou privadas, em dois níveis: Educação Básica e Superior. Em relação a esta última, o artigo 208, inciso V, da Constituição Federal de 1988 estabelece que o Estado deverá efetivá-la mediante a garantia de: “Acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um.” (BRASIL, 1988).

Voltando à história. Durante a década de 1990, o país enfrentou um extenso programa de ajustes fiscais, que culminou numa drástica redução dos investimentos públicos em diversos setores, inclusive no campo educacional.

O Ensino Superior brasileiro foi atingido pelos cortes de investimentos, tendo que suportar uma acentuada deterioração das suas instituições públicas, além de ver inviabilizado o processo de expansão resguardado no texto constitucional.

De 1995 em diante, notadamente a partir do governo FHC, houve uma grande reforma administrativa na máquina pública, destacando-se a opção por um modelo de administração estatal alinhado às políticas mundiais capitaneadas pelo Fundo Monetário Internacional (FMI), que pregava um modelo de Estado mínimo e recomendava uma série de ajustes fiscais, que implicavam, principalmente, a abertura comercial e a eliminação dos instrumentos de intervenção.⁷

Esse conjunto complexo de práticas organizadas que regem o modelo político neoliberal produz interferências que vão muito além da esfera estritamente econômica e foi decisivo para que houvesse uma vasta expansão do Ensino Superior privado no país.

[...] em diferentes graus, em diferentes países, o setor privado ocupa agora uma gama de funções e de relações dentro do Estado e na educação pública em particular, como patrocinadores e benfeitores, assim como trabalham como contratantes, consultores, conselheiros, pesquisadores, fornecedores de serviços e assim por diante; tanto patrocinando inovações (por ação filantrópica) quanto vendendo soluções e serviços de políticas para o Estado, por vezes de formas relacionadas. Novas formas de influência política estão sendo habilitadas e alguns atores e agências locais estão sendo marginalizados, desprivilegiados ou burlados. (BALL, 2014, p. 181).

É evidente que esse processo de expansão pode ser visto sob diversos pontos de vista. Destaco, entretanto, uma percepção dualista do processo. De um lado,

⁷ No entendimento de Ball, há uma rede política e empresarial que interfere diretamente para mudar a concepção do público sobre os problemas sociais, inclusive em relação à educação, para “[...] fazer do mercado a solução óbvia para os problemas sociais e econômicos”. (BALL, 2014, p. 59).

aspectos positivos, especialmente no que tange à democratização do acesso ao Ensino Superior, e de outro, aspectos impactantes, ocasionados pela ideologia mercadológica.

Para Sokolowski (2014), a percepção sempre é uma mistura de partes, composta de partes cheias e vazias. De forma extremamente simples e didática, ele consegue explicar como, em um conjunto de intencionalidades, por meio da subjetividade, podem coexistir aspectos cheios e vazios (presentes e ausentes) num mesmo objeto observado.

Vamos retornar à experiência do cubo. Num dado momento, apenas certos lados do cubo estão presentes para nós e os outros estão ausentes. Mas sabemos que a qualquer momento podemos caminhar ao redor do cubo ou virar o cubo e os lados ausentes entrarão no campo de visão, enquanto os lados presentes sairão. Nossa percepção é dinâmica, não estática; até se olharmos um lado do cubo, o movimento rápido de nossos olhos introduz um tipo de mobilidade de busca da qual não estamos conscientes. Quando viramos o cubo ou caminhamos em volta dele, a potencialidade percebida torna-se realmente percebida, e o realmente percebido desliza para dentro da ausência; torna-se aquilo que foi visto, aquilo que é novamente só potencialmente visto. No lado subjetivo, as intenções vazias tornam-se cheias, e as cheias tornam-se vazias. (SOKOLOWSKI, 2014, p. 26).

Portanto, valendo-me de uma percepção dinâmica do fenômeno expansionista apresentado, compreendo que seria ingênuo de minha parte se não conseguisse extrair, ao intencionar⁸ sobre o perfil vazio que marca o padrão não intervencionista neoliberal, a representação de uma neutralidade inexistente do Estado frente à iniciativa privada.

Na realidade, o vazio neoliberal corresponde a uma vastidão de intencionalidades de um Estado favorável à ampla intervenção da elite econômica, como bem observa o sociólogo inglês Stephen Ball. Vejamos:

[...] o neoliberalismo está “aqui dentro” bem como “lá fora”. Ou seja, o neoliberalismo é econômico (um rearranjo das relações entre o capital e o Estado), cultural (novos valores, sensibilidades e relacionamentos) e político (uma forma de governar, novas subjetividades). [...] em um sentido paradoxal, o neoliberalismo trabalha a favor e contra o Estado de maneiras mutuamente constitutivas. Ele destrói algumas

⁸ Para a fenomenologia, cada ato de consciência que temos, assim como cada experiência que possuímos, é correlato a um objeto intencionado. Portanto, a intencionalidade à que me refiro não está relacionada à teoria da ação (sentido prático – como uma intenção para a prática de um ato), mas à teoria do conhecimento.

possibilidades para formas mais antigas de governar e cria novas possibilidades para novas formas de governar. (BALL, 2014, p. 229).

Por meio da adoção do projeto neoliberal, o Estado praticamente abdica de fornecer acesso ao Ensino Superior, sua oferta se concentra massivamente no setor privado e com isso entrega o que deveria ser o mais elevado centro de produção de conhecimento do país para empresas com os mais variados níveis de compromisso com a educação.

[...] uma nova forma de governança, embora não de uma forma única e coerente, e colocam em jogo, no processo de políticas, novas fontes de autoridade [...] as fronteiras entre o Estado, a economia e a sociedade civil estão ficando turvas; há novas vozes nas conversas sobre as políticas e novos canais por meio dos quais os discursos sobre as políticas introduzem o pensamento sobre políticas [...]. (BALL, 2014, p. 34).

Importante observar o contexto do *edu-business*,⁹ em que nove dos quinze maiores grupos econômico educacionais em atividade no país, ou seja, 60% do total, possuem um fundo ou um banco de investimento na sua estrutura de gestão.

Dos cinco maiores grupos educacionais brasileiros, que juntos possuem 800 mil alunos, quatro deles são comandados por empresas do setor financeiro. Entre as 15 maiores empresas educacionais do país nove possuem um fundo ou banco de investimentos na sua estrutura de gestão e governança, ou 60% do total. Entre os cinco maiores grupos - Estácio, Unip, Anhanguera, Kroton e Laureate – somente a Unip não tem a presença do setor financeiro na sua administração. A Estácio é administrada pelo fundo GP; a Anhanguera pelo banco Pátria; a Kroton pela Advent International, e a Laureate pelo fundo americano KKR. Além destes, vários outros fundos de investimentos estão presentes na educação brasileira, tais como Cartesian Group na Faculdade Maurício de Nassau, o Capital Group no Grupo Ibmecc, o Fama na SEB (COC), o banco americano Best Associates (Texas) no Centro Universitário Jorge Amado, entre outros (BRAGA, 2014, *apud* SGUISSARDI, 2014, p. 162).

Quanto à intensa atuação do setor privado, que assume um número cada vez maior de funções e relações com o Estado no campo educacional, o próprio Conselho Administrativo de Defesa Econômica (Cade)¹⁰ já apresentou um estudo que trata da forte intervenção dos fundos de investimento no setor, concluindo que sua atuação

⁹ Neologismo extraído da leitura da obra de Stephen Ball, *Educação Global S. A.*

¹⁰ O Cade é uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Justiça, com sede no Distrito Federal, que exerce, em todo o território nacional, a missão de zelar pela livre concorrência no mercado, sendo a entidade responsável, no âmbito do Poder Executivo, não só por investigar e decidir, em última instância, sobre a matéria concorrencial como também por fomentar e disseminar a cultura da livre concorrência.

não se resume ao aporte de capital, alcançando o gerenciamento e influenciando nas tomadas de decisões das IES particulares:

A participação dos fundos de investimento não se resume ao aporte de capital, eles têm influência direta em decisões estratégicas das empresas investidas. Assim, apesar de os investimentos nas empresas muitas vezes terem caráter minoritário, os fundos têm como prática assegurar o controle de gestão para garantir as melhorias no negócio acima mencionadas. É usual a elaboração de Acordos de Acionistas, os quais estabelecem cláusulas que visam garantir o direito ao fundo de indicar profissionais para posições de diretoria e conselho administrativo, o que garante que o controle executivo da empresa investida esteja também nas mãos do fundo. (BRASIL/CADE, 2016, p. 23).

A capitalização desses fundos de investimentos privados (nacionais e estrangeiros) e o aporte de capital realizado foram decisivos para que as IES do segmento privado alcançassem o marco de representar 87,7% das IES em atividade no país, possuindo uma participação de 75,3% (6.058.623) no total de matrículas de graduação, tendo a rede pública, por conseguinte, uma participação de apenas 24,7% (1.990.078). No Brasil, em cursos presenciais, há 2,5 alunos(as) matriculados(as) na rede privada para cada aluno(a) matriculado(a) na rede pública.¹¹

Diante do cenário que envolve o *edu-business* global, Ball observa diversos impactos, dentre os quais que as próprias políticas educacionais se tornaram uma mercadoria, um objeto de negócio comercializado por empresas nacionais e multinacionais, que podem até mesmo ser incorporadas como políticas de educação próprias de cada Estado, notadamente pelas nações mais carentes.

[...] na interface entre a política educacional e o neoliberalismo, o dinheiro está em toda a parte. Como indiquei, a própria política é agora comprada e vendida, é mercadoria e oportunidade de lucro, há um mercado global crescente de ideias de políticas. O trabalho com políticas está também cada vez mais sendo terceirizado para organizações com fins lucrativos, que trazem suas habilidades, seus discursos e suas sensibilidades para o campo da política, por uma taxa honorária ou por um contrato com o Estado. (BALL, 2014, p. 222).

Em consulta realizada no Cadastro e-MEC¹² de Instituições e Cursos de Educação Superior, base de dados oficial e única fonte de informações relativas às IES e aos cursos de graduação do Sistema Federal de Ensino no Brasil, constata-se que, até o mês de junho de 2018, havia exatamente 1.230 (mil duzentas e trinta) IES,

¹¹ Dados extraídos do Censo da Educação Superior (BRASIL; INEP, 2016).

¹² O portal informativo do e-MEC está disponível em: <http://emec.mec.gov.br/>.

entre públicas e privadas, autorizadas pelo Ministério da Educação a ofertar o curso de bacharelado em Direito, gerando um total de 253.510 (duzentos e cinquenta e três mil, quinhentos e dez) vagas anuais para aqueles que desejam ingressar. Tais números resultam numa média de 206 vagas para cada uma das 1.230 instituições em atividade no país.

É dessa forma que, na área jurídica, o Brasil já alcançou o topo do mundo. Mesmo diante de países como a China, que conta com 1,38 bilhão de habitantes, da Índia com 1,29 bilhão, ou dos Estados Unidos, com 329 milhões, é do Brasil – sim, com 207,7 milhões de habitantes,¹³ o primeiro lugar no mundo em ofertas de vagas para os cursos de Direito!

Nosso país ostenta, impressionantemente, 1.230 instituições em atividade que oferecem o curso de bacharelado em Direito, quando o restante do mundo inteiro, somado, chega a 1.100 instituições.

Em razão disso, compreendo que pensar nos desafios que envolvem o ensino jurídico perpassa necessariamente por uma análise de como a ensinagem jurídica é conduzida no setor privado. É preciso ter uma atenção especial quanto a ela.

Com a possibilidade de escolher um curso de Direito pela proximidade ou não de sua casa, ao menos nas grandes capitais, resta claro que, no segmento privado, diante da gigantesca oferta de vagas, há uma intensa competição para prospectar o maior número de alunos(as) em relação às IES de grupos educacionais concorrentes.

Milton Santos (1998) observa como alguns dos traços da globalização atual este acirramento da competitividade e a redução da ética, que perpassam pelo abandono do social, em nome do projeto de reprodução do capital, que produz marcas também nos cursos de bacharelado em Direito.

A literatura apologética da globalização fala de competitividade entre Estados, mas, na verdade, trata-se de competitividade entre empresas, que, às vezes, arrastam o Estado e sua força normativa na produção de condições favoráveis àquelas dotadas de mais poder. É dessa forma que se potencializa a vocação de rapidez e de urgência de algumas empresas em detrimento de outras, uma competitividade que agrava as diferenças de força e as disparidades, enquanto o território, pela sua organização, constitui-se num instrumento do exercício dessas diferenças de poder. Cada empresa, porém, utiliza o território em função dos seus fins próprios e exclusivamente em função desses fins. As empresas apenas têm olhos para os seus próprios objetivos e são cegas para tudo o mais. Desse modo, quanto mais

¹³ Informação publicada no Diário Oficial da União, em 20 de agosto de 2017. Disponível em: <https://bit.ly/35tyy4K>. Acesso em: 2 jun. 2018.

racionais forem as regras de sua ação individual tanto menos tais regras serão respeitadas do entorno econômico, social, político, cultural, moral ou geográfico, funcionando, as mais das vezes, como um elemento de perturbação e mesmo de desordem. Nesse movimento, tudo que existia anteriormente à instalação dessas empresas hegemônicas é convidado a adaptar-se às suas formas de ser e de agir, mesmo que provoque, no entorno preexistente, grandes distorções, inclusive a quebra da solidariedade social. (SANTOS, 1998, p. 84-85).

Sob a ótica do capital, uma IES privada sobreviverá melhor ou pior de acordo com o número de alunos(as) que possui. Então, para atrair público pagante, buscará ter um bom valor de mensalidade, uma boa localização, uma boa estrutura e um curso de Direito que seja interpretado como um 'produto' de qualidade. Mas, afinal, o que é qualidade?

Neste mundo globalizado, a competitividade, o consumo, a confusão dos espíritos constituem baluartes do presente estado de coisas. A competitividade comanda nossas formas de ação. O consumo comanda nossas formas de inação. E a confusão dos espíritos impede o nosso entendimento do mundo, do país, do lugar, da sociedade e de cada um de nós mesmos. (SANTOS, 1998, p. 65).

A qualidade, na perspectiva do *edu-business*, por razões lógicas, será interpretada à luz do futuro consumidor dos seus serviços educacionais. Para estes, o curso de Direito tem qualidade quando apresenta uma boa média de aprovação na OAB e uma boa avaliação no Enade,¹⁴ simples assim. Então, ter bom resultado no Enade e na OAB deixa de ser uma simples opção e passa a ser uma necessidade institucional. É muito claro que isto refletirá no ato pedagógico.

Diante do agigantamento do setor privado educacional, é evidente que a maior parte dos(as) professores(as) universitários(as) está desempenhando suas funções nesse segmento. De acordo com o Censo da Educação Superior (BRASIL; INEP, 2016), a maior parte dos(as) docentes do Ensino Superior é do gênero masculino; 36 anos é sua idade média; a maior parte deles(as) é mestre(a); e a maioria é contratada em regime de tempo parcial.

Em razão de quase uma década de atuação neste ramo e dos constantes contatos com professores(as) do segmento público e privado, observo que os(as)

¹⁴ O Enade avalia o rendimento dos concluintes dos cursos de graduação em relação aos conteúdos programáticos e às habilidades e competências adquiridas em sua formação. O exame é obrigatório, e a situação de regularidade do(a) estudante no exame deve constar em seu histórico escolar. A primeira aplicação do Enade ocorreu em 2004, e a periodicidade máxima da avaliação é trienal para cada área do conhecimento.

colegas do setor particular estão enfrentando desafios maiores para desenvolver seus processos de ensinagem.

Frequentemente, esses(as) professores(as) se deparam com salas de aula com um número elevado de alunos(as);¹⁵ deparam-se com estudantes cujo grau de conhecimento básico é bastante diversificado; são contratados(as) como horistas ou em tempo parcial; para terem um melhor retorno financeiro, necessitam assumir diversas turmas e disciplinas, por vezes em áreas de conhecimentos completamente opostas; trabalham quase sempre em mais de uma IES; a maioria necessita desempenhar atividades em áreas distintas da docência, tanto por razões de sobrevivência quanto para manter seu desejo de permanecer em sala de aula.

Luis Alberto Warat (2004b, p. 179), com sua prudência, alerta que “[...] na vida universitária, nota-se a voracidade pelo conhecimento. Assim, ninguém vive os instantes de seu aprendizado até o limite. Não se desbrava o presente. A qualidade está no presente”.

A lógica do sistema que envolve o *edu-business* afeta o modo com que o processo de ensino é conduzido em sala de aula. O(A) professor(a) acaba sendo compelido(a) a abarcar o máximo de conteúdos necessários para conseguir esgotar conteúdos programáticos extensos, diante de uma carga horária quase sempre insuficiente. Aqui reside o convite à adoção de um modelo de ensino conteudista e superficial, pois, para praticar um processo de ensinagem crítico-reflexiva, é necessário dispor de tempo, e a lógica do mercado impõe que não se pode ‘perder’ tempo.

Notamos os mesmos questionamentos por parte de muitos(as) docentes: diante de uma sala cheia, devo parar para dar atenção ao(à) aluno(a) que não entendeu ou devo seguir em frente? Devo interromper minha exposição no momento em que surge a dúvida do(a) aluno(a) ou devo determinar que todos(as) façam questionamentos ao final da aula, para não arriscar comprometer a conclusão do conteúdo planejado? Vale a pena praticar um ensino mais reflexivo diante de um sistema que cobra a mais pura e clara ‘letra da lei’? Foco no conteúdo ou foco na aprendizagem?

¹⁵ Para alcançar uma melhor margem de rentabilidade, as IES do segmento privado normalmente trabalham fixando diversas metas, dentre as quais o número de alunos por sala. Quanto maior for, melhor a rentabilidade.

O sistema opera de modo a estimular o(a) professor(a) a trabalhar com o que pode 'cair' na prova do Enade ou no Exame da OAB, e, com isso, o que pode acabar efetivamente caindo é a qualidade dos debates e o desenvolvimento das abordagens complexas sobre os problemas vivos, do dia a dia, nas salas de aula dos cursos de Direito.

Contudo, é sob essa perspectiva que as referidas avaliações externas acabam por assumir uma função contraditória, haja vista que, ainda que concebidas para fomentar a qualidade das IES, acabam, devido à lógica do mercado, constituindo-se como um fim em si mesmas,¹⁶ afinal, no momento em focam na obtenção de resultados expressivos, acabam por conduzir os cursos a focarem nos objetos mais cobrados nas provas, o que pode corroborar para minoração do aprofundamento dos conteúdos numa perspectiva mais crítica, por mais que a intensão dessas avaliações não seja o fomento da pedagogia burguesa.

O iluminismo educacional representou o fundamento da pedagogia burguesa, que até hoje insiste, predominantemente, na transmissão de conteúdos e na formação social individualista. A burguesia percebeu a necessidade de oferecer instrução mínima para a massa trabalhadora. Por isso, a educação se dirigiu para a formação do cidadão disciplinado. O surgimento dos sistemas nacionais de educação, no século XIX, é o resultado e a expressão que a burguesia, como classe ascendente, emprestou à educação. (GADOTTI, 1995. p. 90).

Essa pedagogia burguesa cerca o(a) docente nas salas de aula e acaba fomentando a perpetuação do modelo de ensino conservador e bancário, como esclarece Paulo Freire (1994, p. 33):

A narração, de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em "vasilhas", em recipientes a serem "enchidos" pelo educador. Quanto mais vá "enchendo" os recipientes com seus "depósitos", tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente "encher", tanto melhores educandos serão. Desta maneira, a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante. Em lugar de comunicar-se, o educador faz "comunicados" e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção "bancária" da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os

¹⁶ Considero necessário fazer uma pausa para registrar que essas reflexões preliminares não possuem a pretensão de pregar à abolição das referidas avaliações externas – sem elas seria ainda mais difícil. A intensão consiste em revelar mais uma vertente deletéria do cenário de competitividade que decorre deste perverso processo de globalização.

depósitos, guardá-los e arquivá-los. Margem para serem colecionadores ou fichadores das coisas que arquivam. No fundo, porém, os grandes arquivados são os homens, nesta (na melhor das hipóteses) equivocada concepção “bancária” da educação. Arquivados, porque, fora da busca, fora da práxis, os homens não podem ser. Educador e educandos se arquivam na medida em que, nesta distorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber. Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros. Busca esperançosa também.

O(A) professor(a) de Direito tradicionalista, seja aquele(a) que cedeu à dinâmica do *edu-business* ou aquele(a) que nem nota a influência que essa dinâmica exerce sobre si, acaba trabalhando com um foco exclusivo no conteúdo, possui uma prática de palestrante e atribui ao sujeito discente um papel irrelevante na construção do conhecimento.

Diante dos problemas enfrentados, há um convite tentador para que conduzam suas carreiras a serviço de um processo de homogeneização que só serve para a perpetuação das forças hegemônicas, aumentando o número de letrados e diminuindo o de intelectuais – que é, inclusive, um dos marcos do perverso processo de globalização.

O terrível é que, nesse mundo de hoje, aumenta o número de letrados e diminui o de intelectuais. Não é este um dos dramas atuais da sociedade brasileira? Tais letrados, equivocadamente assimilados aos intelectuais, ou não pensam para encontrar a verdade, ou, encontrando a verdade, não a dizem. Nesse caso, não se podem encontrar com o futuro, renegando a função principal da intelectualidade, isto é, o casamento permanente com o porvir, por meio da busca incansada da verdade. (SANTOS, 1998, p. 74).

A partir das lições de Freire,¹⁷ posso registrar que, se sozinho(a) o(a) professor(a) não é capaz de transformar a sociedade, sem ele(a) tampouco a sociedade muda. Não tenho dúvida, o cenário posto aos(às) docentes universitários(as) na contemporaneidade realmente é complexo e desafiador, mas quem decide ocupar esta função passa a ter o dever de auxiliar a construção de uma ensinagem significativa e emancipatória.

Para isso, torna-se necessário que o(a) docente do campo jurídico se conscientize do seu papel enquanto educador(a), que busque ultrapassar o senso-

¹⁷ Paulo Freire, na obra *Pedagogia da Indignação* (2000, p. 67), adverte: “[...] se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda”.

comum pedagógico que estigmatiza a classe, pois os resultados desejados não serão atingidos sem que sua prática pedagógica seja potencializada.

Na medida em que as causas da crise da educação jurídica transcendem os domínios pertencentes ao Direito, lançando raízes históricas e sociológicas de cunho demasiadamente tradicional, somos levados a pensar em adotar um caminho diferente, em que possamos recorrer a outros campos do conhecimento, capazes de propiciar novas *práxis* educativas, alinhadas aos fundamentos de nossa república democrática.

3.2 A EDUCAÇÃO JURÍDICA E A CONTEMPORANEIDADE BRASILEIRA

Cheguei em um momento da vida que considero interessante. Alcancei uma maior clareza de que o tempo realmente nos empresta suas páginas e que somos responsáveis por todas as escritas que fazemos nelas; independentemente do nosso grau de atuação, menor ou maior, somos responsáveis de algum modo pelo que nos cerca.

Diante dessa responsabilidade inescusável, concluo que, nas páginas que a vida me empresta a cada dia, tenho o dever de estar atento e vigilante, para buscar ser protagonista dos meus pensamentos e das minhas atitudes, especialmente enquanto percorro os mais diferentes espaços de aprendizagem; não desejo seguir por caminhos não escolhidos por mim mesmo, fazendo coro às vozes e aos ideais alheios, cujas missões podem ser distintas ou até opostas às minhas.

Sabemos que a universidade detém o dever de pensar e apresentar respostas, ainda que provisórias, às mais diversas expectativas sociais, que perpassam desde uma formação profissional de qualidade dos seus estudantes até o fornecimento de soluções para os problemas sociais, presentes em um mundo marcado por constantes e intensas transformações.

A modernidade líquida, descrita por Bauman (2001), evidencia que as páginas das nossas vidas rolam cada mais vez mais depressa, impulsionadas por revoluções tecnológicas, amplas e profundas transformações sociais, econômicas e culturais, com tantas incertezas, inconstâncias e outras vertentes geradas por um mundo globalizado e neoliberal, de modo que concluímos: temos cada vez menos tempo!

É evidente que quando me refiro à redução do tempo, não estou observando este fenômeno numa perspectiva cronologicamente mensurável. Não me refiro a um

tempo medido por leis naturais de duração. O tempo cronológico, obviamente, permanece tendo vinte e quatro horas, mas é cada vez mais difícil dar conta das múltiplas funções sociais que ocupamos.

Na verdade, refiro-me ao tempo a partir de um prisma fenomenológico, pautado na experiência humana, tal como aparece à consciência, alcançando uma espécie de 'extensibilidade' ou 'exiguidade', que se diferencia em razão de diversas situações decorrentes do tempo vivido, concedendo-nos um modo único de estar no mundo.

Diante do tempo fenomenológico se torna mais clara a observação dos impactos da sociedade líquida descrita por Bauman (2001), que também repercute na *práxis* docente.

Com ritmos de vida cada vez mais intensos, e com o tempo cada vez mais escasso, professores(as) são impulsionados(as) a realizar escolhas mecanizadas, decorrentes de reflexões igualmente aceleradas, adotando *práxis* educativas que, diante de tensionamentos entre a conclusão do programa previsto para aula daquele dia e uma ensinagem crítico-reflexiva, atenta para as singularidades, tendem quase sempre a refutar esta última opção.

Essa dinâmica de vida, aliada ao tradicionalismo do ensino jurídico, demonstra ser a fórmula propícia para aprisionar professores(as) e estudantes em discursos prontos, tornando-os uma espécie de boneco ventríloquo, cujas falas e movimentos podem não representar nada do pensamento autônomo dos(as) docentes e discentes, por vezes manipulados(as), mesmo sem perceber, como instrumentos colaboradores de um sistema jurídico desvirtuado e injusto.

Contudo, é importante observar que, qualquer que seja a velocidade com que experienciamos o tempo, a cada novo dia, a cada nova página, vivemos o presente. Recebo o tempo presente no sentido figurado mesmo. Entendo ele num sentido libertador, como uma graça oferecida gratuitamente a um indivíduo, como um sinal de atenção ou carinho: um presente capaz de instaurar uma presença.

O tempo presente, para mim, possui um sentido ontológico. Ao longo da construção desta dissertação, por exemplo, meu pai passou por duas retiradas de câncer, e minha mãe por outra, mas ambos já passam bem. Isso me trouxe mais ensinamentos, que perpassam por toda forma de viver, inclusive minha docência. Trabalho para fazer jus a cada dia de vida, para viver cada presente.

Afinal, no presente reside a oportunidade de construir novas experiências; marcamos nossas histórias, mas não só elas, pois, para os(as) profissionais da

docência, o tempo, além de nos emprestar suas páginas, concede-nos um privilégio que considero especial. Refiro-me ao fato de, através da atuação profissional docente, poder marcar a história de muitos outros além de nós, fazendo com que um labor seja mais do que um meio de sobrevivência, revestindo-se de um significado que ultrapassa valores pecuniários, de um valor que só encontram os(as) docentes que descobrem ser capazes de lapidar, em si e nos outros, tudo aquilo que nos faz ser humanos melhores.

Considero que o percurso da vida é que detém a força necessária para modelar nossas percepções, projetando-nos, especialmente através de uma reflexão desacelerada, a uma visão à frente do nosso tempo.

Quando ingressei no Mestrado em Educação, pensava em construir técnicas de atuação diferenciadas, que pudessem servir para a ministração das minhas aulas.

Entretanto, vivendo cada encontro pedagógico na Uneb, tive a oportunidade de me reconectar, de desacelerar, de sair do pensamento mecânico, passando a (re)pensar as diversas experiências que emanam das salas de aula dos cursos de bacharelado em Direito.

Vivo um curso que está inserido em um tempo de horizontes ampliados, decorrente de uma sociedade que experimenta uma pulsante transformação, com crescimento da miséria, do desemprego e tantas outras fissuras democráticas, que ditam a exigência de um reposicionamento da educação jurídica praticada em nosso país.

Não é preciso esforço para perceber que diversas IES utilizam seus cursos de bacharelado em Direito como meros centros de transmissão de conhecimentos tradicionais, desertando do debate sobre os problemas vivos, minimizando suas contribuições para o país.

Diante da estagnação da educação jurídica, a democracia perde um importante aliado para enfrentar os desafios que surgem. Essa perda tem estreita relação com o modelo de ensino hierarquicamente verticalizado e bancário,¹⁸ costumeiramente praticado nas salas de aula dos cursos de Direito.

¹⁸ A concepção 'bancária' da educação, expressão encontrada no pensamento de Paulo Freire, revela que a única margem de ação que se oferece aos(às) educandos(as) é a de receberem os conteúdos como depósitos, para guardá-los e arquivá-los, numa relação verticalizada, formada entre o(a) professor(a), detentor(a) do conhecimento, e o(a) aluno(a), presumidamente incapaz de revelar saberes que possam contribuir para aprendizagem.

Na escola hierarquicamente verticalizada que caracterizou o século XX, ensinar era concebido como uma transmissão de conteúdos, de alguém que sabia para quem não sabia. Aprender, por sua vez, enfatizava a capacidade de reter informações na memória, não a compreensão e menos ainda a habilidade de associar informações de forma criativa e original. A corrente educativa tradicional baseava-se no princípio da 'resposta certa', isto é, para tudo existia uma única verdade. Se o educando fosse capaz de reproduzir com exatidão o que lhe fora transmitido ou o que lera no livro, entendia-se que isso era uma evidência de que a aprendizagem de fato se produzira. (PÉRISSÉ, 2004, p. 10).

As bases do ensino jurídico não têm dado o devido valor ao desenvolvimento de análises críticas por parte dos(as) estudantes. A transmissão de conteúdo pelo(a) docente não deveria ser a razão única do encontro pedagógico, limitando-se a ser o tempo e o espaço em que transmite oralmente informações e experiências ao(à) estudante. Mas é o que frequentemente ocorre.

O ensino jurídico necessita ser transformado, para que seja capaz de fomentar um encontro pedagógico mais significativo, tornando-se o tempo e o espaço em que estudantes e professores(as) se reúnem para análises e debates, numa construção conjunta, com respeito à diversidade de opiniões, especialmente quando antagônicas, provocando o despertar de sentidos capazes de potencializar as experiências de todos sujeitos que dele fazem parte.

Entretanto, muitos(as) professores(as) do ramo jurídico estão preocupados(as), por vários fatores, em esgotar os conteúdos de suas disciplinas através de informações prestadas mediante a realização de aulas teórico-expositivas, com o intuito de fazer com que o(a) aluno(a) simplesmente faça aquilo que lhe é ensinado, sem estimular um olhar crítico ou uma reflexão mais aprofundada, capaz de contribuir para um ensino jurídico mais útil, tanto para o(a) aluno(a) quanto para a sociedade, reduzindo a possibilidade de uma prática profissional menos formalista e utilitária aos campos de poder, que fortalece uma elite dominante.

O ensino jurídico de qualidade, que o(a) professor(a) não pode perder de vista, não é aquele destinado exclusivamente a instrumentalizar os(as) estudantes de Direito com normas e técnicas. Caso procedam dessa forma, os(as) professores(as) estarão apenas contribuindo para que os(as) futuros profissionais atuem no mercado de trabalho fazendo coro junto com uma multidão docilizada, alienados(as) de si mesmos(as) e do processo histórico que lhes cerca e domina.

É preciso despertar a consciência de estudantes e docentes, para que tenham claro que o Direito, ao mesmo tempo em que é fruto, também é resultado da sociedade, havendo uma simbiose entre Direito e sociedade que reverbera igualmente no campo político, apesar de Direito e política serem coisas diferentes.

Em linhas teóricas, podemos dizer que, em nossa política, vigora a soberania popular e o governo da maioria, enquanto no Direito vigora a supremacia da lei e o respeito aos Direitos Fundamentais.

Então, desse modo, partindo do campo teórico, a política deveria traduzir a vontade da maioria, já o Direito deveria traduzir o domínio da razão pública.

Sabemos que, nas democracias, quando da criação das normas jurídicas, o Direito é fruto de um processo legislativo. Logo, também aqui, ao menos teoricamente, o Direito é produzido para representar a vontade das majorias. Este momento de criação, note-se, é essencialmente político.

Já no momento de aplicação do Direito, o que se deseja é uma relação mínima entre o arcabouço jurídico e a política, com a qual se procura assegurar autonomia e independência ao Poder Judiciário, para que interprete e aplique o Direito de forma justa e imparcial.

Contudo, quando o Judiciário determina a suspensão de uma lei, ou quando a declara inconstitucional, ou mesmo quando determina que governo financie o tratamento de um indivíduo fora do país, surge uma série de indagações sobre o papel do Judiciário e sua sobreposição em relação aos Poderes Legislativo e Executivo, e o denominado ativismo jurídico é trazido ao debate.

A polêmica também se faz presente em casos em que a decisão política não foi tomada previamente. Situações que não foram previstas pelo legislador, mas que ocorrem diuturnamente no mundo real, como o caso de um adepto de determinada religião, que lhe proíbe recorrer à transfusão de sangue, mas esta pessoa acaba internada em um determinado hospital, e o médico compreende que para salvar a vida dela é imprescindível que se faça a transfusão. O médico deve fazer a transfusão mesmo contra a vontade do paciente ou deve respeitar a vontade do paciente e permitir que ele morra? O detalhe relevante é que, para esses pacientes, a morte seria receber sangue, pois implicaria no seu desenvolvimento para o com o divino.

Diferentemente do que nossos(as) estudantes de Direito vivenciam durante a graduação, chegado a este nível de atuação, não mais a acadêmica, mas de atuação profissional, não haverá sempre uma resposta expressa nas normas.

Na prova da vida profissional, muitas vezes, não há um gabarito, tampouco um(a) professor(a) que indique a resposta correta para a questão. A vida prática é uma prova composta por questões de múltiplas escolhas complexas. Mesmo não 'caindo' no Exame de Ordem, casos como esses são cobrados dos(as) profissionais do Direito, surgindo na prova da vida, em seu labor diário.

Diante de uma vastidão de situações complexas, o Direito é invocado, na tentativa de estabilizar e controlar a sociedade. Portanto, é fundamental que o(a) docente busque desenvolver uma formação que fomente habilidades e competências nos(as) estudantes que ultrapasse a aplicação de uma norma, para que desenvolvam um pensamento crítico, autônomo e significativo.

Para melhor ilustrar essa relação, torna-se relevante mencionar o destaque que a Operação Lava Jato ganhou nos últimos anos, como um conjunto de investigações realizadas por iniciativa da Polícia Federal que desvendou esquemas de lavagem de dinheiro, esquemas de corrupção ativa e outras ilicitudes, que resultaram no desvio de bilhões de reais dos cofres públicos, por meio de nefastos esquemas envolvendo especialmente: agentes políticos, servidores públicos e grandes empresários.

A atuação da Força Tarefa criada a partir dessas investigações avançou ao ponto de conseguir condenar e prender um ex-presidente da República, mesmo sem apresentar provas contundentes de sua conduta ilícita, respaldada pela grande aceitação de parte da mídia e da sociedade (inclusive alguns[mas] juristas), que legitimaram a utilização de métodos arbitrários por parte do então juiz Sérgio Moro e de procuradores. A pretexto de fazer justiça (em suas perspectivas pessoais), agrediram os fundamentos basilares do Estado de Direito, ficando o país refém da história, ou estória, que eles optaram por revelar a partir dos que estivessem dispostos a falar, ou até mesmo inventar, aquilo que a Força Tarefa desejava escutar, para que pudessem reduzir as penas que lhe seriam impostas. Refiro-me às controversas delações premiadas.

Absolutamente nada contra investigar o que se precisa ser elucidado, mas isso deve ser feito, evidentemente, dentro dos limites da lei e com imparcialidade! Incumbe precipuamente aos cursos de Direito o dever de não desertar de reflexões dessa natureza, ainda mais em tempos em que as críticas feitas à Operação são interpretadas de forma polarizada, trazendo para parte da sociedade a compreensão prévia de que toda divergência apresentada se revela como uma espécie de hasteamento da bandeira a favor da corrupção por parte de quem a questiona.

Nesse sentido, oportuna a citação de Otto (1999) quanto ao dever da universidade:

Porque não cabe à Universidade formar crentes nem sequer sugerir convicções, mas dar ao estudante capacidade para escolher a sua convicção. Já abundam os homens cegamente convictos, muito "práticos", "úteis" para os serviços do Estado, da Igreja, dos partidos e das empresas comerciais. Pode ser que todas essas instituições lamentem, em breve, a abundância de homens convictos e a falta de homens livres. Então, acusar-se-á amargamente o utilitarismo das universidades modernas. O utilitarismo é o inimigo mortal da Universidade.

Juntamente com o avanço da Força Tarefa, pôde ser notado também que expressões e assuntos tipicamente tratados na esfera jurídica, como foro privilegiado, delação premiada, acordo de leniência, embargos de declaração, embargos infringentes, recursos procrastinatórios, dentre outros inúmeros conceitos e jargões jurídicos, passaram a fazer parte da pauta das discussões do cotidiano da sociedade brasileira, especialmente por meio dos noticiários.

Diante desse movimento, muitos cidadãos passaram a proferir opiniões como se especialistas fossem. Questões jurídicas complexas e controvertidas foram (e são) abordadas com base no senso-comum, regado quase sempre pela empolgação típica de um país de torcedores (com ressalvas, é claro), que torcem por condenações de acordo com as cores do time que escolheram como adversário.

Difícilmente será visto alguém discutindo com veemência temas que envolvam os procedimentos médicos adotados em uma mesa de cirurgia ou a quantidade e o tipo de concreto utilizado por um engenheiro na construção de uma ponte, mas sobre procedimentos jurídicos e ações adotadas em uma mesa de audiência, ou sobre o procedimento adotado por um Tribunal, a trivialidade no tratar é cada vez mais comum.

Esse fenômeno decorre, sobretudo, da demasiada exposição de assuntos jurídicos pelos grandes veículos de comunicação, e aqui não se está pregando que questões de relevante interesse público não sejam noticiadas, sabe-se que, em muitos casos, o sigilo favorece a impunidade. Contudo, não se pode deixar de registrar que deveria haver mais moderação, para não entorpecer servidores públicos que se alimentam de vaidade, cuja tarefa de servir a sociedade é desvirtuada, transformando-os em astros jurídicos midiáticos, propiciando delírios totalitários difíceis de serem contidos. Infelizmente tem sido isso que acontece.

Os temas jurídicos são apresentados à exaustão e com um grau de detalhamento tão pormenorizado, incomum às democracias, salvo se estivéssemos diante de uma nação de juristas,¹⁹ o que felizmente não chega a ser o caso.

Na verdade, o que propicia aos noticiários serem tão fartamente alimentados com temas jurídicos não é o desejo dominante de conhecimento sobre a ciência jurídica, mas um clamor de grande parte da sociedade brasileira, que quer o fim da impunidade dos poderosos economicamente; que quer maior celeridade e efetividade da justiça e, por consequência, deposita na atuação dos operadores do Direito boa parte de suas esperanças de transformação do futuro do país.

Mas não é só no campo das demandas políticas que os(as) juristas têm sido chamados(as), as demandas do cotidiano são cada vez mais comuns, até brigas de vizinhos acabam fazendo parte da sua esfera de atuação.

Diversos órgãos judiciais do país estão abarrotados de processos em busca de solução para as mais diversas tensões e desentendimentos sociais que poderiam ter sido sanados ou até evitados com simples diálogos.

Aqui já é revelado mais um dos sinais deste movimento de judicialização da vida, em que grande parte da sociedade deixa de resolver seus conflitos por meio da interação entre os próprios sujeitos envolvidos, contribuindo assim para a construção de uma sociedade cada vez mais dependente do Estado, fomentando a formação de cidadãos que clamam por controle normativo estatal mais acirrado, para que se garanta a desejada 'ordem'. É preciso ter cuidado! Foucault (2008, p. 74-76) alerta para risco de adestramento progressivo e controle permanente:

Tomemos agora a disciplina. [...] Ela os decompõe [indivíduos, lugares, operações, gestos, etc.] em elementos que são suficientes para percebê-los, de um lado, e modificá-los, de outro. [...] a disciplina classifica os elementos assim identificados em função de objetivos determinados. [...] a disciplina estabelece as sequências ou as coordenações ótimas [...] a disciplina estabelece os procedimentos de adestramento progressivo e de controle permanente e, enfim, a partir daí, estabelece a demarcação entre os que serão considerados inaptos, incapazes e os outros. Ou seja, é a partir daí que se faz a demarcação entre o normal e o anormal. [...] Em outros termos, o que é fundamental e primeiro na normalização disciplinar não é o normal e o anormal, é a norma. [...] [o que] acontece nas técnicas disciplinares se trata mais de uma normação do que de uma normalização.

¹⁹ Apesar de figurarmos como a nação com o maior número de instituições de ensino ofertando graduação em Direito no mundo, o que nos confere condições de termos aproximadamente 254.000 (duzentos e cinquenta e quatro mil) bacharéis por ano. Esses dados serão examinados mais adiante.

Como descreve Foucault, o Direito acaba sendo evocado como instrumento para disciplinar as regras da vida, passa a regular os indivíduos, suas relações entre si, suas relações com o Estado, prega igualdade como se o Direito representasse, efetivamente, os interesses de toda a sociedade, mas na realidade acaba trabalhando e instrumentalizando procedimentos de adestramento progressivo e de controle permanente.

A população sente que o Direito não lhe presta auxílio integralmente. Há um Direito imposto aos ‘subcidadãos’,²⁰ um Direito construído na democracia mediante a atuação dos representantes eleitos pelo povo, mas patrocinados por campanhas e ideais definidos pelo grupo social ‘vencedor’, que conseguiu trazer o legislador para seu lado e que acaba trabalhando para a manutenção do administrado no sistema jurídico e político, deixando à classe marginalizada apenas a esperança da concretização dos direitos num futuro que não chega.

É diante desse contexto que Luis Alberto Warat, em prefácio à obra de Alexandre Morais da Rosa, compara as promessas do mundo jurídico com as promessas de amor – aquelas que são feitas para não serem cumpridas:

As crenças normativistas, o normativismo como ideologia da exegese, como garantia efetiva dos direitos fundamentais, são ineficazes e funcionam como se fossem promessas de amor. Aquelas que se formulam os amantes quando sabem que não poderão ser cumpridas. O mesmo acontece com as Constituições que incorporam, qual se fossem promessas de amor, a garantia de certos direitos de cumprimento impossível. (WARAT, 2011).

Nessa perspectiva, o Direito demonstra como serve à manutenção do sistema social e de suas desigualdades, produzindo paralelamente um crescente clamor social por mudanças, que estarão mais propícias a acontecer a partir do momento em que se reconhecer a incapacidade das normas jurídicas de cumprirem com tudo aquilo que prometem.

Isso deve ser observado, sobretudo, pelos(as) estudantes de Direito, desde o início de sua graduação, pois se trata de reflexões que não podem estar limitadas ao âmbito dos cursos de especializações *lato* e *stricto sensu*.

²⁰ Na obra “A constitucionalização simbólica”, Marcelo Neves (2011, p. 183-185) faz uma análise da atuação do sistema jurídico e a atuação do sistema político que impede a satisfação dos interesses dos serviços sociais básicos aos grupos menos favorecidos. Esta desconexão do sistema jurídico acaba por produzir duas classes diversas: a classe dos *sobrecidadãos* (“sobreintegrados”) e a classe dos *subcidadãos* (“subintegrados”).

O ensino crítico-reflexivo do Direito precisa ser fomentado desde a base, para que possa nortear a atuação dos egressos ao exercerem uma função jurídica profissionalmente.

Um dos maiores deveres dos cursos de bacharelado em Direito é fomentar a construção da criticidade dos seus estudantes, não permitir a propagação da inocência serviente, pautada na análise de objetos sem vida, de uma sociedade meramente teórica, fruto de uma concepção neutra e ingênua, purificada pelo Estado.

Nessa mesma linha de pensamento, ao discorrer sobre o dever do educador brasileiro, Paulo Freire (1967, p. 86) adverte:

Estávamos convencidos, e estamos, de que a contribuição a ser trazida pelo educador brasileiro à sua sociedade em “partejamento”, ao lado dos economistas, dos sociólogos, como de todos os especialistas voltados para a melhoria dos seus padrões, haveria de ser a de uma educação crítica e criticizadora. De uma educação que tentasse a passagem da transitividade ingênua à transitividade crítica, somente como poderíamos, ampliando e alargando a capacidade de captar os desafios do tempo, colocar o homem brasileiro em condições de resistir aos poderes da emocionalidade da própria transição. Armá-lo contra a força dos irracionalismos, de que era presa fácil, na emersão que fazia, em posição transitivante ingênua.

Em sintonia com Freire, Luis Alberto Warat demonstra sua preocupação acerca da necessidade de perder esta inocência, que obstaculiza a percepção da existência de um programa político da verdade e é fruto de um modelo de tratamento objetivo e abstrato, que confere ao Direito um impacto político aparentemente técnico (a letra da lei), transmudando a figura do instrumento político de controle social na simpática ideia de ferramentas jurídicas que tudo prometem, mas, muitas vezes, estão à margem das soluções efetivamente esperadas pela sociedade. Vejamos:

Desde já, a inocência deste saber impede a percepção da existência de um programa político da verdade. É precisamente a perda desta inocência que vai permitir a formação de uma história da verdade que nos mostre os seus efeitos políticos da sociedade. Para isso, parece-me que precisamos nos afastar da tradição objetiva e abstrata, na medida em que instaura um sistema de crenças, que nos força a não considerar o poder da verdade e, principalmente, a crer que os sujeitos do conhecimento e os objetos que ele produz são dados prévios e definitivos. Este sistema de crenças ainda nos obriga a crer que as verdades podem ser encontradas pelos sujeitos a partir de um desenvolvimento progressivo do espírito, comandado pela razão e pela experiência. (WARAT, 1983, p. 100-101).

O Direito, portanto, precisa se desapegar do tradicionalismo. Isso não implica negar seu passado, mas sim crescer a partir dele. A formação jurídica tradicional não dá conta de um mundo moderno que exige dos(as) juristas muito mais do que conhecimentos técnicos.

Com isso, é prudente destacar que não estou sendo irresponsável ao ponto de julgar questões técnicas como desnecessárias; o que pretendo deixar claro é que o conteúdo técnico-jurídico não pode ser tratado como um fim em si mesmo.

A técnica pode e deve ser ensinada à luz de questionamentos e reflexões que envolvam problemas vivos, do dia a dia, e não pasteurizada pelos códigos, como se o Direito, após sua formulação por um processo legislativo, estivesse acabado e disposto em caixinhas, esperando para ser despejado em receitas prontas de vida.

O ensino jurídico tradicional, marcado pelo conteudismo, convida o(a) estudante de Direito a seguir a rotina acadêmica do saber pelo saber, não estimula sua capacidade crítica para questionar o direito (im)posto, tampouco contribui para o desenvolvimento de habilidades que permitam ao(à) futuro(a) jurista tomar decisões e atitudes complexas, que demandam compreensão do mundo e passam pela análise dos fenômenos jurídicos e sociais, que são imperiosos para a promoção do desenvolvimento humano, político, econômico e social, do país e do mundo.

Em razão disso, o mundo moderno exige maior qualificação dos(as) juristas e, por via de consequência, acaba por exigir maior qualificação dos seus docentes.

Quando me refiro à maior qualificação dos(as) docentes, não quero dizer que seja necessário ao(à) professor(a) cursar 'mais uma especialização' em algum ramo do Direito específico à(s) disciplina(s) de que esteja incumbido(a) institucionalmente. Para ser docente, além do conhecimento específico do conteúdo da disciplina, deve haver uma contínua qualificação pedagógica, para que seja capaz de refletir acerca dos objetivos do ensino jurídico e de como poderá servir de instrumento para ajudar a despertar no(a) estudante a visão da amplitude que o Direito possui, mas sem se restringir à contemplação de normas e teorias estáticas, formais, pautada na passividade e na receptividade do(a) aluno(a), que só serve a um mundo permanente, mas é descabida para um mundo marcado pela velocidade das mudanças.

3.3 (RE)PENSANDO AS AÇÕES PEDAGÓGICAS NO CAMPO JURÍDICO

“O que é necessário é criar”.

Fernando Pessoa (1913)

Como posso ensinar melhor? Como posso fazer uma aula espetacular, que encante e que consiga tocar meus alunos e alunas, possibilitando a eles(as) ir além do conteúdo apresentado? Como posso conciliar as dimensões formais e vividas? Essa são perguntas que acompanham minha carreira docente.

Quando ingressei na docência, tive o devaneio de pensar que poderia ser capaz de criar, com o passar do tempo e o aprofundamento dos estudos, a fórmula ideal para atuar como docente em sala de aula. Contudo, alcançando a maturidade, percebi que desenvolver competências, habilidades, atitudes e valores através do processo de ensinagem não é algo que pudesse ser generalizado em receitas previamente testadas que garantam o sucesso.

Nesse sentido, Tardif (2017, p. 49) esclarece que:

No exercício cotidiano de sua função, os condicionantes aparecem relacionados a situações concretas que não são passíveis de definições acabadas e que exigem improvisação e habilidade pessoal, bem como a capacidade de enfrentar situações mais ou menos transitórias e variáveis. Ora, lidar com essas condicionantes e situações é formador: somente isso permite ao docente desenvolver os *habitus* (isto é, certas disposições adquiridas na e pela prática real) que lhe permitirão justamente enfrentar os condicionantes e os imponderáveis da profissão. (TARDIF, 2017, p. 49).

É característica indissociável da prática docente o constante enfrentamento de uma infinidade de possibilidades decorrente das interações vivenciadas e singularizadas em cada sala de aula, em que a imprevisibilidade, a novidade, o dilema, o conflito e a instabilidade sempre aparecem.

Não há como criar um manual de instruções com receitas infalíveis para que o(a) docente atue em sala, tampouco é possível apresentar o modelo de ensino correto ou errado. Tudo isso serviria apenas de base para a criação de uma perspectiva pedagógica equivocada, porque propensa a homogeneizar relações únicas, que são desenvolvidas nos mais diversos e complexos espaços de ensinagem.

Essas reflexões sobre o exercício da docência nos cursos de Direito me instigam a (re)pensar sobre as ações pedagógicas praticadas por professores e professoras, a fim de que seja possível alcançar uma aprendizagem capaz de incluir o estudante como sujeito atuante no processo de construção do conhecimento,

fomentando seu interesse pela formulação de novas ideias e contribuindo para sua autonomia, o que é uma grande inspiração para prosseguir como educador.

A questão central da reforma das faculdades de Direito está exatamente na vocação do ensino jurídico, tradicionalmente avessa às formulações críticas, que pela sua essência, questionam a própria ordem jurídica, objeto tradicional de ensino do professor de Direito e de aprendizado do advogado. Advogar não é criticar a ordem, mas viabilizar a sua aplicação, especialmente nos países de tradição positivista. Esta máxima que tem o seu espaço de verdade, mas também o seu limite epistemológico, faz do ensino jurídico um ensino destinado a reproduzir a ordem estabelecida e das faculdades de Direito meros centros de transmissão do conhecimento codificado e dos seus instrumentos compreensivos. (BASTOS, 2000, p. 214).

Os cursos de bacharelado em Direito, em sua grande maioria, permanecem privilegiando o modelo tradicional de ensino. As aulas expositivas, sem dúvida alguma, predominam nas salas das mais diversas academias jurídicas do país, afetando o desenvolvimento dos seus estudantes.

Ubi homo ibi societas; ubi societas, ibi jus (onde existe o homem, há sociedade; onde existe sociedade, há Direito). A clássica frase²¹ está redigida em diversos manuais introdutórios, muitos deles utilizados como referência bibliográfica básica para a leitura dos(as) estudantes do primeiro período dos cursos de bacharelado em Direito no Brasil. Não tenho dúvidas de que se trata de uma frase altamente relevante, pois serve de base para que os(as) estudantes reflitam acerca das noções preliminares que os(as) conduzirão à percepção do Direito como um fenômeno social. Porém, preciso fazer uma pausa; não posso seguir sem refletir acerca da persistente utilização de expressões redigidas em latim pelos operadores do Direito.

O Direito romano apresenta inegável contribuição para formulação de diversos institutos jurídicos presentes no Direito brasileiro ainda hoje. Contudo, é evidente que as expressões clássicas acabam sendo demasiadamente valorizadas como recursos linguísticos a serem explorados pelos operadores do Direito, gerando para o neófito²² jurídico a percepção de que: aqui somos tradicionalistas; o bom profissional precisa saber latim, ou fingir que sabe, para demonstrar sua capacidade técnica e erudição.

Um(a) acadêmico(a) de Direito não se gradua sem ser submetido(a) à reiterada exposição a inúmeras expressões clássicas, seja por parte dos(as) professores(as),

²¹ Frase de autoria atribuída ao jurista romano Ulpiano (170-228 d.C.).

²² Significa, principiante no cristianismo, o indivíduo que se converteu (ao cristianismo) há pouco tempo; cristão-novo. No caso, o ingressante na doutrinação jurídica.

dos livros e também diante de suas experiências formativas, seja por meio da vivência em escritórios de advocacia, órgãos judiciais e extrajudiciais. Por exemplo: *data venia, ex positis, ab initio, ad quem/a quo, a priori, erga omnes, extra petita/ultra petita/citra petita, ex nunc/ex tunc, in albis, sine qua non, in fine*, que representam apenas uma pequena parte do repertório das expressões em latim que estarão presentes em seu processo formativo e, por conseguinte, tendem a ser incorporadas à linguagem oral e escrita dos(as) profissionais da área.

É evidente que cada campo do saber possui suas peculiaridades linguísticas, o que é muito natural. Inclusive, faz parte do ciclo formativo do(a) graduando(a) em Direito o desenvolvimento das habilidades de compreensão das terminologias jurídicas. Contudo, a utilização excessiva de termos em latim é que pode ser vista como um obstáculo. Ela se converte na semente do denominado *juridiquês*²³ e, paralelamente, revela os primeiros traços castradores que afetam a educação jurídica.

A castração tem muito a ver com a linguagem. O homem se fez tão adito às palavras, está tão intoxicado delas que as converteu em algo mais importante que o real, o símbolo convertido em algo mais importante do que o que simboliza [...] Quando falo da castração, refiro-me a um tipo de condicionamento discursivo que nos faz viver em palavras e não em realidades. A castração como um hábito através do qual fugimos da ação, da realidade, da experiência com vida. O castrado é um homem que as palavras convertem em uma carapuça vazia. O castrado tem uma mente abarrotada de pensamentos que impedem de escutar o coração. (WARAT, 2004-b, p. 67).

Pode-se apreender uma aproximação dessa ideia de castração da linguagem, de Warat, com a ideia de falatório” em Heidegger. Para este filósofo, o falatório é a fala produzida sem sentido, sem autonomia, que se torna um falar pelo mero falar, produzindo um escutar que esconde e oculta aquilo de que se fala, deixando-se à deriva do senso-comum, cujo conteúdo é já dito e repetido das mais variadas formas, a ponto de se tornar indiferente ao receptor.

Mas antes de avançar na escrita, preciso pedir *venia* (utilizando-me propositalmente de uma palavra em latim neste momento) para registrar que o pesquisador que sou, jurista de formação, não se encontra imune aos resquícios da doutrinação a que foi submetido.

²³ Juridiquês é um neologismo que designa o uso excessivo do jargão jurídico e de termos técnicos do Direito.

Por consequência, apesar de consciente das críticas que acabo de desenvolver, por mais incoerente que possa parecer, sei que acabo incidindo no *juridiquês*, mesmo tendo a compreensão de que um texto construído sob o prisma fenomenológico, de cunho humanista, não deve ser redigido com uma linguagem demasiadamente técnica, como se fosse um texto neopositivista, alheio ao movimento pulsante das experiências.

Edson Vidigal, que desempenhou a função de presidente do Superior Tribunal de Justiça (STJ), em matéria publicada na Folha de S. Paulo (2005), com muita propriedade, declarou que o *juridiquês* “[...] é como o latim em missa: acoberta um mistério que amplia a distância entre a fé e o fiel; do mesmo modo entre o cidadão e a lei”.

A ação comunicativa não deve contribuir para o isolamento do sujeito, mas sim servir de instrumento que lhe possibilite interagir e alcançar o outro, atingindo a compreensão desejada.

Em cada situação de fala existem quatro expectativas de validade: a de que os conteúdos transmitidos são compreensíveis, a de que os interlocutores são verazes, a de que os conteúdos proposicionais são verdadeiros, a de que o locutor, ao praticar o ato linguístico em questão (afirmando, prometendo, ordenando), tinha razões válidas para fazê-lo, isto é, agia de acordo com normas que lhe pareciam justificadas. A interação espontânea é estável quando existe um consenso com relação a essas quatro expectativas de validade. Esse consenso é perturbado quando qualquer delas é contestada de uma forma fundamental. (FREITAG; ROUANET, 1993, p. 18).

Pierre Bourdieu, na obra *Poder Simbólico*, reflete acerca do Direito e da linguagem jurídica como formas de manifestação simbólicas do poder, mecanismos de controle social que deixam pouco lugar às variações individuais:

A maior parte dos processos linguísticos característicos da linguagem jurídica concorre com efeito para produzir dois efeitos maiores. O efeito da *neutralização* é obtido por um conjunto de características sintáticas tais como o predomínio das construções passivas e das frases impessoais, próprias para marcar a impessoalidade do enunciado normativo e para constituir o enunciador em sujeito universal, ao mesmo tempo imparcial e objectivo. O efeito de *universalização* é obtido por meio de vários processos convergentes: o recurso sistemático ao indicativo para enunciar normas, o emprego, próprio da retórica da atestação oficial e do auto, de verbos atestivos na terceira pessoa do singular do presente ou do passado composto que exprimem o aspecto realizado [...] a referência a valores transsubjectivos que pressupõem a existência de um consenso ético (por exemplo, “como bom pai de família”); o recurso a formas lapidares

e formas fixas, deixando pouco lugar às variações individuais. (BORDIEU, 2005, p. 215-216).

Diante dos ensinamentos de Pierre Bordieu (2005), considero prudente registrar uma espécie de “defesa prévia”, fundamentada nas lições de Morin (2003, p. 86-87):

Tão logo um indivíduo empreende uma ação, qualquer que seja, esta começa a escapar de suas intenções. Esta ação entra em um universo de interações e é finalmente o meio ambiente que se apossa dela, em sentido que pode contrariar a intenção inicial. Frequentemente a ação volta como um bumerangue sobre nossa cabeça.

Morin (2003) adverte que as ações praticadas frequentemente voltam como um bumerangue sobre nossas cabeças. O mesmo pode acontecer com as palavras que registro nesta obra. O texto é para o mundo! Então, já prevendo algumas interpretações, opto por esclarecer que as minhas inquietações, críticas e releituras não me tornaram um desqualificador do ensino jurídico em geral. Tornaram-me, isto sim, um jurista mais consciente da função social do Direito, um jurista mais intolerante para com um ensino jurídico sem ousadia, subserviente, que ingenuamente manipula e encobre as esperanças dos cidadãos, um Direito que de tudo trata e que pouco resolve, que se encastelou e perdeu o contato com o que deveria ser o elemento nutridor de todo o conhecimento: a vida!

As relações jurídicas, das quais eles [os códigos] tratam, tão incomparavelmente mais ricas, mais variadas, mais cambiantes, como elas nunca foram, que o simples pensamento de esgotá-las em um código seria uma monstruosidade. Querer encerrar todo o direito de um tempo ou de um povo nos parágrafos de um código é tão razoável quanto querer prender uma correnteza numa lagoa. (EHRlich, 2002, p. 10).

Estou ainda mais consciente de que se os(as) professores(as) da área jurídica mantiverem práticas pedagógicas voltadas quase que exclusivamente para aulas teórico-expositivas, não avançarão enquanto profissionais da educação, tampouco cumprirão a missão de potencializar as necessárias transformações sociais, permanecendo como instrumentos a serviço da ordem social vigente.

A concepção humanista da técnica como meio de progresso em direção a uma sociedade mais justa e uma vida mais harmoniosa, gradativamente foi eclipsada pelo projeto tecnocrático, politicamente neutro, de fazer progredir as condições materiais de existência, gerar mais poder humano sobre a vida e manter a ordem social vigente. (RÜDIGER, 2013, p. 91).

O direito vivo não se traduz naquilo que é reduzido e posto nos códigos, muito menos emana do Estado, mas da pulsante sociedade humana. Tenho que conter esse *brainstorming* (tempestade cerebral) que me toma, para esclarecer, mais uma vez, que não trilho pelo caminho da negação das minhas origens acadêmicas enquanto jurista. Apenas busco possibilidades de conferir um melhor tratamento às problemáticas que envolvem o ensino do Direito e por isso me aventuro a (re)pensá-lo, ainda que possa estar tateando em busca de possibilidades de conferir um melhor tratamento ao fenômeno jurídico, conectando-o ao processo histórico e à *práxis* humana.

O conhecimento é, pois, uma aventura incerta que comporta em si mesma, permanentemente, o risco de ilusão e de erro. Entretanto, é nas certezas doutrinárias, dogmáticas e intolerantes que se encontram as piores ilusões; ao contrário, a consciência do caráter incerto do ato cognitivo constitui a oportunidade de chegar ao conhecimento pertinente, o que pede exames, verificações e convergência dos indícios. (MORIN, 2003, p. 86).

Meus papéis de docente e de coordenador de curso me propiciaram experiências que me levaram a caminhar por trilhas que, por sua vez, me fizeram produzir novas presenças para o meu olhar, que se tornaram possíveis por conta da abertura da *epoché*²⁴ à que a fenomenologia convoca, como uma postura diante da vida, no caso desta investigação, possibilitando-me estabelecer relações com a profissionalidade para o ensino voltada ao ato pedagógico.

Nesse desafio da vida como docente, é importante reconhecer a companhia dos questionamentos e das incertezas; elas me acompanham nesta pesquisa, por certo, mas encontrei acalento em Foucault (2010, p. 289-290):

Tenho absoluta consciência de me deslocar sempre, ao mesmo tempo, em relação às coisas pelas quais me interesso e em relação ao que já pensei. Não penso jamais a mesma coisa pela razão de que meus livros são, para mim, experiências, em um sentido que gostaria o mais pleno possível. Uma experiência é qualquer coisa de que se sai transformado. Se eu tivesse de escrever um livro para comunicar o que já penso, antes de começar a escrevê-lo, não teria jamais a coragem de empreendê-lo. Só o escrevo porque não sei, ainda, exatamente o que pensar sobre essa coisa em que tanto gostaria de pensar. De modo que o livro me transforma e transforma o que penso.

²⁴ O passo inicial do método fenomenológico advém da abstenção da atitude natural, não fenomenológica, que faz com que se olhe de maneira ingênua para o mundo. Por isso é necessário abster-se dessa atitude, neutralizando as intensões naturais, ultrapassando as meras aparências, colocando o mundo ou algum objeto em particular entre parênteses (*epoché*), suspendendo nossas crenças ou qualquer outro tipo de impressão meramente subjetiva.

Cada livro transforma o que eu pensava quando terminava o livro precedente. Sou um experimentador e não um teórico. Chamo de teórico aquele que constrói um sistema global, seja de dedução, seja de análise, e o aplica de maneira uniforme a campos diferentes. Não é o meu caso. Sou um experimentador no sentido em que escrevo para mudar a mim mesmo e não mais pensar na mesma coisa de antes. (FOUCAULT, 2010, p. 289-290).

Olho para frente e vislumbro apenas respostas provisórias. Não sei aonde chegarei, mas não ficarei inerte diante dos desafios que me são apresentados, muito menos ficarei estagnado diante do meu medo de errar.

Todo começo é um enfrentamento com o inesperado, com o múltiplo, com o plural. Todo começo é uma luta desesperada contra minha necessidade de um costume que me dê segurança, a tranquilidade do que já se sabe, sem as angústias do inesperado, esse desconhecido que me convida a recomeçar. O costume é o melhor Prosac. Quando tomamos muito desse tranquilizante, estamos facilitando o trabalho dos que querem nos atar a uma Matrix. (WARAT, 2004b, p. 21).

Não tenho dúvidas: um erro meu não seria mais grave do que a manutenção de uma prática educacional mecânica, imóvel à necessidade de confrontar o instituído e, por consequência disso, que fulmina a sensibilidade necessária ao estímulo do rompimento com a ordem simbólica que cerca o Direito, que o coloca num local vazio de singularidade e de vida vivente, um local de solidificação de opiniões, discursos e crenças, que reproduz relações de poder veladamente. Mas, afinal, o que devemos estimular nos(as) acadêmicos(as) de Direito?

3.4 AS INTENCIONALIDADES A SEREM DESENVOLVIDAS NOS ACADÊMICOS DE DIREITO

As intencionalidades formativas do currículo, ou seja, o que se espera despertar nos(as) graduandos(as) dos cursos de Direito, são delineadas por um importantíssimo documento, denominado Projeto Pedagógico do Curso, ou, como é usualmente denominado na academia, simplesmente PPC.

Certamente, muitos professores já ouviram falar do PPC, mas jamais o leram ou sequer sabem o que essas siglas significam. Desse modo, por cautela, esclareço que o PPC é um instrumento fundamental; não é possível existir um curso de Direito devidamente autorizado pelo Ministério da Educação para funcionar que não possua um PPC registrado em suas bases.

Ressalto a importância deste instrumento em razão de nele reunirem-se as concepções de gestão acadêmica e de gestão administrativa, sobretudo por apontar quais são os princípios pedagógicos e os valores do curso.

O PPC, portanto, é formulado para servir como guia prático das diversas ações que o envolvem, inclusive das ações de ensino-aprendizagem, que devem ser desenvolvidas utilizando-o como referência.

A formulação deste instrumento norteador do curso é uma incumbência do Núcleo Docente Estruturante (NDE). Este órgão colegiado é formado por um conjunto de professores(as) de elevada formação e titulação, que respondem mais diretamente pela criação, implantação e consolidação do PPC, colaborando, em suma, para uma (re)construção coletiva do curso.

Cada curso de graduação possui um NDE, senão em atividade, ao menos no papel. Refiro-me a eles desta forma pois alguns NDEs existem apenas *pro forma*, não se reúnem ou, quando o fazem, carecem de real autonomia para propor mudanças no curso.

Nessas situações, os cursos de Direito acabam se tornando incapazes de produzir sua própria concepção e não conseguem repensar acerca de sua consolidação e atualização, pois a necessária possibilidade de serem recriados no contexto de suas práticas lhes é ceifada, haja vista que sua autonomia é restringida pela própria IES.

Como dito anteriormente, o PPC (ao menos teoricamente) é resultado da atuação do NDE. Considerando que cada curso de graduação em atividade no país possui um Núcleo Docente Estruturante, podemos afirmar que o PPC é uma diretriz singular, já que cada um dos 1.239 cursos de Direito autorizados a funcionar no país possui um.

Numa perspectiva mais ampla, os cursos de Direito possuem diretrizes fixadas pelo Governo Federal, no caso, a recente Diretriz Curricular Nacional (DCN) nº 5, de 18 de dezembro de 2018, que estabelece:

Art. 3º. O curso de graduação em Direito deverá assegurar, no perfil do graduando, sólida formação geral, humanística, capacidade de análise, domínio de conceitos e da terminologia jurídica, capacidade de argumentação, interpretação e valorização dos fenômenos jurídicos e sociais, além do domínio das formas consensuais de composição de conflitos, aliado a uma postura reflexiva e de visão crítica que fomente a capacidade e a aptidão para a aprendizagem, autônoma e dinâmica, indispensável ao exercício do Direito, à

prestação da justiça e ao desenvolvimento da cidadania. (BRASIL, 2018).

Como visto acima, as DCN do curso de Direito não lançam uma tarefa simples ao exigir que o curso de graduação assegure, no perfil do graduando, capacidade de análise, interpretação e valorização dos fenômenos jurídicos e sociais, aliada a uma postura reflexiva e de visão crítica, que fomente a capacidade e a aptidão para aprendizagem autônoma e dinâmica.

O perfil de formação do(a) graduando(a) em Direito objetivado pela DCN influencia diretamente a construção do PPC, acabando por exigir que o Curso lhe assegure um conjunto de competências, habilidades, atitudes e valores que encontram alguns entraves como: a reduzida percepção valorativa do trabalho em grupo, tanto por parte de alguns(mas) professores(as) quanto por parte de alguns(mas) alunos(as); do dominante contato formal estabelecido entre os(as) participantes do encontro pedagógico; do objetivo deste encontro ser demasiadamente centrado na exposição máxima de conteúdo teórico, restringindo o questionamento e o debate.

A concepção de que um documento preconcebido possa criar mudanças num campo permeado por teorias e práticas tradicionais parece-nos insuficiente para que o ensino jurídico possa se abrir para um novo tempo, que respeite e permita emanar as experiências dos sujeitos, de modo a ser capaz de englobar atividades que proporcionem aos(às) graduandos(as) reflexões que estimulem suas próprias compreensões do tempo-espço em que estão inseridos(as).

Modificar o método de ensinar é, com certeza, mais difícil do que modificar currículos, porque envolve, em primeiro lugar, uma alteração de mentalidade, um convencimento do professor de que ele deve buscar novos caminhos para a transmissão do conhecimento jurídico, o que implica absorção e domínio de novas formas de aprender e, em segundo lugar, porque a mudança no método e ensino exige transformações no cenário pedagógico da escola, nos modelos de sala, de biblioteca e no uso do material didático e de novas tecnologias, o que é muito difícil nas estruturas físicas de funcionamento acabado. O aspecto central do ensino de Direito não restringe a o “que” ensinar, de certa forma acomodável nos currículos e programas, mas estende-se ao “como” ensinar, expressão verbal que traduz uma verdadeira revolução na obtenção de objetivos. (BASTOS, 1998, p. 302).

Para evoluir no campo da educação jurídica, o desafio maior não é elaborar uma DCN ou um PPC. O método de ensinar, este sim, é o cerne evolutivo essencial para se potencializar as mudanças.

Warat representa essa busca por mudanças, pois enfrentou na prática essa dicotomia entre a produção e a implantação do currículo, que tanto ofusca a dimensão vivida e acaba por se constituir em foco privilegiado de análise, a fim de que se torne possível reduzir as distâncias entre as propostas curriculares e as ações pedagógicas, estabelecendo uma articulação entre o currículo formal e o currículo em ação que nos permita ir além da prescrição, efetivando um currículo como cultura e ampliando as possibilidades de dar conta de uma pluralidade de experiências que, rotineiramente, acabam carecendo de aprofundamento.

A percepção e a preocupação com a docência que possuo, sinto-as refletidas e amadurecidas na vida e na obra de Luis Alberto Warat, que me cativa e me envolve afim de desvendá-lo cada vez mais, na busca de encontrar e construir caminhos que possam corroborar para a evolução do ensino jurídico em nosso país.

4 LUIS ALBERTO WARAT: CONHECENDO O PROPOSITOR DA “AULA MÁGICA”

Valer-me-ei de um depoimento²⁵ do próprio Luis Alberto Warat (LAW), para apresentar um pouco de sua trajetória.

LAW, como gostava de brincar com as iniciais do seu próprio nome, fazendo uma alusão a *law* (que significa lei, na língua inglesa), nasceu na Argentina, em 31 de outubro de 1941, casou-se ainda jovem, entre 21 e 22 anos, teve 3 filhos, foi estudante do curso de Direito na Universidade de Buenos Aires (UBA), onde teve a oportunidade de estudar a disciplina de Filosofia do Direito com o professor Ambrosio Luis Gioja, que havia assumido a cadeira para dar sequência ao trabalho desenvolvido por um dos maiores mestres da filosofia jurídica da Argentina, professor Carlos Cossio, de quem foi discípulo.

Ambrosio Gioja foi um grande estudioso das obras de Hans Kelsen, Emanuel Kant e Edmund Husserl, que serviram de base para as diversas produções acadêmicas por ele publicadas.²⁶

Durante sua trajetória, Gioja impulsionou grandes transformações pedagógicas na Faculdade de Direito da UBA, que lhe renderam como homenagem a criação do Instituto de Investigações Jurídicas e Sociais Ambrosio L. Gioja, fundado em 5 de março de 1984.

Gioja, sem dúvida, foi a primeira grande referência docente de LAW. Já quando cursava a disciplina de Filosofia de Direito com o referido mestre, Warat se reunia com um grupo todos os dias da semana, inclusive sábados e domingos, 365 dias por ano, para discutir e estudar filosofia jurídica, lógica jurídica e linguística.

[...] “a partir da pedagogia” eu me inventei docente, percebendo minhas fraquezas, descobrindo os pontos negros do modelo pedagógico que inicialmente havia assinalado. Como muitos, havia endeusado a Gioja sem perceber o ritual de distanciamento que engoli, copiando o mestre grupalmente endeusado. Saio da reunião impulsionado a botar no papel algo do que o encontro me provoca, me contagia, me leva a pensar, mexendo com meus tabus. (WARAT, 2004b, p. 165).

Impressiona-me lembrar os muros cordiais impostos nos grupos de Gioja. Era um afeto ao mestre construído de distâncias, de complexas

²⁵ Disponível em: http://www.direitodoestado.com.br/dm.asp?num_id=21. Acesso em: 23 set. 2018.

²⁶ Exemplo disso podemos constatar nas obras: *Kant y el derecho* (1944), *Prólogo de: Kelsen, Hans. La paz por medio del derecho* (1946) e *Estructura lógica de la norma para E. Husserl* (1952).

e atuais senhas e contra-senhas. A relação com Gioja nunca foi direta – todos eram ajudantes de algum lugar-tenente. Isso marcou uma das grandes diferenças que nos separavam. “Ser ajudante de” era uma das marcas que estereotipavam no grupo e que hoje muitos de nós levam. Todos, talvez para encurtar distâncias, tentávamos identificarnos com Gioja, imitá-lo em tudo. Por isso, talvez, o grupo foi tão pouco criativo. Sê-lo era atraçoar o mestre, abolir realmente as distâncias. (WARAT, 2004b, p. 167).

Warat dizia que fez da Filosofia do Direito sua amante, e seguiu assim durante toda sua graduação, finalizada em 1965. Em seguida, chegou a atuar como advogado, mas logo concluiu que não era compatível manter um escritório em paralelo à docência. Por isso, fez uma escolha de que jamais se arrependeu: passou a se dedicar exclusivamente ao ensino. Lecionou como professor visitante na Universidade de Móron, em 1969, e como professor titular na Universidade de Belgrano, de 1972 a 1978.

Em 1971, Warat concluiu seu doutorado na Faculdade de Direito de Buenos Aires, tendo o professor Ambrosio Gioja como seu orientador. Nessa mesma instituição, tornou-se professor titular, desempenhando suas funções entre 1977 e 1978, mas, por conta do golpe militar na Argentina, abandonou seu país. Tornou-se exilado no Brasil, onde começou uma nova carreira docente, como professor da disciplina de Filosofia na Universidade Federal de Santa Maria – Rio Grande do Sul.

Quando João Figueiredo, último presidente da Ditadura Militar no Brasil, assumiu a presidência do país, em 1979, Warat foi compelido a retornar à Argentina, e a deportação lhe foi equivalente a uma sentença de morte, mas LAW articulou um movimento com professores amigos, que formularam um pedido, contendo a assinatura de cerca de cem reitores de diversas universidades brasileiras, direcionado a Eduardo Mattos Portella, que exercia a função de Ministro de Estado da Educação, Cultura e Desportos no governo de Figueiredo.

Warat foi recebido pelo Ministro Portella em Brasília e lhe apresentou seu currículo e suas obras. Diziam que LAW era subversivo por ensinar Hans Kelsen – um pensador considerado conservador –, mas, de fato, através de Kelsen, ele exercia um posicionamento, trabalhava no sentido de colaborar com o processo de redemocratização. Warat acabou permanecendo no Brasil e, posteriormente, foi naturalizado brasileiro.

O provocativo portenho, a título de gracejo, costumava se intitular o único jurista baiano no Brasil, pois se considerava o único a pensar o Direito a partir do espírito e

do imaginário da Bahia, fato que reportava incontestável, especialmente por conta de sua obra *A ciência jurídica e seus dois maridos*, na qual se valeu dos personagens de Jorge Amado como estratégia para substituir os discursos tradicionais e verticalizados dos saberes por uma poética disruptiva, que cria fissuras no imaginário, evidenciando sua perspicácia e criatividade na utilização da linguagem como base para a construção das suas lições. Warat decidiu inovar!

Eu já aprendi bastante o que outros pensaram. Agora preciso seguir o caminho de meus desejos, sem trilhas. O caminho do imprevisível. Quero arriscar-me no acaso, sem bússolas que me guiem. Só contando como única bagagem minha decisão de chegar lá. (WARAT, 2004b, p. 175).

LAW se considerava um professor subversivo, em razão de ousar caminhar abrindo fissuras nas IES, violentando-as para não violentar a vida:

À sua maneira, o aprender carnavalizado diz não à imagem do professor bem-comportado com a ciência; ele começa pela descoberta do professor eticamente anarquista como Barthes e termina inventando a figura do professor marginal. Escandalosa fissura institucional. Sujeito orgulhoso por fraqueza que emprega toda sua causticidade, sua técnica de ataque e defesa para denunciar que a didática tradicional é uma violência contra a própria vida. O professor marginal é aquele que violenta as instituições para não violentar a vida. A marginalidade é uma fraqueza anormal. É a autoconsciência de uma loucura que nos faz anormalmente fortes para a descoberta da satisfação lúdica como apoteose mágica, como incurável irreverência diante das convenções estereotipadas. (WARAT, 2004b, p. 153).

Contudo, o professor que subvertia o ensino tradicional não desejava ter suas manifestações pedagógicas cerceadas, por isso precisou desenvolver estratégias.

Warat era muito criativo; dizia que passou a atuar como um artista de um circo mambembe, que criava o movimento e partia com seu encanto, assim, quando retornava à IES, era capaz de produzir novas alegrias com sua presença, o que lhe permitiu permanecer produzindo sua aula mágica, provocando inquietações e estimulando novas perspectivas.

O circo não pode parar nunca, deter-se é não levar mais alegria para lugar algum. Para ter alegria, é preciso sempre sentir o circo voltando. Eu me sinto um circo mágico, talvez um circo mambembe, um circo com muitos cachorros vira-latas e nenhum animal domesticado. Sinto-me num circo safado, marginal, onde é preciso ter também a ilusão do próprio circo e o encanto de uma mentira bem sustentada. Preciso que, em meu circo, os palhaços também riem para eles mesmos. (WARAT, 2004b, p. 177).

Por meio dessas tentativas conciliatórias em sua atuação, com mais experiência, Warat dizia ter chegado à conclusão de que era necessário revestir sua transgressão de um toque aristocrático, a fim de deixar mais evidente que não refutava pessoas, mas sim algumas ideias.

O transgressor com um toque aristocrático foi uma estratégia de atuação exitosa, permitiu que a qualidade e a magia de Warat transitassem em diversas instituições, arando o terreno para, através da marginalidade, continuar disseminando suas provocações e estimulando a busca por novas percepções do Direito e da vida.

No mundo das ilusões conceituais, foi-se eliminando progressivamente a cosmovisão mágica, fantástica, substituindo-a pelas articulações que ilustram o método científico-epistemológico. O interlúdio mágico encontra sua saída na marginalidade. Ali o mago vencido sobrevive como posta de marginalidade. Ali o mago vencido vive como posta de certezas perdidas e a urgência metafísica de posse na vida. (WARAT, 2004b, p. 170).

A magia da diversidade revelada nas ações pedagógicas waratianas, aliada ao seu profundo conhecimento e à singular forma com que desenvolvia o pensamento crítico, impulsionou diversas universidades a abrirem suas portas: Universidade Federal de Santa Catarina, Universidade Federal da Paraíba, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Universidade do Vale do Itajaí, Universidade de Granada – Espanha, Universidade de Brasília, Universidade do Estado da Bahia, Universidade Federal de Goiás, entre outras.

Nesses caminhos, Warat contribuiu na graduação e também em diversos programas de pós-graduação, especialmente por transitar, com extremo domínio, em diversas áreas, especialmente: filosofia geral; filosofia jurídica; hermenêutica; linguística; teoria da argumentação; mediação e arbitragem.

No exercício do seu vasto repertório, Warat chegou a contribuir como professor-orientador de juristas de altíssimo renome nacional, como Horácio Wanderlei Rodrigues e Lenio Streck.

Contudo, o belíssimo e esperado circo mambembe produzido por Warat, que muitos gostariam de ter tido o prazer de vivenciar presencialmente, entre os quais me incluo, não poderá mais ser visto em qualquer IES, ao menos com o protagonismo do jurista portenho mais baiano que o Brasil já conheceu.

4.1 FECHANDO AS CORTINAS

Em 16 de dezembro de 2010, aos 69 anos de idade, Luis Alberto Warat faleceu. Desse período, mais de 40 anos foram dedicados à docência. Com sua inquietude, nesse percurso, LAW teve mais de 40 livros publicados, escreveu inúmeros artigos, lecionou em diversas instituições de ensino superior do Brasil e do exterior.

Entretanto, apesar do seu vasto legado intelectual, em menos de uma década de sua partida, suas obras também estão morrendo. Raramente conseguimos encontrar a produção de LAW em livrarias e bibliotecas, e não é preciso um esforço homérico para identificar as mais prováveis razões para sua saída de circulação do mercado. Considero duas causas principais: uma de natureza subjetiva, outra de natureza objetiva.

A primeira delas, de natureza subjetiva, diz respeito à forma de tratamento comumente dada por LAW ao fenômeno jurídico. Perceba que, como professor e escritor, Warat era atrevido e provocador, buscava aflorar desejos através de práticas pedagógicas inusitadas, repletas de horizontalidade entre professor e estudante, desconstruindo os padrões adotados na cartilha catedrática mais usual, com o objetivo de construir um conhecimento jurídico significativo para seus estudantes. Suas atitudes e discursos não se enquadravam no perfil do professor “correto”, tomado a partir do estereótipo do(a) jurista tradicional.

Para atingir seu objetivo, Warat percorria um caminho carnavalizado, repleto de símbolos, metáforas e passionalidade. Ocorre que, sob o prisma do mito da razão pura – ainda impregnado no mundo jurídico tradicional –, Warat não poderia receber o ‘selo do intelecto’, pois o conhecimento científico não se permite ‘contaminar’ pelas emoções e paixões que se relacionam à vida humana.

Como visto no terceiro capítulo, o raciocínio jurídico construído ao longo da história da educação jurídica brasileira se deu a partir de uma estandartização do modelo racionalista. Ilustram bem essa afirmativa algumas palavras registradas por Hans Kelsen, o mais conhecido positivista jurídico, que, em sua *Teoria pura do Direito*, reputou descabida a questão de saber como deve ser o Direito, ou como deve ele ser feito, porquanto estivesse tratando de uma ciência jurídica, e não de política do Direito. Vejamos:

Como teoria, quer única e exclusivamente conhecer o seu próprio objeto. Procura responder a esta questão: o que é e como é o Direito?

Mas já não lhe importa a questão de saber como deve ser o Direito, ou como deve ele ser feito. É ciência jurídica e não política do Direito. Quando a si própria se designa como “pura” teoria do Direito, isto significa que ela se propõe garantir um conhecimento apenas dirigido ao Direito e excluir deste conhecimento tudo quanto não pertença ao seu objeto, tudo quanto não se possa, rigorosamente, determinar como Direito. Quer isto dizer que ela pretende libertar a ciência jurídica de todos os elementos que lhe são estranhos. Esse é o seu princípio metodológico fundamental. (KELSEN, 1999, p. 1).

Mesmo que alguns(mas) juristas neguem o fato de que pensam como Kelsen, diversos profissionais, inclusive professores(as) de Direito, compreendem que só se enquadram como cientistas jurídicos aqueles(as) autores(as) que assumem uma postura tradicional, racionalista e ‘neutra’ (como se isto fosse possível), afastada do mundo sensível advindo das experiências humanas.

Afinal, ‘precisamos’ de autores(as) com uma racionalidade fechada; que proporcionem uma forma interpretativa unívoca e objetiva da vida; que estejam em sintonia com o prestigiado ramo do conhecimento responsável pela função de instrumentalizar e interpretar as normas que regem os homens.

Para esses(as) professores(as), a racionalidade ampla, inventiva e sensível é descabida: ou bem se faz teoria, ou bem se faz literatura.

A sensibilidade pode permitir compreender o que vem a ser uma racionalidade aberta. Ao contrário do racionalismo estreito e algo estático, ela apela para uma espécie de entusiasmo, no sentido mais forte do termo, que põe uma força instintiva da qual se pode ressaltar o caráter “demoníaco” [...] Assim se exprime a sinergia da razão e do sensível. O afeto, o emocional, o afetual, coisas que são da ordem da paixão, não estão mais separados em um domínio à parte, bem combinados na esfera da vida privada; não são unicamente explicáveis a partir de categorias psicológicas, mas vão tornar-se alavancas metodológicas que podem servir à reflexão epistemológica, e são plenamente operatórias para explicar os múltiplos fenômenos sociais. (MAFFESOLI, 1998, p. 53).

Warat não seguiu essa linha, foi na contramão desse racionalismo instrumentalizador do Direito, ao praticar uma racionalidade aberta, na qual coabitavam a razão e a sensibilidade, sendo capaz de romper com o senso-comum teórico dos(as) juristas.

É a partir destas distinções dicotômicas que surge uma concepção de racionalidade científica, uma ordem configurativa do que se deve entender por cientificidade da ciência; embora, inadvertidamente, esse entendimento origine-se de todas as regiões do saber que foram excluídas, operando como senso comum teórico que, como tal, não deixa de ser uma significação extraconceitual no interior de um

sistema de conceitos, uma “doxa” no interior da “episteme”, uma ideologia no interior da ciência. Aceitando essa situação, o novo ponto de vista epistemológico proposto pode ser interpretado como as dimensões “doxa” dos discursos epistemologicamente controlados. O senso comum estaria, assim, constituído por todas as significações que, reivindicando um valor assertivo, não deixam de ser uma fala adaptada de preconceitos, hábitos metafísicos, visões normalizadoras do poder, certas tentações de profetismos, ilusões de transparência e noções comuns apoiadas em opiniões. Em suma, uma fala adaptada às práticas espontâneas e disciplinares de pensar, agir e sentir. (WARAT, 2004a, p. 140).

O tratamento dado por Warat ao fenômeno jurídico, como visto, não seguiu essa linha marcada pela racionalidade científica, que faz do Direito um acúmulo de opiniões valorativas e teóricas; sempre foi além do senso-comum teórico dos(as) juristas, pois considerava que, por trás da falsa neutralidade do discurso e das posturas, havia a pretensão de dominação.

Para satisfazer tal objetivo, a epistemologia se nutre de uma constelação de representações de base (senso comum teórico), de segredos dissimulados como processos compreensivos, isto é, se realiza como ideologia. Trata-se de uma forma autoritária de regulação do saber, que guarda uma distância ponderável com o funcionamento econômico e social. (WARAT, 2004b, p. 124).

Warat não seguiu a ideia de conhecimento apolitizado, em negligenciou as experiências humanas, posturas que fazem do operador do Direito um operador técnico dos textos legais, e não um operador das relações sociais. Isso marca sua epistemologia crítica, que rompe com o discurso fácil e estereotipado que reivindica uma neutralidade inexistente do Direito e das normas, conforme pode ser observado em suas palavras:

O que realmente abandonei é o apego a uma concepção jurídica do mundo, para passar a sustentar a importância de uma concepção social-histórica do Direito. [...] Pretendo ocupar-me do Direito como sociabilidade determinada, no marco mais amplo dos movimentos de constituição de uma sociedade de autonomia, que constitui uma nova cidadania como potência de liberação, fundadora da política como potência da liberação no interior de limites auto-estabelecidos. A cidadania como força jurídica e política do que constitui o Direito e a Política, sem passar pelas mediações idealizadas de um pensamento jurídico obcecado em transformar o Direito em um “idioma” de obrigação e obediência. (WARAT, 1995, p. 108).

A cultura jurídico-intelectual dominante no Brasil é fruto de uma formação marcada pelo legado positivista, perpetuada por disseminadores da ‘pureza’ metodológica, que conduzem suas aulas entorpecendo os(as) estudantes com

esquemas demasiadamente teóricos, raramente ultrapassando o raciocínio lógico-dedutivo para desenvolver um raciocínio analítico e crítico, espaço em que as normas, os julgados e as doutrinas parecem existir para ser contempladas.

Docentes com essa forma de atuação proporcionam entraves à convergência entre a universidade e a sociedade, do conhecimento com a pesquisa, castrando a ligação existente entre a cultura, a imaginação e a criação – instrumentos fundamentais para ajudar o indivíduo e a coletividade a violarem o comumente aceito como verdade, despertando suas próprias significações de liberdade. O ato pedagógico de Warat, portanto, é maior e muito mais significativo do que uma mera comunicação de conteúdo jurídico.

Nesse sentido, Max van Manen, o fenomenólogo da prática educativa, apresenta uma interessante provocação acerca da utilização da palavra *pedagogia*, normalmente empregada para fazer referência ao simples ensinar.

Para isso, Manen parte de uma análise etimológica, indicando que a palavra *pedagogo* advém do grego e se refere não ao professor, mas ao escravo vigilante ou guardião, cuja responsabilidade era conduzir a criança para a escola:

Con frecuencia, cuando los educadores profesionales utilizan la palabra pedagogía lo hacen para referirse simplemente a enseñar, y así es como el diccionario la define. Pero el término pedagogo deriva del griego, y se refiere no al profesor, sino al esclavo vigilante o guardián cuya responsabilidad era conducir (agogos) al chico (paides) a la escuela. [...] La idea original griega de la pedagogía lleva asociado el significado de dirigir en el sentido de acompañar, de tal forma que proporcione dirección y cuidado a la vida del niño. [...] Así pues, desde el punto de vista etimológico, un pedagogo es un hombre o una mujer que mantiene una relación afectiva con los niños: en la idea de conducir o guiar se detecta un “llevar de la mano” en el sentido de animar vigilando. (VAN MANEN, 2003, p. 53-54).

Na perspectiva vanmaniana, portanto, havia uma distinção entre as tarefas de acompanhar (pedagogia) e de ensinar, o que o autor considera bastante relevante, pois compreende que aquele(a) que exerce a função de pedagogo(a), que aqui podemos identificar como o(a) professor(a), não é alguém responsável simplesmente por ensinar mas também por dirigir, no sentido de acompanhar, tendo a missão de proteger, direcionar e orientar para a vida.

Warat seguiu essa linha; era um professor que protegia, direcionava e orientava para a vida, constituindo-se como a personificação da antítese dessa cultura jurídica de postura educacional tradicional, alicerçando sua atuação pedagógica num espaço

de construção da autonomia, de transformação e desejo pela produção do futuro, como podemos observar:

Vejo na semiologia do desejo a possibilidade de falar de sonhos criadores de mundos melhores, previsíveis e possíveis. É um espaço de construção da autonomia. Seria um campo de criações de significações; sustentado pela imaginação coletiva e seus desejos, orientada por um projeto de transformação da ontologia e determinada pela produção do futuro. A semiologia vista como gestão de potências, e negação das significações construídas como simulacros objetivos. (WARAT, 1995, p. 108).

Diante desse terreno, ainda muito marcado por uma racionalidade cartesiana, as obras de LAW são paulatinamente soterradas, justamente pela cultura jurídica que o mestre tanto combatia.

Mas ainda há pelo menos mais uma causa, de natureza objetiva, que justifica a pequena penetração das obras de Warat nas livrarias e bibliotecas do nosso país. Seus livros foram publicados, em grande medida, por editoras de menor porte do Sul do país, o que limitou a propagação do seu pensamento. Alia-se a isso o fato de LAW não representar o tipo de autor que costuma 'cair' nas provas de concurso, tampouco nos exames de Ordem.

Seguindo a tendência do mercado, as grandes editoras preferem vender manuais esquematizados,²⁷ que conseguem articular e dissecar o fenômeno jurídico como um objeto, ao ponto de excluir a complexidade da vida vivida que o envolve.

As obras de Warat acabaram por se tornar um produto sem grande mercado, diante do que se espera ser o desejo de consumo dos homens da lei, e ele criticava, ao seu tempo, essa literatura jurídica conformista:

Também falo maliciosamente de uma literatura jurídica conformista e mutiladora, proposta como uma versão dogmática do mundo. É uma literatura que fala da lei, ofuscando os sinais do novo e embebendo a história de imobilidade. Daí os traços de carnalidade, para revelar pelo avesso o lado reprimido e repressor do classicismo literário dos juristas. (WARAT, 2004b, p. 149).

²⁷ O objetivo aqui não é extirpar a importância desta espécie de material didático, que tanto auxilia os(as) estudantes a enfrentarem as mais diversas formas mecanicistas que são cobradas por algumas bancas examinadoras. Tampouco busco diminuir os colegas (professores) que atuam como autores dessas obras. Todo conhecimento tem seu lugar e valor. Assim, apenas deixo evidente que a pressão demasiada para a obtenção de resultados nesses mais variados certames acaba por exercer forte influência nos cursos de bacharelado e, por consequência, reflete diretamente na formação do bacharel em Direito e no seu desejo.

Independentemente das opções do mercado consumidor, tenho muito claro que o pensamento atemporal e subversivo de Warat não merece ser sepultado juntamente com o saudoso mestre, sobretudo ao considerar o estado precarizado do ensino jurídico em nosso país.

Obviamente que Warat não é, nem jamais se colocou como tal, a solução para os problemas do mundo jurídico. Então, essas considerações não revelam uma tentativa de dizer que sua forma de lecionar é a correta, mas sim de apresentá-las como um interessante caminho para uma mudança paradigmática.

Sabe-se que, no campo do conhecimento, não é possível extrair sentidos plenos e determinados, sem lacunas. Por isso, o que LAW sempre fez foi trilhar pelos labirintos do ensino jurídico, fazendo interações com seus alunos, professores e leitores, despertando-lhes a curiosidade necessária para enfrentar criticamente a complexidade das temáticas analisadas.

O fato de não ser a solução é incapaz de reduzir a importância de suas contribuições. Na verdade, nenhum de nós vê o todo, sempre há um mundo contornado por nossos limites, que implica resultados variantes de um momento ao outro, constantemente indeterminados, e isso não é demérito, trata-se apenas de reconhecer que, no campo científico, não há espaços que permitam alcançar o definitivo.

A totalidade não é atingível, nem por Warat nem por qualquer um de nós, especialmente diante da infinitude dos fenômenos que envolvem a educação, mas isso não me impediu de ser alcançado por seu pensamento.

Mesmo não tendo conhecido Warat em vida, consigo viver e sentir a postura pulsante do mágico LAW, por meio de suas obras, das quais irradia uma potência pedagógica que merece ser analisada como uma possibilidade construtora de uma ensinagem jurídica significativa e transformadora. Mas como Warat poderia proporcionar essa potência?

Para tentar responder a essa pergunta, considero necessário buscar maior compreensão a respeito da epistemologia de suas práticas, dos fundamentos de sua racionalidade e reflexividade, para podermos nos aproximar dos saberes e competências que decorrem de sua ação docente.

4.2 COMPREENDENDO AS BASES EPISTEMOLÓGICAS DA “AULA MÁGICA”

“Eu acredito na intuição e na inspiração. A imaginação é mais importante que o conhecimento. O conhecimento é limitado, enquanto a imaginação abraça o mundo inteiro, estimulando o progresso, dando à luz a evolução. Ela é, rigorosamente falando, um fator real na pesquisa científica”.
Albert Einstein

A audaciosa tentativa de alcançar os saberes e competências que emanam da atuação docente de Luis Alberto Warat não é uma tarefa simples. Entretanto, antes de buscar desenvolvê-la, precisamos definir este conceito elementar. Afinal, no que consistem os termos: saberes e competências profissionais?

De acordo com Tardif (2017, p. 49):

O saber é um constructo social produzido pela racionalidade concreta dos atores, por suas deliberações, racionalizações, e motivações que constituem a fonte de seus julgamentos, escolhas e decisões. Nessa perspectiva, acreditamos que as “competências” do professor, na medida em que se trata mesmo de “competências profissionais”, estão diretamente ligadas às suas capacidades de racionalizar sua própria prática, de criticá-la, de revisá-la, de objetivá-la, buscando fundamentá-la em razões de agir.

Assim, partindo dos ensinamentos de Tardif, buscar compreender os saberes e competências de Warat consiste na tentativa de se aproximar da sua racionalidade, dos seus julgamentos, racionalizações, motivações, da fonte de seus julgamentos, escolhas e decisões. Isso se dará através do desenvolvimento da epistemologia da prática waratiana.

Tardif (2017, p. 255) define a epistemologia da prática como o “[...] estudo do conjunto dos saberes utilizados *realmente* pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar *todas* as suas tarefas” (grifos no original).

A finalidade de uma epistemologia da prática profissional é revelar esses saberes, compreender como são integrados concretamente nas tarefas dos profissionais e como estes os incorporam, produzem, utilizam, aplicam e transformam em função dos limites e dos recursos inerentes às suas atividades de trabalho. Ela também visa compreender a natureza desses saberes, assim como o papel que desempenham tanto no processo de trabalho docentes quanto em relação à identidade profissional dos professores. (TARDIF, 2017, p. 256).

Ultrapassadas as questões preliminares de cunho teórico, fundadas nas lições de Tardif, chegamos ao momento de observar Warat *no chão* da sala de aula, onde as coisas realmente acontecem, onde a teoria ganha o *toque* da vida.

É diante desse desafio que sigo na produção deste estudo teórico, com um olhar atento para a *práxis* e para a racionalidade de Luis Alberto Warat, buscando alcançar sua complexa e dinâmica aula mágica, extraindo dela os sentidos e significados de suas experiências educativas cotidianas e reais.

Trata-se de uma tarefa desafiadora, que contará com o auxílio da fenomenologia hermenêutica de Max van Manen, na tentativa de evitar uma excessiva teorização que ensejasse uma abstração demasiada dos fenômenos decorrentes das ações pedagógicas de LAW.

Afinal, desejo que este trabalho possa ser capaz de contribuir para a formação, tanto inicial quanto contínua, dos(as) professores(as) em atuação no ensino jurídico, desejando que possam se encontrar ou reencontrar com os significados essenciais de sua própria experiência vivida.

4.2.1 Os suportes teóricos

A partir da presente seção, passarei a conduzir a análise da aula mágica de LAW à luz de alguns dos significados essenciais que emanam da pedagogia fenomenológica de Max van Manen, autor que tem contribuído para a promoção de análises profundas sobre os fenômenos que decorrem das experiências vividas por profissionais em atuação no campo educacional.

A pedagogia de vanmaniana, assim como a pedagogia de Warat, raramente fazem parte da esfera de conhecimento dos(as) profissionais de educação em atividade na área jurídica, de modo que a presente abordagem poderá contribuir para que mais docentes possam visualizar a prática da pedagogia no campo do Direito como uma experiência humana profunda, rica e complexa.

Através das interseções feitas entre os pensamentos de Warat e Manen, haverá uma espécie de convite permanente, para que o(a) docente universitário(a) promova reflexões sobre sua própria incompletude enquanto ser-professor(a).

A promoção dessa atitude reflexiva se apresenta como uma necessidade urgente, especialmente diante dos problemas sociais que nos cercam e acabam desembocando em nossa esfera de atuação profissional. Estamos diante de

exigências éticas de engajamento indispensáveis ao(à) profissional docente da área jurídica, que não mais podem ser postergadas.

Dando seguimento à apresentação de Max van Manen, esclareço que sua pedagogia aplicada é tecida a partir da fenomenologia hermenêutica, que serve de base para explorar as experiências estruturantes elementares da experiência educativa, notadamente do ponto de vista existencial ou vivido, oferecendo uma profunda e ao mesmo tempo singular compreensão da vida pedagógica.

Manen é considerado pioneiro no desenvolvimento de um enfoque metodológico de investigação fenomenológico e hermenêutico voltado para a prática docente. Contudo, é preciso registrar que este trabalho não possui o objetivo de aprofundar o enfoque da metodologia de investigação de Manen, de modo que sua contribuição, advinda dos seus estudos pedagógicos-fenomenológicos voltados à prática docente, sustentará algumas análises da aula mágica de Warat, sempre que pertinente, sem ocultar, evidentemente, a colaboração de outros autores, como Paulo Freire – um dos mais notáveis filósofo da pedagogia mundial; Mikhail Bakhtin – filósofo russo, teórico da cultura e das artes; Emmanuel Levinas – filósofo da alteridade; dentre outros excepcionais estudiosos.

4.3 A INVASÃO DE WARAT: UM DESPERTAR “MÁGICO”

O encontro pedagógico, por vezes, pode ser visto como uma grande rotina, em que o(a) docente cumpre o mesmo ritual: adentra a sala, começa a preencher a lousa, liga um aparelho eletrônico, como uma televisão ou um projetor multimídia, para preparar a apresentação de slides e só então passa a estabelecer conexões com seu grupo de alunos(as), iniciando um processo de ‘transferência’ do máximo de conhecimentos²⁸ dentro daqueles preciosos minutos de aula, estabelecendo assim uma relação pedagógica simplista, como esclarece van Manen (2003, p. 89):

²⁸ Ao longo da presente pesquisa, destacamos que é uma das características marcantes da Educação Global S. A. o fomento da dinâmica do processo de construção do conhecimento em sala de aula, sustentando-se não na lógica da aprendizagem, mas na lógica da produção do capital, na qual impera a necessidade de eficiência e rapidez, como numa linha de produção, dando espaço para a proliferação do individualismo e da competitividade. Desse modo, não se põe apenas sobre o(a) docente a responsabilidade pelo caminho adotado em sala. Tal reconhecimento, entretanto, não pode implicar a compreensão de que há uma absoluta impossibilidade de se fazer uma ação pedagógica diferente, que privilegie a interação e a construção colaborativa do conhecimento. Tentar auxiliar a construção do conhecimento através da transmissão de conhecimentos acumulados não deixa de ser importante, mas é um modo engessado e insuficiente, por atuar apenas no aspecto da potencialização do poder de reprodução, e não na capacidade de construir, problematizar e inventar.

Por supuesto, hay quienes argumentan que, “siendo realistas”, los educadores profesionales tienen sólo una obligación, sencillamente la de “instruir” a los alumnos que se les ha asignado en la materia en la que son expertos. Sin embargo, se trata de un punto de vista simplista inaceptable respecto a la responsabilidad educativa y a lo que significa educar a los jóvenes.²⁹

Warat seguiu um caminho distinto, rompendo com essa relação pedagógica simplista, ao procurar estabelecer uma relação pedagógica profunda com os seus alunos desde o primeiro momento em que entrou em cena, já na abertura da ministração de sua “aula mágica”, como descreve:

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. 152-153).

Warat revela que não entrava simplesmente numa sala de aula, dizia que a invadia! Evidentemente, sua invasão não consistia numa ação lúdica desprovida de propósito pedagógico. Os atos pedagógicos praticados por Warat estavam atrelados às estratégias metodológicas formativas para as quais a relação pedagógica era estruturante. Ele sabia que alguns dos fatores fundamentais para a relação pedagógica são o afeto, a sensibilidade e o amor. Nessa perspectiva, identificamos uma convergência entre o sentido da essência do pedagógico em Manen e Warat.

Van Manen, ao desenvolver o conceito de tato pedagógico, apresenta uma série de conhecimentos que gravitam em torno da prática pedagógica, a qual se manifesta nas decisões dos(as) docentes nas mais variadas situações que surgem nos encontros de ensinagem,³⁰ como a prática de orientação ao outro, dando prestígio ao sentimento, e não apenas à razão.

O tato pedagógico em Manen (2003, p. 136) implica uma “[...] sensibilidade, uma percepção consciente e estética [...]”, consistindo numa série complexa de qualidades, habilidades e competências:

²⁹ “Naturalmente, há aqueles que argumentam que, “sendo realistas”, os educadores profissionais têm apenas uma obrigação, simplesmente a de “instruir” os alunos que lhes são designados na matéria em que são especialistas. No entanto, é um ponto de vista simplista e inaceitável a respeito da responsabilidade educacional e do que significa educar os jovens.” (tradução nossa).

³⁰ Sobre o conceito de ensinagem, vide fl. 43.

En primer lugar, una persona que tiene tacto posee la habilidad de saber interpretar los pensamientos, las interpretaciones, sentimientos y los deseos interiores a través de claves indirectas como son los gestos, el comportamiento, la expresión y el lenguaje corporal. El tacto supone la posibilidad de ver inmediatamente a través de los motivos o de las relaciones causa-efecto. Una persona con tacto es como si fuera capaz de leer la vida interior de la otra persona. En segundo lugar, el tacto consiste en la habilidad de interpretar la importancia psicológica y social de las características de esta vida interior. Por consiguiente, el tacto sabe cómo interpretar, por ejemplo, la significación profunda de la timidez, la hostilidad, la frustración, la brusquedad, la alegría, la angustia, la ternura o la pena en situaciones concretas con personas particulares. En tercer lugar, una persona con tacto parece tener un agudo sentido de las normas, los límites y el equilibrio, que hace posible saber casi automáticamente en qué momento intervenir en una situación, y a qué distancia hay que mantenerse en circunstancias concretas. Y, por último, el tacto parece caracterizado por la intuición moral: una persona que posee tacto parece saber qué es lo que hay que hacer. (VAN MANEN, 2003, p. 137-138).³¹

As relações pedagógicas desenvolvidas por LAW revelam o tato pedagógico descrito por Manen. Vemos que Warat buscava manter uma relação pedagógica com seus alunos e alunas que fosse capaz de lhes conceder um lugar onde houvesse conhecimento atrelado a valores e atitudes, que fosse capaz de conectá-lo aos sujeitos participantes da ‘aula mágica’, mas não por uma via coercitiva, forçando o(a) aluno(a) a aceitá-lo; o reconhecimento era conquistado, e o caminho até ele encurtado já a partir de sua forma de estar com os(as) estudantes em sala, desconstruindo barreiras para ampliar a possibilidade de trazer para a aprendizagem escolar sua importância pedagógica.

Nesse mesmo sentido, analisando a relação pedagógica, van Manen observa que:

Un pedagogo, como profesor, no hablaría de sus alumnos como de “mis amigos” o “mis clientes” (aunque el lenguaje del comercio

³¹ “Em primeiro lugar, uma pessoa que tem tato possui a habilidade de saber interpretar os pensamentos, as interpretações, sentimentos e desejos internos através de chaves indiretas, como o são os gestos, o comportamento, a expressão e a linguagem corporal. O tato implica a possibilidade de ver imediatamente através dos motivos ou relações de causa e efeito. Uma pessoa com tato é como se fosse capaz de ler a vida interior da outra pessoa. Em segundo lugar, o tato consiste na habilidade de interpretar a importância psicológica e social das características desta vida interior. Portanto, o tato sabe como interpretar, por exemplo, a significação profunda da timidez, da hostilidade, da frustração, das brusquidões, da alegria, da angústia, da ternura ou da tristeza em situações concretas, com pessoas específicas. Em terceiro lugar, uma pessoa com tato parece ter um senso agudo da normas, dos limites e o equilíbrio, que torna possível saber quase automaticamente em que momento intervir em uma situação, e a que distância deve manter-se em circunstâncias concretas. E, por último, o tato parece caracterizado pela intuição moral: uma pessoa que tem tato parece saber o que precisa ser feito.” (tradução nossa).

curiosamente ha invadido el discurso de la teoría educativa). La relación pedagógica del profesor es una relación in loco parentis. El profesor trata de orientar a sus alumnos hacia las materias que proporcionan al aprendizaje escolar su importancia pedagógica. A su vez, los estudiantes tienen que aceptar la carga del pedagogo como "profesor"; si no fuera así, el proceso de aprendizaje perdería su razón de ser. También hay que tener en cuenta que la relación pedagógica entre el profesor y el alumno no puede ser obligada o coercitiva. Un profesor no puede forzar a un alumno a aceptarle como profesor, en última instancia, ese reconocimiento debe ser ganado o concedido por el alumno. (VAN MANEN, 2003, p. 90).³²

Nota-se que, comumente, quando um(a) professor(a) ingressa numa sala de aula, os(as) estudantes estão com suas percepções dispersas, encontram-se interagindo em redes sociais, refletindo sobre questões profissionais ou pessoais, ou conversando com colegas, concentrados em múltiplas situações da vida cotidiana.

Warat, através de seu aprimorado tato pedagógico, invadia a sala de aula para provocar uma ruptura do cenário comumente esperado pelos(as) estudantes, atraindo imediatamente a atenção deles(as), surpreendendo-os(as), despertando-os(as), proporcionando a criação de espaços para novas conexões com seus estudantes, sintonizando-os(as) desde o início de sua chegada, que passava a ser um momento esperado e único.

Invadindo a sala de aula, Warat acabava deixando os(as) estudantes em um estado de prontidão para sua próxima ação, eles(as) não permaneciam dispersos(as), mas ficavam à espera do novo. É como se acendesse um alerta de emergência no(a) estudante.

É muito claro que a invasão de Warat à sala de aula não se dava de modo artificial, o que poderia irritar aos demais sujeitos participantes da aula e se revelar uma grande hipocrisia; havia nele um tato pedagógico genuíno, marcado por sua sensibilidade pedagógica.

Um dos principais conceitos de Manen, inclusive, é a “sensibilidade pedagógica”. Para o autor, o tato pedagógico está enraizado profundamente no ser

³² “Um pedagogo, como professor, não falaria sobre seus alunos como ‘meus amigos’ ou ‘meus clientes’ (embora a linguagem do comércio tenha curiosamente invadido o discurso da teoria educacional). A relação pedagógica do professor é uma relação *in loco parentis*. O professor tenta orientar seus alunos para as disciplinas que dão à aprendizagem escolar sua importância pedagógica. Por sua vez, os alunos têm que aceitar a carga do pedagogo como ‘professor’; se não fosse assim, o processo de aprendizagem perderia sua razão de ser. Também tem que se levar em conta que a relação pedagógica entre o professor e o aluno não pode ser obrigatória ou coerciva. Um professor não pode forçar um aluno a aceitá-lo como professor; em última análise, esse reconhecimento deve ser ganho ou concedido pelo aluno.” (tradução nossa).

humano, não sendo planejado, mas emanando das entranhas daqueles que o utilizam e do sentimento de respeito aos demais, que não admite compromissos hipócritas, enganação ou egoísmo.

Es falso tacto ejercer influencia adornada por la hipocresía u otras preocupaciones egoístas. El falso tacto no está provocado por el amor y por una inclinación hacia el otro, sino que más bien sirve al self. El “tacto” que sirve a los intereses del self no es tacto en el sentido original. El tacto no se lleva bien con la hipocresía, el engaño, la avaricia, la posesividad y el egoísmo. Cuando intentamos manipular el comportamiento de alguien para nuestro propio fin, podemos conseguir dar la impresión de tener tacto. Pero este comportamiento es en realidad falso tacto, porque corrompe el propósito imanescente del tacto de servir siempre al otro. (VAN MANEN, 2003, p. 146).³³

A personalidade de Warat e o caráter por ele demonstrado durante os sucessivos encontros pedagógicos demonstravam a pureza do seu tato pedagógico, que o levou a ser um docente admirado também por sua autenticidade.

Palhaçada pura essa questão de teatralizar e dizer que tem tato pedagógico, diriam alguns(mas) docentes do campo jurídico, mas, de algum modo, esse juízo interpretativo da atuação de Warat pode mesmo estar correto.

É evidente que não me refiro a um sentido pejorativo de palhaçada, tampouco me refiro a um falso tato pedagógico, mas a uma compreensão capaz de identificar a ação pedagógica de ensinar pautada em uma atuação artística.

O próprio Warat reconheceu, como visto anteriormente (vide a primeira citação de LAW registrada nesta seção), que ministrava sempre uma lição de amor, provocando e teatralizando um território de carências.

Essa teatralização, inclusive, compõe uma das formas de manifestação do seu tato pedagógico, como podemos interpretar a partir das considerações de van Manen (2003, p. 206-207):

El humor es especialmente eficaz cuando las relaciones son desiguales, como entre los alumnos y el profesor. Cuando uno se encuentra en una situación delicada, normalmente la reacción suele ser cómica, graciosa, ridícula o divertida si se ha dado cuenta de cómo es en realidad la situación, lo que se esperaba, o cuál hubiera sido el

³³ “É falso tato exercer influência adornada pela hipocrisia ou outras preocupações egoístas. O tato falso não é provocado pelo amor e por uma inclinação para o outro, mas serve ao *self*. O ‘tato’ que serve aos interesses do *self* não é tato no sentido original. O tato não se dá bem com a hipocrisia, o engano, a ganância, a possessividade e o egoísmo. Quando tentamos manipular o comportamento de alguém para nosso próprio fim, podemos dar a impressão de ter tato. Porém, este comportamento é na realidade um falso tato, porque corrompe o propósito imanescente do tato de servir sempre para o outro.” (tradução nossa).

*comportamiento más adecuado. En este tipo de situaciones el humor hace acto de presencia por el giro inesperado de la situación, por el asombro del momento o por la sorpresa de la persona desprevenida. Algunas veces, por el contrario, la reacción es de enfado, enojo, vergüenza o rabia. Generalmente, en este caso, la situación se vuelve incluso más delicada o agria. Pero si la reacción aparece como una respuesta divertida, la tensión generalmente se rompe. [...] El humor es un medio humano a nuestra disposición para aflojar, disolver, liberar o restablecer situaciones que se han vuelto improductivas desde el punto de vista pedagógico. [...] En realidad, el humor es un mecanismo maravilloso para mantener un ambiente relajado, amistoso, abierto, solidario entre el profesor y los alumnos. El humor es bueno cuando la risa viene del afecto, de la compenetración o del amor. Cuando el grupo entero se ríe junto, la risa parece caldear el espacio compartido con un sentido de comunidad, de unión. El buen humor une a la gente relajando el ambiente.*³⁴

Esse tato pedagógico humorístico de Warat, rompendo com a ideia de comportamento mais adequado para adentrar em uma sala de aula, acabava proporcionando novas possibilidades para a relação pedagógica que desenvolvia com seus alunos e alunas, colaborando para desconstruir essas relações tradicionalmente tensionadas e hierarquizadas que marcam as salas de aula dos cursos de Direito e, por vezes, acabam inibindo o(a) estudante de participar ativamente no processo coletivo de construção do conhecimento significativo.

Max van Manen valoriza essa relação ativa desenvolvida entre professor(a) e aluno(a), reconhecendo sua funcionalidade para a educação, enaltecendo a capacidade de reflexão e criatividade dos(as) docentes na construção cotidiana da profissão. Para isso, desenvolveu os conceitos de: momento pedagógico, situação pedagógica e ação pedagógica:

En cada una de las situaciones se requiere una acción, aunque sea la de no actuar. Este encuentro activo es el momento pedagógico. Dicho de otra manera, una situación pedagógica es el lugar de la acción

³⁴ “O humor é especialmente eficaz quando as relações são desiguais, como entre os alunos e o professor. Quando um se encontra em uma situação delicada, normalmente a reação é cômica, graciosa, ridícula ou divertida se for dado conta de como é na realidade da situação, o que se esperava ou qual teria sido o comportamento mais adequado. Nesses tipos de situações, o humor está presente, pelo assombro do momento ou pela surpresa da pessoa desprevenida. Algumas vezes, pelo contrário, a reação é de enfado, repulsa, vergonha ou raiva. Geralmente, neste caso, a situação se torna ainda mais delicada ou de mal gosto. Mas se a reação aparece como uma resposta divertida, a tensão geralmente se rompe. [...] O humor é um meio humano a nossa disposição para aflorar, dissolver, liberar ou reestabelecer situações que se tornaram improdutivas do ponto de vista pedagógico. [...] Na verdade, o humor é um mecanismo maravilhoso para manter um ambiente descontraído, amigável, aberto e solidário entre o professor e os alunos. O humor é bom quando o riso vem do afeto, da compreensão mútua ou do amor. Quando todo o grupo ri junto, o riso parece aquecer o espaço compartilhado com um senso de comunidade, de união. O bom humor une as pessoas, relaxando o ambiente.” (tradução nossa).

*pedagógica cotidiana, la práctica pedagógica cotidiana. El momento pedagógico está situado en el centro de esa praxis.*³⁵

[...]

El conocimiento necesario para la acción pedagógica tiene que ser específico para la situación concreta y orientado hacia el niño en particular. Dicho de otra forma, la pedagogía es sensible al contexto. En estas situaciones pedagógicas cotidianas que hemos esbozado, tendríamos que conocer el contexto para hacer que fueran significativas y comprensibles desde un punto de vista pedagógico. (VAN MANEN, 2003, p. 63).³⁶

De acordo com Manen (2003), a ação pedagógica necessita ser específica à situação pedagógica concreta e sensível ao contexto apresentado. A essência da pedagogia se manifesta no momento pedagógico de uma situação real, em que não basta possuir o conhecimento teórico ou adotar Warat como referência. Isso não é suficiente para conduzir automaticamente a uma ação pedagógica apropriada.

Nesse sentido, convido os(as) docentes da área jurídica, partindo de sua própria realidade, para que reflitam sobre o desenvolvimento do seu tato pedagógico, para que analisem e, eventualmente, arrisquem-se em pôr em prática ações pedagógicas inovadoras, com propósitos emancipadores, e não com fins de promoção pessoal.

Diante do compromisso acadêmico que possuem, certamente irão perceber que a planificação do curso e das classes de estudantes não é inconciliável com a possibilidade de atuar com tato pedagógico, proporcionando uma forma nova às situações imprevistas, que lhes permita discernir o elemento significativo de um encontro pedagógico e atuar sobre ele.

Contudo, é evidente que essa habilidade, caso entendam que possa ser útil, não será adquirida através de teorias pedagógicas ou mediante reflexões sobre a atuação de Warat em sala – apenas.

Sabe-se que à pedagogia, como ciência viva que é, não foram concedidas fórmulas prontas que assegurassem uma aplicação simplista diante de um caso concreto, como se ela estivesse alheia a situações de aprendizagem experimentadas segundo o perfil de cada aluno(a) ou de cada turma.

³⁵ “Em cada uma das ações se requer uma ação, mesmo que não seja para agir. Este encontro ativo é o momento pedagógico. Em outras palavras, uma situação pedagógica é o lugar da ação pedagógica cotidiana, a prática pedagógica cotidiana. O momento pedagógico está situado no centro dessa prática.” (tradução nossa).

³⁶ “O conhecimento necessário para ação pedagógica deve ser específico para a situação concreta e orientado para a criança em particular. Em outras palavras, a pedagogia é sensível ao contexto. Nestas situações pedagógicas cotidianas que temos esboçado, teríamos que conhecer o contexto para torná-lo significativo e compreensível de um ponto de vista pedagógico.” (tradução nossa).

Por conseguinte, é certo que aqueles(as) docentes que se dispuserem a experimentar práticas pedagógicas ativas e inovadoras irão encontrar algumas dificuldades. Nessa mesma perspectiva, não tenho dúvida de que algumas vezes essa mudança de postura pode ser desconfortável, e até mesmo dolorosa para alguns(mas) docentes.

Contudo, interpreto isso como um desafio positivo e deixo meu convite para que o(a) docente ultrapasse o temor paralisante que obstaculiza a inovação dos cursos de Direito. Registro isso por acreditar que o(a) docente do campo jurídico pode dar conta de que deve despertar em si a sensibilidade de que precisamos para fazer uma educação jurídica diferente, que possa trazer resultados que marquem positivamente o caminho dos seus estudantes.

Para tanto, é preciso ter coragem de se reinventar, lapidando a atividade docente no dia a dia, a cada encontro. Afinal, em última instância, não são as teorias abstratas e generalizadas, mas sim as práticas o grande elemento indissociável e necessário ao exercício aprimorado das ações pedagógicas, como frutos decorrentes da realidade experienciada, através das situações concretas que lhes são apresentadas no cotidiano.

Percebemos que o senso-comum teórico dos(as) juristas, ainda marcado pelo racionalismo cartesiano, continua a ser empoderado, estancando tentativas de inovação, de modo que muitos(as) professores(as), pautando-se numa percepção fechada de ciência moderna, acabam progressivamente afastando a arte e a sensibilidade do conhecimento.

Nesse sentido, Mafesoli (1998) tece uma importante crítica à ciência moderna, em razão de ela caracterizar elementos lúdicos, a exemplo da arte, como um resíduo das pulsões primitivas próprias à infância da humanidade:

É certo que a ciência moderna eliminou tudo aquilo que é incompatível com o *a priori* da distância objetivamente, recusando a intuição, o senso-comum, a sensibilidade, o mítico, daquilo que se pode chamar de erotismo do conhecimento. [...] ao longo de toda a modernidade a arte foi progressivamente afastada da progressão científica. Era considerada como um resíduo das pulsões primitivas próprias à infância da humanidade. Quando muito foi tolerada na esfera privada ou naquela outra, bem delimitada, de uma arte sem grandes efeitos sobre o lado sério da vida social. Raros foram aqueles que, nos tempos em que dominava a separação, sublinharam a proximidade entre ciência e arte. (MAFFESOLI, 1998, p. 150).

Sobre essa aparente dicotomia entre a ciência e a arte, vale registrar a colaboração do pensamento de Peter Woods, em um dos seus mais conhecidos trabalhos, intitulado *A arte de Ensinar*, no qual o autor desenvolve a reflexão se o ensino é uma ciência ou uma arte. Ao longo da obra, Peter (1999, p. 42) acaba por revelar que o ensino é uma “[...] atividade complexa que desafia qualquer tentativa monolítica de caracterização [...]”, de modo que é despidendo para os propósitos desta pesquisa desprender energias para seguir com a análise dessa questão.

Experenciando o encontro pedagógico nessa perspectiva artística produzida por Warat, é isso que considero ligado aos propósitos da pesquisa. Afinal, confere a possibilidade de trazer à superfície uma espécie de estética pedagógica diferente daquela cuja visão, impregnada por uma tradição pedagógica, pode conduzir à desqualificação desses recursos metodológicos diferenciados, alimentando a dicotomia equivocada que separa a racionalidade da sensibilidade.

A invasão waratiana não é, portanto, uma ‘receita pronta’ para ser aplicada no mundo jurídico. Seu valor pode ser observado na estratégia que servia de degrau inicial para que LAW pudesse progredir abrindo o território, que seria preenchido por seus ensinamentos e por suas provocações, aflorando os sentidos adormecidos, como o amor, os sonhos, as ilusões e as fantasias, amalgamando-os ludicamente, não para que alcançassem verdades cientificamente construídas, mas sobretudo para desconstituí-las, a partir de uma articulação entre processos de aprendizagem capazes de potencializar a vontade de produção de um mundo de/pelo desejo!

Há sempre um aspecto ético-moral incorporado às ações pedagógicas cotidianas de Warat, pois ele sabia que tanto as considerações metodológicas como os programas de ensino são importantes para a pedagogia, mas a essência desta não reside num método ou num programa.

4.4 A “AULA MÁGICA” COMO UM MOMENTO PEDAGÓGICO LIBERTADOR E CARNAVALIZADO

Warat compreendeu, diante dos desafios que envolvem a busca da construção do conhecimento jurídico, que não deveria provocar estímulos para que seus estudantes alcançassem a verdade, pois isso favorecia a ilusão de acreditar ser possível atingir um (inatingível) ponto final ou, o que é pior, de lhes apresentar a pontos finais pré-estabelecidos, acomodando os(as) aprendizes, permitindo que

perpetuassem conhecimentos jurídicos dogmáticos, favorecendo assim a propagação do senso-comum teórico que distancia a ciência jurídica da vida.

Dessa análise, vou depreender uma grande suspeita difícil de confirmar: os perigos das ciências sociais não estão unicamente em ficar prisioneiras das categorias burguesas, mas em ficar presas a uma *doxa* chamada “episteme”. (WARAT, 2004b, p. 124).

O pensamento de LAW, atento ao perigo de fazer das salas de aula uma prisão burguesa fixada em conceitos permanentes e recheados de senso-comum (*doxa*), falsamente tratados como ‘episteme’,³⁷ alinha-se com os alertas trazidos por Paulo Freire acerca da criação dos mitos como forma de impor ideologias de uma minoria detentora de poder:

Uma das grandes, se não a maior, tragédia do homem moderno, está em que é hoje dominado pela força dos mitos e comandado pela publicidade organizada, ideológica ou não, e por isso vem renunciando cada vez, sem o saber, à sua capacidade de decidir. Vem sendo expulso da órbita das decisões. As tarefas de seu tempo não são captadas pelo homem simples, mas a ele apresentadas por uma “elite” que as interpreta e lhas entrega em forma de receita, de prescrição a ser seguida. E, quando julga que se salva seguindo as prescrições, afoga-se no anonimato nivelador da massificação, sem esperança e sem fé, domesticado e acomodado: já não é sujeito. Rebaixa-se a puro objeto. Coisifica-se. (FREIRE, 1967, p. 43).

Na perspectiva pedagógica que adotou, com a qual buscou se afastar das receitas prontas da elite dominadora, que interpretam e passam uma prescrição a ser seguida, acomodando estudantes e até professores(as), Warat atuava estimulando o despertar dos desejos, incorporando uma dimensão social à sua *práxis*, que, sendo altamente interacionista, potencializava o diálogo com o(a) estudante e com o coletivo, criando o campo para (re)construção constante das dúvidas e dos questionamentos necessários para provocar a mobilização da inquietude de buscar, de ir além, progredindo no conhecimento, como podemos observar em seus registros:

Fica para mim bastante claro que, com este deslocamento da função hermenêutica da carnavalização, poderemos ter blocos significativos a partir de uma espécie de dialética da espontaneidade. Falo de uma dialética do e no cotidiano que consome – numa travessia de fios imprevistos e conflitos significativos – uma compreensão da realidade social como uma trama significativa que é essa mesma realidade significando-se criticamente. (WARAT, 2004b, p. 149).

³⁷ Warat diferencia as opiniões comuns (a *doxa*) do conhecimento científico (a episteme).

Essa espécie de dialética da espontaneidade, como identificamos nas palavras de Warat, conforme citação acima, permite revelar que seu ser docente não se esgota em aspectos cognitivos estáticos e tradicionais.

Através da opção pela dialética do e no cotidiano, o que fazia por meio da carnavalização, é possível identificar uma potência, que se estabelece nessa espécie de celebração que seus encontros pedagógicos produzem, sendo capaz de conjugar o artístico e o científico, numa criação peculiar que também une a razão e a paixão, marcas de sua presença docente transformadora.

Essa presença de Warat é apresentada sempre pelo despertar do desejo e, ao mesmo tempo, pela busca incessante por liberdade, traços indissociáveis que emanam do jogo pedagógico carnavalizado que teceu.

Nesse quesito, Warat foi influenciado pelas concepções de Mikhail Mikhailovich Bakhtin (1895-1975), ou simplesmente Bakhtin, como era mais conhecido o filósofo russo da linguagem, que, através da literatura, apropriou-se dos diversos entrelaçamentos das manifestações da cultura popular, de natureza não oficial, que suspendia as hierarquias.

Na verdade, o carnaval ignora toda distinção entre atores e espectadores. Também ignora o palco, mesmo na sua forma embrionária. Pois o palco teria destruído o carnaval (e inversamente, a destruição do palco teria destruído o espetáculo teatral). 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. Impossível escapar a ela, pois o carnaval não tem nenhuma fronteira espacial. Durante a realização da festa, só se pode viver de acordo com suas leis, isto é, as leis da *liberdade*. O carnaval possui um caráter universal, é um estado peculiar do mundo: o seu nascimento e a sua renovação, dos quais participa cada indivíduo. Essa é a própria essência do carnaval, e os que participam dos festejos sentem-no intensamente. (BAKHTIN, 1987, p. 6).

Os festejos carnavalescos tradicionais³⁸ representam o lugar da transgressão, no qual tudo é permitido, em que há uma quebra de tabus, ridicularizam-se as coisas sérias, liberam-se os mais diversos desejos castrados pela cultura oficial. Nele, homens aparecem travestidos de mulher, mulheres travestidas de homens, as pessoas se misturam e se dirigem à hierarquia com ironias, deixam de ser enrijecidas

³⁸ Definindo o tempo e o espaço contido na presente construção teórica, destaco que trato do carnaval experienciado por Bakhtin, e não do evento a partir de nossa atual perspectiva, um carnaval industrializado e segregador.

e formam uma massa universal de desejos diante da libertação transitória das pulsões reprimidas ao longo da vida cotidiana.

Tudo isso possibilita um dialogismo e um contato mais íntimo entre elementos dispersos, cedendo espaço e estimulando o reprimido a exprimir-se, utilizando uma linguagem livre das etiquetas acadêmicas e das suas coerções, conjugando uma pluralidade de vozes.

Guiando-se pelas características do carnaval, e através da observação literária desses aportes, Bakhtin elaborou os fundamentos conceituais da polifonia carnavalizada, aplicada por Warat, não permitindo que o discurso tivesse um dono, pois fez dele uma harmonização das múltiplas vozes, valendo-se de uma linguagem marcada pela presença do outro, que dá força a manifestação de consciências independentes, opondo-se à ideia de monofonia, cuja característica é o apagamento das vozes, a ocultação do outro.

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato fisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua. (BAKHTIN, 2006, p. 125).

Bakhtin abriu essa janela sociointeracionista da linguagem que Warat tanto contemplava, pois ela servia de inspiração para o desenvolvimento de suas práticas pedagógicas transformadoras, capazes de empoderar os(as) estudantes, cedendo espaços para que desenvolvessem suas subjetividades autônomas e únicas, que não conseguiriam prosperar em um ambiente acadêmico hierarquizado pela fala docente, ou num espaço de aprendizagem em que não conseguissem estabelecer uma relação de confiança, seja em relação ao professor ou ao grupo de colegas.

Bakhtin inspira-me o coroamento de uma didática carnavalizada e a consumação do presente texto como metamorfose da carnavalização literária em profanação epistêmica. Pressinto que estou fazendo um deslocamento da carnavalização (introduzindo-a numa espécie de floresta virgem) para o estudo das relações entre a ciência, o Direito e o cotidiano. (WARAT, 2004b, p. 149).

Essa interação com o outro provocada por Warat é uma marca do seu momento pedagógico, caracterizado como um momento de coautoria ativa entre os sujeitos que vivenciam suas aulas, e a carnavalização possuía essa função estratégica de fomento à liberdade de se expor.

Isso demonstra que os(as) alunos(as) eram olhados(as) fenomenologicamente pelo professor Warat, sempre deixando que o ser do(a) aluno(a) se manifestasse e o convocasse, como docente, para interagir sem restrições. O ato pedagógico é essa ação ligada ao *a priori* da interação!

Essa experiência pedagógica demonstrada por Warat, especialmente quando estabelece o ambiente de interação, serve também para romper com o ambiente acadêmico hierarquizado pela fala do docente em relação aos seus alunos.

Podemos perceber que LAW alcançou a estrutura básica para a compreensão da pedagogia como uma experiência educativa, pois é através dela que se vive e se estabelece o vínculo entre o professor e o(a) estudante. Esse vínculo é integrado por ingredientes afetivos, práticos e, sobretudo, éticos, que resultam num momento pedagógico diferenciado, capaz de trazer consequências para a prática, pois, quando é estabelecida uma relação de confiança entre todos os sujeitos que compartilham o espaço de aprendizagem, há espaço para se expor com liberdade e aprender, possibilitando uma ação pedagógica mais ajustada às necessidades dos(as) estudantes.

Por isso Warat buscava atingir a polifonia através de tramas constituídas pela afetividade e pelo respeito mútuo, para conseguir resgatar a experiência da alteridade nas salas de aula.

Desse modo, LAW semeava o despertar de um sentimento de pertencimento, libertando processos afetivos de satisfação em estar na aula, na sociedade, num direcionamento que estrutura as experiências subjetivas do mundo da vida. Afinal:

[...] toda vida humana está essencialmente entrelaçada com as outras vidas desde o nascimento. A presença e o acolhimento do outro, antes de ser um imperativo moral, é um constitutivo ontológico da pessoa. Só chegamos a ser nós mesmos pela intervenção dos outros. Antes de qualquer relação de pessoa a pessoa, antes inclusive de realizar qualquer ato de fala, os outros já estão metidos em nossas vidas. (ESCUDE, 1996, p. 1).

A proposta educacional de Warat era capaz de articular uma constante rede de sentidos que envolvem o ser humano, enaltecendo e interligando pessoas. Nesse sentido, acerca da atividade docente, Tardif (2017, p. 49-50) observa que:

A atividade docente não é exercida sobre um objeto, sobre um fenômeno a ser conhecido ou uma obra a ser produzida. Ela é realizada concretamente numa rede de interações com outras pessoas, num contexto onde o elemento humano é determinante e

dominante e onde estão presentes símbolos, valores, sentimentos, atitudes, que são passíveis de interpretação e decisão, interpretação e decisão que possuem, geralmente, um caráter de urgência. Essas interações são medidas por diversos canais: discurso, comportamentos, maneiras de ser, etc. Elas exigem, portanto, dos professores, não um saber sobre um objeto de conhecimento nem um saber sobre uma prática e destinado principalmente a objetivá-la, mas a capacidade de se comportarem como sujeitos, como atores e de serem pessoas em interação com pessoas.

A atividade docente praticada por Warat, por meio de um processo pedagógico carnavalizado, gera um poderoso espaço polifônico de vivência da alteridade, potencializando os sentimentos e o envolvimento com os(as) estudantes, como ele mesmo descreve:

Os sentimentos são contagiosos. Esse contágio surge quando exercitamos o que Dalai denomina: a compaixão pelo outro e por si mesmo. Essa ideia de compaixão não envolve nenhum sentimento de pena ou piedade. Falo de uma compaixão entendida como simpatia, como alteridade. Refiro-me à possibilidade de entrar no sentimento do outro, entendendo assim a diferença de seus pontos de vista. A compaixão que estou falando permite a produção com o outro da diferença. A produção da diferença com o outro, que é uma forma de inscrever com o outro o novo na temporalidade, permite dar os primeiros passos na produção do amor, ou seja, na produção de um relacionamento sadio. (WARAT, 2004b, p. 130-131).

A alteridade encontrada em LAW é entendida como fruto do amor, este instrumento poderoso e contagioso, que envolve a possibilidade de entrar no sentimento do outro e permite a construção da diferença com o outro, por isso é um amor interdependente e sadio.

O amor é doloroso porque mata o ego e as razões; permite-nos renascer como um Buda. Por favor, não evite as dores do amor. O amor é a única prece natural. O único templo que me interessa entrar. Osho me confirmou algo que eu sempre pensei: o amor é interdependência. O amor de dependência é mesquinho, dominador, reduz-se a uma letal comodidade. Gera adição. Amar independente é fugir da autonomia, é ignorar o outro, é ficar alienado no próprio desejo, que é sempre um sinal de insatisfação amorosa. Uma independência que termina em indiferença. O independente está mais apegado a sua própria independência que ao amor. Aquele que procura a independência não quer comprometer-se. Na independência existe a impossibilidade radical de adaptar-se ao outro. Convenções sociais. O amor interdependente é sadio, é o amor de plenitude, medula: com todas as letras. A sincronia que permite conviver com o outro para produzir juntos a diferença, inscrever o novo na temporalidade. Juntar-se com o outro na diferença. O amor é feito de um tecido de intimidades que não é bom perder. Para construir as intimidades, é necessário desarmar-se. Não existe intimidade nas

distâncias, nas faltas de confiança, como tampouco se temos medo das cumplicidades. (WARAT, 2004b, p. 130-131).

O amor, constantemente desenvolvido por Warat em suas aulas mágicas, permitiu que ele desenvolvesse uma máxima intimidade com seus estudantes. Para que isso fosse possível, LAW sabia que era necessário desarmar-se, estabelecendo uma relação profunda, que permitisse a seus estudantes se sentirem completamente abertos e ávidos para se envolverem no processo intersubjetivo de construção do conhecimento. Sobre esse encontro, Levinas afirma que:

[...] o encontro com Outrem é imediatamente minha responsabilidade por ele. A responsabilidade pelo próximo é, sem dúvida, o nome grave do que se chama amor do próximo, amor sem Eros, caridade, amor em que o momento ético domina o momento passional, amor sem concupiscência. (LEVINAS, 1997, p. 143).

O amor despertado por Warat permitia que ele conseguisse edificar relações recíprocas de confiança. Seus estudantes sabiam que o outro, fosse ela(a) o(a) colega ou o(a) professor(a), não se aproveitaria das suas vulnerabilidades, o que possibilitava discussões corajosas. Neste sentido, Freire leciona:

Uma educação que possibilitasse ao homem a discussão corajosa de sua problemática. De sua inserção nesta problemática. Que o advertisse dos perigos de seu tempo, para que, consciente deles, ganhasse a força e a coragem de lutar, ao invés de ser levado e arrastado à perdição de seu próprio “eu”, submetido às prescrições alheias. Educação que o colocasse em diálogo constante com o outro. Que o predispusesse a constantes revisões. À análise crítica de seus “achados”. A uma certa rebeldia, no sentido mais humano da expressão. Que o identificasse com métodos e processos científicos. (FREIRE, 1967, p. 90).

Edificando essa educação freiriana, com esse amor pelo outro em si, não do outro como mera abstração da norma jurídica, Warat conseguia munir seus esperançosos alunos com um conhecimento libertador, que rompe com a totalidade diante da proximidade com o outro sem jamais o anular.

O cerne dessa filosofia significa estar a serviço do amor pela verdade, isto é, anseia pelo outro em si, pelo ser, que deverá ser distinguida de uma mera reflexão abstrata do eu. Levinas aponta como vai acontecer uma irrupção na relação da solidão excludente compreendida como um real transcender, que não mais será uma volta ao eu. Transcender como relação para com o outro acontece mais nos modos e categorias do ser, porém, do tempo, da esperança nos quais é aguardada messianicamente a libertação. O rompimento para com a totalidade acontece na proximidade com o outro. (SIDEKUM, 2015, p. 270).

Obviamente que isso não é uma tarefa fácil, afinal não são as relações amorosas, mas as relações de independência às que estamos habituados; elas são as mais estimuladas pelo mundo capitalista, marcam nossa cultura e invisibilizam o outro.

Nesse contexto, o discurso carnalizado de LAW ganha maior relevância, pois trabalha a favor da desconstrução de espaços definidos, dando vez para a edificação de lugares vazios, nos quais não se pode fixar o lugar de um e de outro.

A aula mágica waratiana, inundada pela carnalização, apresentava-se como um encontro aguardado, desejado, dinâmico, repleto de interações, permitindo emanar significações mais democráticas do mundo – onde não há um suposto possuidor do sentido da lei ou da razão.

A metáfora do carnaval pode ajudar a entender que não há mais uma autoridade incontestável, fiadora do poder e do saber; ou se você prefere, na democracia não se pode mais aceitar o princípio de um suposto possuidor do sentido da lei, do sentido último do poder e do conhecimento social. De alguma maneira estamos diante de um princípio de politização do social que é baseado no dilema, no conflito e no debate na sociedade. O problema é tentar estabelecê-lo, preservá-lo e ampliá-lo. Não se poderia tentar a implementação de tal princípio sem pressupor que o saber e o poder não são mais apropriáveis por alguém. Eles se tornam, em certo sentido, práticas vazias. [...] O lugar vazio seria, enfim, um lugar simbólico, onde o conflito permitiria o devir do novo e a ocupação temporária dos espaços de autoridade. Ninguém possuiria autoridade como qualidade, nem poderia situar-se como locador permanente. Todos os que porventura viessem a ocupar ditos lugares estariam em trânsito, exercitando-os. O lugar vazio poderia também ser visto como a arte de inventar novos espaços. O lugar vazio seria, no fundo, um lugar carnalizado. (WARAT, 2004b, p. 145).

A aula mágica de Warat tinha o poder de gerar o congelamento das crenças e representações ideologicamente pré-concebidas por seus estudantes, afastando a figura da autoridade incontestável, cedendo-lhes um lugar vazio, de ordem simbólica – imaginária, no qual seria possível ter a liberdade e o prazer de assumir novos papéis, de olhar de qualquer ângulo, em que tudo é permitido, para que o pensamento se desenvolva sem limitações pré-concebidas do que é verdade.

Essa cosmovisão carnalizada recupera a espontaneidade e neutraliza o dogma da racionalidade cartesiana, como uma técnica de abertura para se abrirem novas janelas, permitindo novos olhares e significações.

[...] um lugar da fala que aproxima a compreensão às vivências; que constrói espelhos para decifrar – através de prática comunitárias de significação – um cotidiano encoberto por verdades, por uma razão ideal. Um cotidiano assim determinado fica impedido de descobrir a positividade do imprevisto, do fantástico, do mágico e do que não pode levar as marcas da coerência. (WARAT, 2004b, p. 147).

Percebemos com isso um grande diferencial de LAW: sua epistemologia não está sedimentada e estagnada em conceitos; é uma epistemologia que complementa os conceitos através de significações. Por isso Warat se vale tanto da interpretação do cotidiano, unindo educação e vida.

Não seria, porém, com essa educação desvinculada da vida, centrada na palavra, em que é altamente rica, mas na palavra “milagrosamente” esvaziada da realidade que deveria representar, pobre de atividades com que o educando ganhe a experiência do fazer, que desenvolveríamos no brasileiro a criticidade de sua consciência, indispensável à nossa democratização. (FREIRE, 1967, p. 94-95).

Warat parte da educação para alcançar a conscientização. É uma educação com propósito de desenvolvimento do ser humano; ele não parte da *doxa* pela *doxa*, mas da *doxa* como caminho para a *episteme*, como uma possibilidade de fazer os(as) alunos(as) perceberem os valores, muitas vezes ilusórios, dos componentes políticos constantes nas normas, como se estes jamais fossem conflitivos com as relações sociais.

Seu trabalho enquanto professor foi oferecer condições para que seus estudantes saíssem do campo da inocência e despertassem o desejo de caminhar para encontrar a localização dessas complexas e insuficientes crenças que mitificam e impõem verdades controladas através dos discursos jurídicos.

Para que isso ocorresse, Warat estimulava o poder das significações, mediante reflexões sobre a relação do sistema de conotação com a prática jurídica e também através do fomento à leitura do Direito à luz da explicitação das funções sociais, que devem nortear o saber jurídico.

Assim, Warat fez da carnavalização um barco para navegar contra as turbulentas correntes dos mares do mundo jurídico, conspirando contra a estética científica clássica, maculando as classes totalitárias do saber (ou ‘a direita do saber’ – como costumava falar), ao empoderar as manifestações populares do cotidiano.

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 vividos permanentemente como

territórios de conquista e não como resultados. (WARAT, 2004b, p. 144).

O(A) professor(a), como um(a) profissional da área de educação, necessita ser dedicado(a) ao seu trabalho e assumir um compromisso irrenunciável e perene, não apenas no campo do domínio do conteúdo da matéria que leciona mas também em relação aos métodos de ensino, ao desenvolvimento de competências e atitudes combinadas de forma complexa, para promoção da aprendizagem significativa.

O conhecimento é significativo por definição. É o produto significativo de um processo psicológico cognitivo (“saber”) que envolve a interação entre ideias “logicamente” (culturalmente) significativas, ideias anteriores (“ancoradas”) relevantes da estrutura cognitiva particular do aprendiz (ou estrutura dos conhecimentos deste) e o “mecanismo” mental do mesmo para aprender de forma significativa ou para adquirir e reter conhecimentos. (AUSUBEL, 2003).

A aprendizagem significativa demanda a interação entre o novo conhecimento e o conhecimento prévio dos(as) estudantes. Esse mecanismo não é arbitrário e confere um aprendizado mais elaborado em relação aos significados contemporâneos, especialmente por explorar o raciocínio para reflexões entre as diferenças e semelhanças relevantes, bem como por reconciliar inconsistências reais e aparentes. Isso é notado na pedagogia waratiana.

Aprendemos a partir do que já temos em nossa estrutura cognitiva. Logo, esse modelo de construção da aprendizagem, pautado não apenas na retenção, favorece a compreensão de situações novas pelos(as) estudantes.

É sabido que essa aprendizagem é processual, pois os significados vão sendo identificados e internalizados, e, neste processo, a linguagem e a intersubjetividade proporcionada são fundamentais.

Também em razão disso a carnavalização proposta por Warat merece destaque, pois permite que o(a) estudante descubra sentimentos e, através da própria experiência, a significação da realidade que lhe cerca.

Ao longo desses anos de atuação na área da docência jurídica, noto o aprimoramento de diversos profissionais do ensino, mas, em grande parte das IES, o modelo conteudista, com aulas predominantemente expositivas, permanece sendo demasiadamente utilizado, fazendo do(a) estudante um depósito apático de informações.

Muitas críticas já se encontram registradas sobre esse aspecto, chegando a nomear aula magistral “*local onde todos dormem e uma pessoa fala*”. Aí, de fato, o termo “ensinar” está sendo utilizado com desconsideração dos seus elementos essenciais. Nesse contexto, o ato de ensinar resume-se ao momento da aula expositiva, encerrando-se nele e desconsiderando que da ação de ensinar, se conduzida de acordo com os fins educacionais, decorreria a ação de aprender. Portanto, a prática social complexa efetivada entre os sujeitos professor e aluno em sala de aula engloba tanto a ação de ensinar quanto a de aprender. [...]

Na ensinagem, a ação de ensinar é definida na relação com a ação de aprender, pois, para além da meta que revela a intencionalidade, o ensino desencadeia necessariamente na ação de aprender. Essa perspectiva possibilita o desenvolvimento do método dialético de ensinar. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014, p. 205).

O(A) docente em atividade no ensino jurídico necessita repensar acerca de suas ações pedagógicas, para que possa contribuir para a construção de uma ensinagem emancipatória.

O processo significativo da aprendizagem do conhecimento prestigia as experiências pretéritas do(a) estudante, como uma potência que impulsiona a assimilação e reflexão do aprendiz, ultrapassando a aprendizagem mecânica, de simples memorização. Ações como essa proporcionarão um alargamento dos debates jurídicos em sala de aula a partir do momento em que passarem a conferir importância aos conhecimentos e competências que já fazem parte do(a) estudante.

Estes compreendem-se e interpretam-se em termos de compreensões e paradigmas existentes, proporcionados por ideias análogas, familiares, anteriormente apreendidas e já estabelecidas na estrutura cognitiva. Por isso, para que ocorra a aprendizagem das novas ideias desconhecidas, estas devem ser adequadamente discrimináveis das ideias familiares estabelecidas; de outro modo, os novos significados seriam permeados por ambiguidades, ideias erradas e confusões até deixarem de existir parcial ou completamente, por direito (AUSUBEL, 2003, p. 169).

Desse modo, o(a) aluno(a) terá maiores possibilidade de conseguir reorganizar seu conhecimento, pois a prática da ensinagem significativa desenvolvida pelo(a) docente estimulará o(a) estudante a identificar semelhanças e diferenças entre o conhecimento que já possuía e o novo conteúdo apresentado, conferindo-lhe um papel ativo na construção do conhecimento.

No processo de mediação da aprendizagem, o(a) professor(a) precisa estimular, por meio da interação, a reativação dos conhecimentos que já acompanham os(as) alunos(as), orientando-os(as) a refletir sobre ele. Para tanto, precisa buscar

percorrer novos caminhos, criar uma forma de pensar e agir no Ensino Superior, para que possa ultrapassar o saber tradicional.

Nesse sentido, Warat (1997, p. 42) esclarece: “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.”

Atualmente, o acesso às informações é bastante amplo. Nesse contexto, ser professor(a) universitário(a) se torna ainda mais desafiador. O(A) professor(a) não mais precisa fazer com que o(a) aluno(a) simplesmente “receba” a informação que ele(a) passa.

As informações estão ao alcance do(a) aluno(a) em qualquer lugar. O domínio do conteúdo, ser ‘detentor’ da informação atualizada, não é uma exclusividade do(a) docente. Para este novo momento, Hargreaves compreende que é necessário:

[...] promover a aprendizagem cognitiva profunda, aprender a ensinar por meio de maneiras pelas quais não foram ensinados, comprometer-se com aprendizagem profissional contínua, trabalhar e aprender em equipes de colegas, desenvolver e elaborar a partir da inteligência coletiva, construir uma capacidade para a mudança e o risco, estimular a confiança nos processos. (HARGREAVES, 2004, p. 32).

O(A) professor(a) precisa compreender que seus estudantes não necessitam simplesmente ‘receber’ conteúdos. Isso passa pelo rompimento da exclusividade do método expositivo, privilegiando a utilização de metodologias ativas e participativas, capazes de motivar o(a) aluno a aprender e construir conjuntamente a aprendizagem, numa relação de parceria e corresponsabilidade, como uma equipe.

Para auxiliar na construção de um Direito vivo, Warat produzia a aula mágica e subversiva, posta contra o modelo tradicional adotado por grande parte dos cursos de Direito, ainda dominados pelo primado excludente da erudição acadêmica.

Para romper com isso, em seus encontros, Warat desenvolvia a relação professor-aluno por meio da subjetividade, da imaginação fundada no desejo e no afeto. A isso denominava de pedagogia da sedução.

Na dialética da sedução, busca-se a realização coletiva de um icontemaginário carnalizado, onde todos possam despertar para o saber do acasalamento da política com o prazer, da subversão com a alegria, das verdades com a poesia e finalmente da democracia com a polifonia das significações. (WARAT, 2004b, p. 119).

Contagiado por seus ensinamentos, deixei-me seduzir pelo atrevimento do jurista *argenleiro*,³⁹ que me convidou a romper com a linguagem dormente, despertando-me para avançar com uma linguagem do amor e do prazer.

Que me perdoe a erudição acadêmica, mas, através dessas brevíssimas linhas (in)conclusivas da presente seção, atrevo-me a utilizar algumas metáforas para registrar que, após beber da fonte de Bakhtin, Warat se contagiou, não resistiu, passou a fazer parte do seu carnaval.

Nesse trajeto pelo território baiano, talvez entre o Campo Grande e a Praça Castro Alves, já embriagado pelo conhecimento de Bakhtin, inspirou-se e decidiu, com alegria, inteligência e malandragem, romper os discursos da objetividade e da verdade, que deslizaram a literatura, a arte e as manifestações populares para uma posição secundária da vida.

Em meio à festança, Warat se permitiu viver. Viver uma vida sem se submeter aos limites sociais opressores. Fez de cada segundo um momento único, de intensa liberdade e prazer.

Quando caiu em si, percebeu que não mais estava ao lado de Bakhtin. Nem por isso parou, pois o jurista portenho, malandro, sedutor, tomou gosto pela multidão e também pelo sincretismo baiano. De modo que não teve dificuldades em aceitar o convite de Jorge, o Amado. Na hora, aceitou participar da lavagem do bairro, em Itapuã. Foi apresentado a uma bela festa popular.

Nela, Warat seguiu se envolvendo, experimentando e aprendendo com a multidão, com as crenças do povo, até que em uma esquina foi surpreendido. Jorge acabou lhe apresentado a uma belíssima mulher – Dona Flor –, que andava distraída, e até desanimada, em razão da afetividade perfeitamente calculada que recebia de Teodoro.

Warat então não pensou duas vezes, pediu licença a Jorge e decidiu seguir com ela sua estória, aprendendo e *vadinhando*, através da *ciência jurídica e seus dois maridos*. Sua nova inspiração.

4.5 AS PROVOCAÇÕES METAFÓRICAS EM WARAT

“[...] *uma ilha, por exemplo, é um*

³⁹ Figura de linguagem utilizada para tratar da dupla nacionalidade de Luis Alberto Warat – argentino, naturalizado brasileiro.

pedaço de terra cercado por água, mas também pode ser um pedaço de terra que resiste bravamente ao assédio dos mares”.

Lenio Streck (2013, p. 227)

Interessante o poder que carregam nossas percepções diante do mundo. Como podemos, diante de um mesmo objeto, extrair perspectivas tão díspares, significados tão variados.

Sokolowski (2014, p. 28), fenomenólogo, ensina-nos que “[...] a percepção envolve camadas de sínteses, camadas de múltiplas apresentações, que são de dois tipos, atual e potencial”.

Notamos isso quando Warat encontra *Dona Flor e seus dois maridos*, obra do escritor baiano Jorge Amado, que, com seu talento peculiar, desenvolveu uma narrativa pitoresca, alegre e carnalizada, que chama o leitor para a conversa.

Através do seu texto, LAW não vê apenas um livro, um conto, mas, com base em todas suas experiências, e com toda sua subversividade, percebe que daquelas relações pulsantes criadas por Jorge Amado emanam múltiplas questões que retratam o mundo jurídico.

A sensibilidade singular de Warat, unida ao talento da obra de Jorge, fez com que sua mente fosse capaz de captar novos sentidos, ele foi tomado por uma nova inspiração, que lhe habilitou a enxergar um potencial onde outros viam apenas uma estória pitoresca.

A relação da ciência jurídica com os personagens de Jorge foi a grande sacada de Warat. Ele identificou valores em D. Flor, Vadinho e Teodoro aptos a servirem de base para expor uma gama de enigmas que envolvem o Direito.

A partir desse contexto, nasceu em Warat o desejo de elaborar aquela que foi uma das mais relevantes obras de sua trajetória: *A Ciência Jurídica e seus dois maridos*.

Sabemos que *Dona Flor e seus dois maridos*, obviamente, é um dos textos mais conhecidos da literatura brasileira. Contudo, compreendo que é relevante, para uma melhor compreensão das percepções de Warat, apresentar uma síntese desse romance apimentado e, ao mesmo tempo, afinado com um doce tom de comédia. Assim, apresentarei rapidamente alguns recortes da obra.

Vadinho foi o primeiro marido de Florípedes Paiva (Dona Flor). Ela era uma emérita professora de Arte Culinária. Vadinho era um jogador, um boêmio, vivia em

festas e bares, numa vida desregrada. Dona Flor e Vadinho viviam uma paixão avassaladora.

Entretanto, num domingo festivo, enquanto andava vestido de baiana pelo carnaval de rua, Vadinho subitamente morre. O mais curioso é que faleceu com um largo sorriso no rosto, como se estivesse zombando da morte.

A partir da viuvez, D. Flor ficou desolada, pois, apesar do comportamento sem limites do seu ex-marido, ela o amava. O rompimento do vínculo levou D. Flor a ter um cotidiano marcado pela pacata rotina do trabalho.

Nesse período, passou a ser cortejada por Teodoro Madureira, um farmacêutico muito pacato e religioso, bastante conservador, com quem acabou se casando.

Contudo, a força do seu sentimento acabou trazendo de volta as lembranças de Vadinho. A viúva passou a suspirar pelo falecido marido, que, de forma crescente, reacendeu as experiências que o configuravam como um ótimo e alegre amante.

Enquanto essas lembranças de Vadinho foram ganhando vida, Dona Flor se sentia dividida, pois Teodoro não conseguia lhe preencher, e o espírito de Vadinho se fazia cada vez mais presente.

Somente Dona Flor conseguia ver Vadinho, que, mesmo morto, provocava-a de uma forma que Teodoro jamais poderia alcançar, pois seu amor aspirava a uma forma profunda à liberdade, sem podar os desejos. Já através do amor sem imprevistos de Teodoro, sentia-se incompleta. Essas características ambivalentes são metaforizadas de forma belíssima por Jorge Amado:

Um mar interior, macio de bonança, morno e quieto, e a brisa suave entre a jaqueira e o pé-de-fruta-pão. Dona Flor considera a beleza do luar cobrindo as águas, as areias, as canoas, os saveiros. Mar de repouso e paz. Não o mar-oceano, de barra fora, feroz e perigoso, de vagas e correntes submarinas, de enganosas marés; livre mar de solta ventania, de loucos temporais, mar de tempestades – desdobrando-se no caminho das pequenas casas ilegais de Itapoã, onde o amor irrompe em aleluia. Mar de violência desatada; não esse adocicado perfume de jasmim, mas o de maresia, ardido cheiro de sargaços, de algas e ostras, gosto de sal. Por que lembrar-se? (AMADO, 2000, p. 270).

Concluindo a síntese do romance, Dona Flor então passou a viver de forma dual e hesitante, dividida entre se manter fiel a Teodoro ou ceder ao espírito de Vadinho. Tomando uma postura além do seu tempo, D. Flor acabou decidindo permanecer com os dois e passou a viver a dupla face do amor.

Essas imagens povoaram continuamente os pensamentos de Warat, especialmente pelo fato de conceber a sala de aula como um espaço tomado por invenções lúdicas, como um lugar de troca de conhecimento, como um laboratório, como um palco.

Cada vez que leio esse romance de Amado me surgem as associações mais esquisitas: a necessidade de misturar e não separar conotação de denotação, o meu do seu, os uns dos outros, a pragmática da semântica, a razão da história, a ciência da literatura, a segurança da subversão, a marginalidade do instituído, a ambivalência da univocidade. Tudo isso para separar e desviar o desejo das proibições prepotentes [...] É como se estivesse lendo o romance da intersexualidade [...] sem culpas. (WARAT, 2004b, p. 71).

Desse modo, diante da “necessidade de misturar e não separar a ciência da literatura”, Warat encontrou no romance escrito por Jorge Amado o espaço que lhe permitiria, através da sua cosmovisão carnavalizada, aberta e polifônica, problematizar a esfera epistemológica da produção do conhecimento, emergindo o envelhecimento das crenças jurídicas sobre o saber.

A dualidade dialógica marcada pela existência de Vadinho e Teodoro foi projetada como metáfora através da lente de Warat, para que destacasse perspectivas invisíveis a grande parte dos(as) juristas.

Assim, de um modo extremamente didático e sensível, através de Teodoro, Warat evocava a figura do legislador, que possui um discurso monológico e bem-comportado, representando a ordem. Já em Vadinho, por sua vez, há uma inversão, Warat enxerga nele o discurso crítico, simbolizando-o como um provocador da mudança, como podemos observar:

Filósofo do subsolo, o primeiro marido de Flor encontra a possibilidade de desejar o novo. É o gesto debochado às convenções da vida. O deboche e a presença crítica da loucura carnavalesca, da loucura ambigualmente sentida como sabedoria, da loucura realizada como momento de equilíbrio do corpo e do desejo ante a ordem e à razão. No caso de Teodoro, a vida perde seu movimento, toma-se univocidade de atos e de desejos, repetindo-se nos dias e nas palavras. Flor e Teodoro são parceiros separados pelas atividades regulares. Respeitam-se tanto que não se relacionam. Para que exista uma relação, é preciso que exista mistura, antagonismos. Necessita-se da lei do impulso. No casamento de Teodoro, as convenções sociais e morais substituíram o impulso [...] Seu retomo é o símbolo de como, pelo fantástico, podemos manter urna relação adúltera com o real. É o marido sem o espírito da legalidade que a mulher sonha ter, para temperar a alquimia de ternura e segurança do desejo instituído. (WARAT, 2004b, p. 68-69).

Por esse caminho, Warat rompeu com o cenário cartesiano que cerca o olhar do(a) jurista clássico(a), provocando-o(a), para conseguir apresentar suas autorais reflexões, que chamam a atenção dos(as) alunos(as) para um conhecimento reelaborado das suas representações, para que eles(as) pudessem alcançar, com profundidade e ludicidade, a necessidade de uma nova leitura de mundo, aberta, cercada de imaginários, formas e ideias emudecidas e sabotadas pelo saber jurídico tradicional.

Nessa linha de pensamento, a obra de Warat passou a despertar olhares sobre o Direito, fomentando reflexões sobre se há ou não essa possibilidade de convivência na ciência jurídica ou se existe uma prevalência da 'teodorização do Direito' (como forma dogmática e fechada) sobre o 'Vadinho jurídico', que tenta desenvolver uma postura marcada pelo amor, pelo desejo e por transgressões. Ao final, conclui-se que é necessário uma porção de Vadinho no Teodoro jurídico.

O imaginário jurídico deve resistir à proliferação das proibições e às obrigações culposas, as quais, como uma invasão cancerosa, contaminam, com um excesso de dever, o emaranhado social. Um pouco como Dona Flor, ele poderia descambar em um Vadinho para compensar-se da sobrecarga de deveres que lhe impõe um Teodoro. Sobretudo se este Teodoro tem alma de torturador e usa o terror como dever. (WARAT, 2004b, p. 74).

A singular imaginação criadora de Warat, constituída de metáforas dotadas de propósito acadêmico, encontrou figuras adequadas às suas exposições, possibilitando o rompimento com a frieza do discurso lógico e abrindo horizontes hábeis para práticas sensibilizadoras do ouvinte, pois elas geram a suspensão da relação instituída com o real, irrigando o campo acadêmico para novos fluxos interpretativos da realidade.

Nesse sentido, acerca da utilização do recurso metafórico, Gauthier (2004, p. 134) esclarece:

É possível afirmar que para nós pesquisadores em educação, a metáfora é a via real em direção ao implícito da vida cognitiva dos sujeitos de nossas pesquisas e a compreensão da nossa relação com esses sujeitos. Somos particularmente caçadores de metáforas, na fala e nos silêncios de nossos parceiros em pesquisa.

Desse modo, a partir das metáforas de Warat é possível (re)pensar a realidade sociojurídica, o que é algo absolutamente essencial para a manutenção e o

aprimoramento das nossas bases democráticas. À luz da obra de Jorge Amado, Warat (2004b, p. 70) ensina que:

[...] não existe democracia sem marginalidade (adultério), sem uma louca cavalgada, o delírio febril, os ais do amor que vêm da experiência comum da gente, surgidas nos momentos primordiais do cotidiano, na encruzilhada da fome e da hipocrisia (da ordem prepotente) com os elementos imaginativos mais ousados que incendiam a liberdade em cada esquina; a ciência deve ser questionada com atos de "vadinagem" que nos provoquem orgasmos mágicos com o real. Estou, assim, tentando um desvio da visão monogâmica (devida) do mundo que a ciência nos dá.

A presente pesquisa não pretende aprofundar um quadro conceitual desenvolvendo componentes da linguística, o que demandaria uma densidade teórica que não está alinhada ao estudo proposto. A intenção é apresentar a pertinência da escolha metafórica utilizada por Warat como um possível caminho de aprimoramento das aulas jurídicas.

Sabemos que, no cotidiano das aulas universitárias, marcadas tradicionalmente pela linguagem objetiva e técnica, normalmente não são produzidas grandes histórias.

No cotidiano dessas salas de aula, mesmo em tempos de intersubjetividade, de pessoas cada vez mais conectadas (ainda que, muitas vezes, pela via virtual), ainda não houve a transição da prevalência das exposições pautadas no esquema sujeito-objeto para a relação sujeito-sujeito.

Ao percorrer por minhas lembranças da sala de aula, buscando por formas de ensinar que consigam ilustrar o presente raciocínio, recorro de um exemplo típico das aulas da disciplina de Direito Penal. Quem é da área jurídica certamente já se deparou com estes nomes: Tício e Mévio.

A partir desses personagens, normalmente, surgem os primeiros casos práticos da referida disciplina. Não tenho dúvidas de que boa parte dos estudantes já se deparou com exemplos como: 'Tício, um artista, se fantasiou de cervo, e foi para o meio do mato; Mévio, que era caçador, viu apenas a galhada, atirou, acertando em Tício'. Exemplos dessa 'magnitude' são utilizados em sala, na tentativa de ilustrar para o(a) estudante o que é um erro de tipo.⁴⁰

⁴⁰ Por vezes, podem ocorrer circunstâncias que, caso fossem constatadas objetivamente, excepcionariam o poder de punir do Estado. Entre essas exceções, encontra-se o erro de tipo, inserido no artigo 20, *caput*, do Código Penal. Nele o indivíduo não tem consciência plena do que está fazendo, acredita que é uma conduta lícita, mas, por erro, pratica uma conduta ilícita.

Para não parecer que há um exagero retórico na presente consideração, apresento apenas mais um exemplo, este incontestável quanto à sua real utilização acadêmica, por mais incrível que possa parecer, não apenas pela criatividade (ou falta dela), mas também por ser encontrado numa décima terceira edição da obra.

Inclusive, por essa razão, de pronto peço *vênia* ao seu elaborador, prestigiado jurista, que inclusive foi eleito Deputado Estadual de São Paulo por um longo período, para, de forma puramente acadêmica, configurá-lo como mais um caso de tratamento surreal da vida vivida, praticado por um professor responsável pelo ensino jurídico em nosso país. Sem mais delongas, vejamos o caso:

[...] a namorada que, frustrada com o fim do romance, aluga um helicóptero e vai embriagar-se (“afogar as mágoas”) em uma choupana, no alto de uma montanha. Após sugar quinze doses de uísque, recebe a inesperada visita do seu amado, o qual logrou, sabe-se lá como, chegar ao local. Após passional discussão, o rapaz coloca uma arma de fogo na mão da moça e dramaticamente lhe diz “não quero mais você, mas se você não pode suportar isso, que me mate”, e a donzela, completamente embriagada, dispara e mata a imprudente vítima. De acordo com essa posição, como o evento foi absolutamente imprevisível no momento em que a autora se embriagava, não teria a incidência da *actio libera in causa*. (CAPEZ, 2009, p. 319-320).

Warat rechaça estes tipos de fantasias jurídicas:

Existe um certo consenso nas reflexões em torno das práticas interpretativas do Direito. Poucas ousadas e muitas fantasias perfeitas recobrem as teorias sobre a interpretação da lei. Métodos ilusórios, enobrecidas crenças, despercebidos silêncios envolvem as práticas interpretativas dos juristas de ofício. Teorias e práticas encarregadas de garantir a institucionalização da produção judicial da normatividade e seus efeitos de poder na comunidade. Práticas, mitos e teorias refinadas que se ligam estreitamente aos processos de produção heterônoma da ordem simbólica da sociedade. Usos complacentes da lei que guardam, como em cofres de sete chaves, os princípios de controle da produção dos discursos jurídicos. Uma discursividade enganosamente cristalina que escamoteia, em nome da verdade, da segurança e da justiça, a presença subterrânea de uma “tecnologia da opressão” e de uma microfísica conflitiva de ocultamento que vão configurando as relações de poder inscritas no discurso da lei. (WARAT, 2004a, p. 351).

Infelizmente, exemplos como os que foram apresentados não estão restritos às aulas de Direito Penal, mas já são suficiente para destacar que, em sala de aula e até nos livros jurídicos, dificilmente se trata de um crime citando-se o adolescente que invade a escola e mata seus colegas; dificilmente se abordam casos tomando-se por exemplo o *modus operandi* do policial nas periferias em contraste com as abordagens

praticadas nas zonas nobres. Dificilmente se trabalha o direito à saúde, tampouco os(as) estudantes são levados(as) a fazer visitas orientadas aos hospitais públicos, por exemplo, os quais muitos só conhecem através das telas frias dos noticiários.

O ensino do Direito, em grande medida, permanece fraco na produção de narrativas atrativas e de práticas pedagógicas que sejam capazes de criar fissuras na vida vivida, gerando pontos de reflexão e ação.

Seguindo os devaneios jurídicos, a partir de exemplos e de tratamentos jurídicos retratados de forma fantasiosa, porém de modo rasteiro, na tentativa de produzir algo hilário (mas nem isso Tício e Mévio conseguem ser), a vida continua produzindo histórias reais não contadas, e muitas delas se repetem, com final de destruição e de morte.

Infelizmente, enquanto permanecermos conferindo vida às fantasias simplistas (desprovidas de propósitos acadêmicos mais profundos); enquanto conferirmos visibilidade e discutirmos sobre casos de Tícios e de Mévios (deixando de promover conexões com os casos da vida), os(as) estudantes permanecerão tendo ceifada a possibilidade de apurarem sua sensibilidade e criticidade através dos encontros pedagógicos advindos da graduação em Direito, minimizando a possibilidade de conseguirem enxergar as relações profundas entre a vida pulsante e as letras frias das leis.

Por certo minha rebelião é contra um tipo de mentalidade exibida por uma quantidade - lamentavelmente já incontável - de "legalóides" aos quais, inscrevendo a razão nos códigos e na "ciência", não resta tempo para mexer na vida. Eles são os que têm um abuso de consciência normativa (jurídica e epistêmica).

Imposturas intelectuais, estranhos eruditos que vão continuar toda sua vida babando-se, com seus olhos enormemente abertos por classificações feitas, para dominar sem explicar nada.

Eu faço ciência, ouvi dizer em um congresso ou em outro lugar de perdição, um desembargador, porque pesquiso com seriedade. Parecia que, "botando banca" de ficar de mal com a vida, evita-se o risco de "mexer" com as ambivalências. Não sei quanto tempo demorará a entender que, em nome do respeito à lei e às verdades científicas, se esconde a certeza de que poucos juristas terão "peito" para propor outra versão do mundo. (WARAT, 2004b, p. 90).

Acabamos, enquanto docentes, deixando a oportunidade de reconstrução de outra versão do mundo se esvaír entre os nossos dedos, pois está ao nosso alcance o poder de incluir elementos críticos que emergem da vida vivida, despertando o desejo em nossos(as) estudantes de irem além!

Esses graduandos com déficit de criticidade e sensibilidade, frutos dessa reiterada ausência de conexão entre Direito e realidade, após os cinco anos de graduação, serão postos na sociedade como operadores do Direito, patrocinarão a causa de sua (ou da minha) família, julgarão casos concretos, decidirão sobre causas relevantes para milhões de brasileiros, podendo até interferir no processo de escolha presidencial. As possibilidades de impacto são incontáveis.

Warat, portanto, representou uma das exceções à forma de atuar na docência característica do mundo jurídico, ao ser capaz de criar uma ruptura paradigmática, através de suas abordagens ricas em arte, recheadas de literatura, repletas de metáforas, todas acopladas, como instrumentos de suas ações pedagógicas, cujo foco é potencializar o ensino jurídico, aliando-o com a necessidade de confrontar o instituído, rompendo a castração dos sujeitos.

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. Na castração simbólica, o que há de mais vital não é a poda, a perda, mas sim a saturação, o excesso. [...] 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 ou 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, 2004b, p. 62-63).

Warat entendia que o que limita o pensamento humano castra o homem, convertendo-o em um ser inválido e cheio de culpas, daí, para ele, mais importante do que ensinar é humanizar, e isso passa pela libertação dos desejos, como forma de fuga dos intentos da castração, o que fazia recorrendo à figura de Vadinho:

Quando penso em uma Dona Flor, quero fugir da cabeça de Jorge Amado, que a construiu muito enquadrada nos estereótipos da sociedade, inclusive nas ideias preconcebidas que o imaginário estabelecido tem sobre a marginalidade. Minha Dona Flor tem um imaginário de desejos que aspiram à liberdade, detesta toda regra que institui e foge, como pode, dos casamentos regrados que nos obrigam a fazer amor com um cadáver. O segundo marido de Dona Flor estava

mais morto do que o primeiro. Teodoro conseguiu transformar o amor em dever, conseguiu simular a vida, perdendo a oportunidade de viver e vivendo envolto a um emaranhado de infinitos rituais burocratizantes. O amor de Vadinho (como eu o imagino) não conheceu a morte, porque sempre foi um exercício de autonomia. Amou intensamente, alegremente, despreziosamente, e nunca pensou em fazer de Flor sua dependente. Meu Vadinho tem um imaginário que foge de todos os intentos de castração. (WARAT, 2004b, p. 62-63).

Expresso desse modo, notamos que Warat produzia um processo de ensinagem atento às formas de expressão, ligado mais à arte do que à ciência, filiando-se ao movimento surrealista, a partir do envolvimento com a poética, para tentar gerar uma visão dionisíaca sobre o discurso jurídico, produzindo uma carnavalização epistemológica dos seus discursos, que permitia aos(as) operadores(as) do Direito compreender o quanto estão aprisionados(as) em uma espécie de “matrix” de lugares-comuns, de modo que, por meio de uma inflexão da ordem estabelecida, pudessem acolher as dimensões silenciadas pela cientificidade jurídica:

Existe um certo consenso nas reflexões em torno das práticas interpretativas do Direito. Poucas ousadas e muitas fantasias perfeitas recobrem as teorias sobre a interpretação da lei. Métodos ilusórios, enobrecidas crenças, despercebidos silêncios envolvem as práticas interpretativas dos juristas de ofício. Teorias e práticas encarregadas de garantir a institucionalização da produção judicial da normatividade e seus efeitos de poder na comunidade. Práticas, mitos e teorias refinadas que se ligam estreitamente aos processos de produção heterônoma da ordem simbólica da sociedade. Usos complacentes da lei que guardam, como em cofres de sete chaves, os princípios de controle da produção dos discursos jurídicos. Uma discursividade enganosamente cristalina que escamoteia, em nome da verdade, da segurança e da justiça, a presença subterrânea de uma “tecnologia da opressão” e de uma microfísica conflitiva de ocultamento que vão configurando as relações de poder inscritas no discurso da lei (WARAT, 2004a, p. 351).

A digressão até aqui realizada demonstra que a pedagogia waratiana se contrapõe ao objetivismo científico, ao estabelecer uma rede de elementos carnavalizados, como uma busca por novas formas de pensar e ensinar o Direito, para produzir argumentos capazes de despertar a sensibilidade perdida nos(as) estudantes, a partir de uma articulação do Direito com a arte, ultrapassando o normativismo impregnado nas academias, para desvelar a realidade injusta que oprime e ilude o povo através dos discursos racionalizados da dogmática jurídica, como uma reforma do pensamento.

Carnavalizar as ciências sociais é deslocar uma herança, subverter o ideal de uma ciência rigorosa e objetiva, estabelecer o caráter imaginário das verdades e compreender que, através do "gênero" científico, nunca poderá efetivar-se a crítica à sociedade e reconciliar-se o homem com seus desejos. O programa metodológico das Ciências Sociais nada tem a ver com a missão da crítica e a realização do desejo. A crítica tem, por vocação, incluir-se no mundo, construindo uma zona intermediária entre as instituições e a fantasia. Ela é sempre uma construção utópica da realidade. Nunca é uma explicação sistêmica. (WARAT, 2004b, p. 164).

Mas não só; Warat defendeu também uma grande interlocução multidisciplinar para o Direito, não como um simples diálogo do(a) jurista com alguém da filosofia, da pedagogia ou de qualquer outro ramo do conhecimento, visto que pensava na necessidade de o(a) próprio(a) jurista incorporar uma interdisciplinaridade que lhe permitisse dialogar com outros saberes. Warat compreendia que a moléstia da falta de interdisciplinaridade colaborava para o excesso de cientificidade que marca o pensamento jurídico como um sistema político de aparências que cria uma realidade ilusória.

Para LAW, a maneira tradicional do ensino jurídico, apoiado na ilusória ideia de um conhecimento puro e neutro, acaba por intoxicar o(a) estudante, criando o pensamento único e roubando sua sensibilidade, por isso trazia para o Direito uma metodologia surrealista através de sua aula mágica, para auxiliar os(as) alunos(as) a percorrerem um caminho de descobertas, fazendo deslocamentos do que parecia ser sólido, mas que não resiste e se desmancha diante da complexidade do mundo.

5 A SENTENÇA

Poderia encerrar o presente processo dissertativo com pequenas palavras, mas gigantescas em sentido, por serem capaz de demonstrar, de forma completa, como me sinto. Diria: libertem os desejos! Disseminem o amor! Desenvolvam a alteridade!

Essas falas seriam suficientes para mim. Acredito que também bastariam para Warat, pois, em nossa percepção, elas revelam o grande propósito de tudo na vida.

Mas eu aprendi a partir das experiências de LAW. Sei que para viver nas academias que tratam de educação, ainda mais as jurídicas, assim como ele fez, terei que permanecer revestido do papel de transgressor aristocrata.

Por enquanto, ainda seguirei assim, camuflado pelo *habeas corpus* pedagógico que me foi concedido por Warat. Sou muito grato a ele, sua sentença libertou minha passagem pelo caminho dos desejos.

Por outro lado – acabei de pensar – , é muito bom não concluir tão rapidamente. A essa altura, não quero mais me afastar do texto. Vejo que, através desses últimos passos, posso usufruir de mais uma oportunidade de me deliciar com essa escrita. Que bom sentir isso!

Recordo o quanto desejei viver o mestrado. Recordo como muitas vezes os encontros em sala foram terapêuticos para mim, trouxeram-me tanta alegria, tantas formas de pensar diferente, que eu ainda não havia alcançado – e, sozinho, dificilmente alcançaria.

Entretanto, nem tudo são flores tiradas de uma cartola. Por conta das dinâmicas da vida, em determinados momentos, mesmo o amando e o desejando, ao me embriagar pelo volume insano de atividades que nos desafiam no dia a dia, cheguei a vê-lo como obrigação. Hoje, exatamente às 4h40min de um domingo, não quero encerrá-lo. O amor nutre! O amor torna o esforço incrivelmente leve e saboroso!

Bem, pode não parecer, mas estou tentando voltar à formalidade dissertativa. Retomar minha capa de transgressor aristocrata emprestada por Warat, deixando de ‘vadinhar’ um pouco, cedendo espaço para a fala, também importante, do meu ‘eu Teodoro’. Mas não vou mentir: espero ter te contaminado com essa ludicidade libertadora que encontrei na aula mágica de Warat, mesmo depois de ele morto!

D. Flor teve o prazer de viver com o espírito Vadinho, mesmo casada com Teodoro. Como Flor, ficarei com os dois, pois o Direito não se faz sem teorias. Sim, o

Teodoro do Direito também é relevante. É preciso se dedicar com afinco às aprendizagens técnicas!

Contudo, não podemos esquecer que a razão de existirmos enquanto professores(as) não é a norma, mas a vida! Mesmo em meio a toda poligamia que ela é capaz de gerar, temos que permanecer fiéis a ela – a vida.

O(A) professor(a) possui uma decisão livre, uma opção intransferível, de se permitir despertar o amor e o desejo pela docência jurídica, a vontade de se envolver com ela, de assumi-la como profissão, de utilizá-la para alcançar e dar prazer a si mesmo e aos(às) estudantes, fomentando o desejo de desenvolvimento contínuo da autonomia cognitiva e da reflexividade.

Acredito que, em algum ponto do caminho, perdemo-nos, talvez tomados pela vaidade. Penso que começamos a trair a vida após ter prometido construir para ela um lindo castelo de normas. Achávamos que nele poderíamos ter o abrigo que nos bastava para viver e criar nossos filhos com segurança e dignidade.

Achávamos que tínhamos a chave do castelo, que nele poderíamos entrar e sair sem ser machucados, só que nós, operadores e operadoras do Direito, acabamos igualmente presos e divorciados dela.

Mas sou otimista, confio no poder do amor, acredito que é uma reconciliação possível (e necessária). Sei que não é fácil, há labirintos⁴¹ que ajudamos a construir enquanto levantávamos esse castelo normativista. Ainda assim – sim, ainda assim –, tenho esperança! O amor é mesmo louco, contagia e nos possibilita sonhar! Eu acredito nesta união!

Não podemos perder as esperanças! Nós, professores(as), somos instrumentos de transformação na vida das pessoas e podemos sim mudar um país! As dificuldades não importam enquanto fato impeditivo. Elas sempre irão existir, o que não quer dizer que inexista solução.

Todavia, para ultrapassar o campo do desejo é fundamental, primeiramente, que tomemos consciência das razões de existirmos enquanto educadores. Isso passa pelo desenvolvimento e reconhecimento de uma identidade docente. A partir dela será desenvolvida uma crescente consciência, que nos compelirá a colocar em prática um ensino crítico e comprometido, não com qualquer partido político, independentemente

⁴¹ Entenda-se por labirinto como toda gama de desafios postos diante de nós, mesmo aqueles decorrentes dos sucessivos cortes nos orçamentos da educação, mesmo aqueles advindos do avanço da Educação Global S.A.

de ser de esquerda ou de direita, mas com a cidadania mundial, com os valores sociais do trabalho, com o pluralismo das ideias, com o respeito à liberdade de manifestação de pensamento (por mais absurdos que alguns possam parecer) e demais fundamentos do nosso Estado democrático de Direito.

Mas como os(as) professores(as) podem alcançar isso? Respondo: não precisa seguir Warat, não precisa metaforizar, não precisa copiar sua epistemologia, não tem fórmula mágica. O que é necessário é ser mais comprometido(a), a cada dia, com o amor e com a vida!

Não estou pregando a utopia; sei o quanto o(a) professor(a) precisa ser valorizado(a) neste país, mas não podemos confundir os problemas, afinal, se deixarmos de fazer o que precisamos, trabalharemos a serviço das diversas problemáticas que nos afligem.

A Warat, meu muito obrigado!

REFERÊNCIAS

- AGOSTINHO, Santo. **As confissões**. Tradução: Frederico Ozanam Pessoa de Barros. São Paulo: Edameris, 1964.
- ALES BELLO, Angela. **Introdução à fenomenologia**. Bauru, SP: Edusc, 2006.
- AMADO, Jorge. **Dona Flor e seus dois maridos**. 49. ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.
- ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo. **Metodologia do Ensino Superior**: da prática docente a uma possível teoria pedagógica. Curitiba: IBPEX, 1998.
- AUSUBEL, David. P. **Aquisição e retenção de conhecimentos**: uma perspectiva cognitiva. Lisboa: Plátano, 2003.
- BAKHTIN, Mikhail M. **A cultura popular na Idade Média e no Renascimento**: o contexto de François Rabelais. São Paulo: Hucitec; Brasília: UnB, 1987.
- BAKHTIN, Mikhail M. **Marxismo e filosofia de linguagem**. Tradução: Yara Frateschi Vieira. 12. ed. São Paulo: Hucitec; Brasília: Editora UnB, 2006.
- BALL, Stephen J. **Educação global S. A.** Novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Tradução: Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2014.
- BAUMAN, Zygmunt. **A vida fragmentada**: ensaios sobre a moral pós-moderna. Lisboa: Relógio D'Água, 1995.
- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- BASTOS, Aurélio Wander. **O ensino jurídico no Brasil**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 1998.
- BATISTA, Paula Maria Fazendeiro; PEREIRA, Ana Luisa; GRAÇA, Armânio Braga dos Santos. A (re)construção da identidade profissional no espaço formativo do estágio profissional. *In*: NASCIMENTO, Juarez Vieira; FARIAS, Gelcemar Oliveira (org.). **Construção da identidade profissional em educação física**: da formação à intervenção. Florianópolis: UFSC, 2012. p. 81-111.
- BITTAR, Eduardo C. B. **Curso de ética jurídica**: ética geral e profissional. 5. ed. rev. São Paulo: Saraiva, 2008.
- BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.
- BRASIL. Senado Federal. Decreto nº 1.232 H, de 2 de janeiro de 1891. Aprova o regulamento das Instituições de Ensino Jurídico, dependentes do Ministério da Instrução Pública. BRASIL. **Coleção de Leis do Brasil** – de 31/12/1891. Brasília: Câmara dos Deputados Federais, [20-?]. v. 3, p. 5. Disponível em: <https://bit.ly/2MAo0bj>. Acessado em: 29 de maio de 2018.

BRASIL (Constituição [1988]). Constituição da república Federativa do Brasil. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, Seção 1, p. 1, 5 out. 1988. Disponível em: <https://bit.ly/2ZZWHNt>. Acesso em: 20 set. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação; INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. **Censo da Educação Superior 2016**. Notas Estatísticas. [S. l.: s. n.], 2016. Disponível em: <https://bit.ly/2F4E0wy>. Acesso em: 2 jun. 2018.

BRASIL. Ministério da Justiça. Conselho Administrativo de Defesa Econômica – CADE. **Atos de concentração no mercado de prestação de serviços de ensino superior**. Brasília: [s. n.], 2016. Disponível em: <https://bit.ly/2bG8CFX>. Acesso em: 3 jun. 2018.

CARBONELL, Jaume. **A aventura de inovar**: a mudança na escola. Porto Alegre: ArtMed, 2002.

CARLINI, Angélica Luciá. O professor de direito: perspectivas para a construção de uma identidade docente. *In*: ALMEIDA FILHO, José Carlos de Araújo; CARLINI, Angélica; CERQUEIRA, Daniel Torres de (org.). **180 anos do ensino jurídico no Brasil**. Campinas/SP: Millennium Editora, 2007. p. 321-341.

CARPEAUX, Otto Maria. A ideia da universidade e as ideias das classes médias. *In*: CARPEAUX, Otto Maria. **Ensaios Reunidos: 1942–1978**. Organização: Olavo de Carvalho. Rio de Janeiro: UniverCidade, 1999. v. 1. Disponível em: <https://bit.ly/2IKQcY5>. Acesso em: 2 jun. 2018.

CANGUILHEM, Georges. **Estudos de história e de filosofia das ciências concernente aos vivos e à vida**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.

CAPEZ, Fernando. **Curso de Direito Penal**: parte geral. 13. ed. São Paulo: Saraiva, 2009. v. 1.

CHRISTOFOLETTI, Lilian; MACHADO, Uirá. Campanha ataca os abusos do “juridiquês”. **Folha de São Paulo**, Caderno Folha Cotidiano, São Paulo, p. 10, 11 nov. 2005.

CONTRERAS, José. **Autonomia dos Professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CUNHA, Elza Antônia Pereira. Discurso, práxis e saber do Direito. **Seqüência**: Estudos Jurídicos e Políticos, Florianópolis, p. 136-141, jan. 1983. ISSN 2177-7055. DOI: <https://doi.org/10.5007/%25x>.

CUNHA, Maria Isabel; SOARES, Sandra Regina; RIBEIRO, Marinalva Lopes. (org.). **Docência universitária**: profissionalização e práticas educativas. Feira de Santana: Editora UEFS, 2009.

DANTAS, San Tiago. **A educação jurídica e a crise brasileira**. Rio de Janeiro: [s. n.], 1955. Disponível em: <https://bit.ly/35uV7G4>. Acesso em: 29 maio 2018.

EHRlich, Eugen. O estudo do Direito Vivo. *In*: FALCÃO, Joaquim; SOUTO, Cláudio (org.). **Sociologia e Direito**. 2. ed. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002. p. 109-115.

- ESCUDE, Jordi Corominas. **Fundamentación zubiriana de una ética mundial**. [S. l.: s. n.], 1996. Disponível em: <https://bit.ly/2B8EkdV> . Acesso em 26 set. 2018.
- FARIA, José Eduardo. **Sociologia jurídica**: crise do Direito e práxis política. 1. ed. Rio de Janeiro, Forense, 1984.
- FONTOURA, Helena Amaral. Docência e diversidade na Educação Básica. *In*: RIOS, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco (org.). **Docência na Educação Básica**. Salvador: EdUNEB, 2015. p. 67-100.
- FORNARI, Liége Maria Sitja. **Uma maneira singular de estar no mundo**: ser professor. 2009. 318 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.
- FOUCAULT, Michel. **Nascimento da Biopolítica**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- FOUCAULT, Michel. **Ditos e escritos**. Repensar a Política. *In*: MOTTA, Manoel Barros da (org.). Tradução de Ana Lúcia Paranhos Pessoa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010. v. 6.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- FREIRE, Paulo. Criando métodos de pesquisa alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação. *In*: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.) **Pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1981. p. 34-41.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora Unesp, 2000.
- FREITAG, Barbara; ROUANET, Sérgio Paulo (org.). **Habermas** - Sociologia. São Paulo: Ática, 1993. (Coleção Grandes Cientistas Sociais).
- GADOTTI, Moacir. **Histórias das ideias pedagógicas**. São Paulo: Ática, 1995.
- GAUTHIER, Jacques Zanidê. A questão da metáfora, da referência e do sentido em pesquisas qualitativas: o aporte da sociopoética. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 25, p. 127-142, abr. 2004. ISSN 1413-2478. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782004000100012>.
- GUSTIN, Miracy Barbosa de Sousa. **(Re) pensando a pesquisa jurídica**: teoria e prática. Belo Horizonte: Del Rey, 2002.
- HARGREAVES, Andy. **O ensino na sociedade do conhecimento**. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- HEIDEGGER, Martin. **Ser e tempo**. Parte I. Tradução de Marcia Sá Cavalcante Schuback. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 2015.

HOLANDA, Adriano. **O resgate da fenomenologia de Husserl e a pesquisa em psicologia**. 2002. 245 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2002.

INWOOD, Michael. **Heidegger**. São Paulo: Loyola, 2004.

KELSEN, Hans. **Teoria Pura do Direito**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Mariana de Andrade. **Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LAPORTE, Anna Maria Alexandre; VOLPE, Neusa Vendramin. **Existencialismo: uma reflexão antropológica e política a partir de Heidegger e Sartre**. Curitiba: Juruá, 2009.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?: novas exigências educativas e profissão docente**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LEVINAS, Emmanuel. **Entre nós: ensaios sobre a subjetividade**. Petrópolis: Vozes, 1997.

LIMA, Ana Karmen Fontenele Guimarães. Limitações da formação jurídica: da necessidade de um ensino crítico e humanista. *In*: ARAÚJO, Regis Frota (org.). **Metodologia do ensino jurídico: propostas e debates**. São Paulo: abc, 2010. p. 29-58.

MAFFESOLI, Michel. **Elogio da razão sensível**. Tradução: Albert C. M. Stuckembruck. Petrópolis: Vozes, 1998.

MAMEDES, Cleusa Bernadete Larranhagas; JESUS, Mailsa Silva de. **Pedagogia e Ensino Jurídico: a experiência da “roda pedagógica”- desafios e contribuições para a prática docente do curso de direito da Faculdade Católica Rainha da Paz-FCARP**. Mato Grosso: [s. n.], 2013. Disponível em: <https://bit.ly/2Bi41ZX>. Acesso em: 6 maio 2018.

MARCHESE, Fabrizio. **A crise do ensino jurídico no Brasil e as possíveis contribuições da educação geral**. 2006. 259 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

MARTINS, Carlos Benedito. A reforma universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 15-35, abr. 2009. ISSN 0101-7330. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302009000100002>.

MASETTO, Marcos Tarciso. **Competência pedagógica do professor universitário**. 3. ed. São Paulo: Summus, 2015.

MELLO, Reynaldo Irapuã Camargo. **Ensino jurídico: formação e trabalho docente**. Curitiba: Juruá Editora, 2007.

MOREIRA, Virginia. O método fenomenológico de Merleau-Ponty como ferramenta crítica na pesquisa em psicopatologia. **Psicol. Reflex. Crit.**, Porto Alegre, v. 17, n. 3, p. 447-456, 2004. ISSN 0102-7972. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-79722004000300016>.

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 (Mestrado em Direito) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

NEVES, Marcelo. **A constitucionalização simbólica**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes.

NUNES, Silma do Carmo. **Concepções de mundo no ensino da História**. 2. ed. Campinas: Papirus, 2002.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 3. ed. rev. e ampl. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

PÉRISSÉ, Paulo. M. **O educador aprendedor**. São Paulo: Cortez Editora, 2004.

PETRELLI, Rodolfo. **Fenomenologia**: teoria, método e prática. Goiânia: UCG, 2004.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa G. C. **Docência no ensino superior**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

RIBEIRO JUNIOR, João. **O que é positivismo?**. 2. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1998.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. **Ensino jurídico para que (m)?**. Florianópolis: Fundação Bioteux, 2000.

ROSA, Alexandre Morais da. **Garantismo jurídico e controle de constitucionalidade material**: aportes hermenêuticos. 2. ed. Rio de Janeiro: Lúmen Juris, 2011.

ROSEMBERG, Dulcinéa Sarmiento. O processo de formação continuada de professores universitários: do instituído ao instituinte. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 23. Caxambu, 200. **Anais** [...]. Rio de Janeiro: ANPEd, 2000. p. 1-17. Disponível em: <https://bit.ly/2MyvxHO>. Acesso em: 20 set. 2018.

RÜDIGER, Francisco. **As teorias da cibercultura**: perspectivas, questões e autores. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2013.

SACHS, Judyth. Teacher professional identity: competing discourses, competing outcomes. **Journal of Education Policy**, London, v. 16, n. 2, p. 148-161, nov. 2001. DOI: 10.1080/02680930116819.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. 10. ed. Rio de Janeiro: 1998.

SGUISSARDI, Valdemar. **Estudo Diagnóstico da Política de Expansão da (e Acesso à) Educação Superior no Brasil – 2002-2012**. Brasília: Edital N. 051/2014 SESU; Projeto de Organismo Internacional – OEI; Projeto OEI/BRA/10/002, 2014.

SGUISSARDI, Valdemar; SILVA JÚNIOR, João dos Reis; HAYSHI Carlos Roberto Massao. Educação Superior em São Paulo: 1991-2004. *In*: RISTOFF, Dilvo; GIOLO, Jaime. **Educação Superior Brasileira: 1991-2004**. Brasília: Inep, 2006. p. 21-77. Disponível em: <https://bit.ly/31boaeC>. Acesso em: 27 maio 2018.

SIDEKUM, Antônio. **Levinas e a filosofia da libertação**. Nova Petrópolis, RJ: Nova Harmonia, 2015.

SOARES, Sandra, Regina; CUNHA, Maria Isabel da. **Formação do professor: a docência universitária em busca de legitimidade**. Salvador: EDUFBA, 2010.

SOUSA SANTOS, Boaventura. **Pela mão de Alice - o social e o político na pós-modernidade**. São Paulo: Cortez, 1997.

SOUSA SANTOS, Boaventura. **Um discurso sobre a ciência**. 14. ed. Porto/PT: Edições Afrontamento, 2003.

SOUZA, Ricardo Timm. **Ética como fundamento: uma introdução à Ética contemporânea**. São Leopoldo: Nova Harmonia, 2004.

STAKE, Robert E. **Pesquisa qualitativa: estudando como as coisas funcionam**. Porto Alegre: Penso, 2011.

STRECK, Lenio Luiz. Faltam grandes narrativas no e ao direito. *In*: STRECK, Lenio Luiz; TRINDADE, André Karam (org.). **Direito e literatura: da realidade da ficção à ficção da realidade**. São Paulo: Editora Atlas, 2013. p. 227-231.

TARDIF, Maurice. Lugar e sentido dos conhecimentos universitários na formação dos profissionais do ensino. *In*: GARRIDO, Susane Lopes; CUNHA, Maria Isabel da; MARTINI, Jussara Gue (org.). **Os rumos da educação superior**. São Leopoldo: Unisinos, 2002. p. 75-112.

TARDIF, Maurice. Se o professorado universitário fosse uma profissão... *In*: CUNHA, Maria Isabel da; SOARES, Sandra Regina; RIBEIRO, Marinalva Lopes (org.). **Docência universitária: profissionalização e práticas educativas**. Feira de Santana: Editora UEFS, 2009. p. 57-76.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed., Rio de Janeiro: Vozes, 2017.

TRINDADE, Héliogio. Anísio Teixeira e os desafios atuais da educação superior. *In*: TEIXEIRA, Anísio. **Ensino superior no Brasil: análise e interpretação de sua evolução até 1969**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2005.

VAN MANEN, Max. **Researching lived experience: human science for an action sensitive pedagogy**. New York: State University of New York Press, 1990.

VAN MANEN, Max. **El tacto em la enseñanza** – El significado de la sensibilidad pedagógica, 1 ed. Barcelona: Paidós Iberica, 1998.

VAN MANEN, Max. **Investigación educativa y experiencia vivida**: ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad. Barcelona: Idea Books, 2003.

VAN MANEN, Max. **Phenomenology of practice**. Meaning-Giving Methods in Phenomenological Research and Writing. California: Left Coast Press, 2014.

VENÂNCIO FILHO, Alberto. Análise histórica do ensino jurídico no Brasil. *In*: UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. **Encontros da UnB**: ensino jurídico. Brasília: Editora UnB, 1979. p. 31.

VENÂNCIO FILHO, Alberto. **Das Arcadas ao Bacharelismo**: 150 anos de Ensino Jurídico no Brasil. São Paulo: Perspectiva, 1982.

WARAT, Luis Alberto. Saber crítico e senso-comum teórico dos juristas. **Revista Sequência**, Florianópolis, v. 3, n. 5, p. 48-57, 1982. ISSN 2177-7055. DOI: <https://doi.org/10.5007/%25x>

WARAT, Luis Alberto. Dilemas sobre a história das verdades jurídicas: Tópicos para refletir e discutir. **Sequência**: Estudos Jurídicos e Políticos, Florianópolis, p. 97-113, jan. 1983. ISSN 2177-7055. DOI: <https://doi.org/10.5007/%25x>.

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

WARAT, Luis Alberto. **Manifestos para uma ecologia do desejo**. São Paulo: Acadêmica, 1990.

WARAT, Luis Alberto. **Introdução geral ao direito**. Interpretação da lei: temas para uma reformulação. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris, 1994. v. 1.

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

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

WARAT, Luis Alberto. **Epistemologia e ensino do Direito**: o sonho acabou. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2004a.

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

WARAT, Luis Alberto. Prefácio. *In*: ROSA, Alexandre Morais da. **Garantismo jurídico e controle de constitucionalidade material**: aportes hermenêuticos. 2. ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2011.

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

WOODS, Peter. **Investigar a arte de ensinar**. Porto: Porto Editora, 1999.