



(RE)PENSAR

O ENSINO DO DIREITO

ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS
E ABORDAGENS METODOLÓGICAS

Organizadoras:

Daniele Weber S. Leal

Darlen Prietsch Medeiros

Tatiana M. Do Amaral



KÖCHE, Rafael. Educação, imaginário e a parte do diabo: por uma pedagogia da sedução. In: LEAL, D.W.S.; MEDEIROS, D.P.; AMARAL, T.M.. (Org.). **(Re)pensar o ensino do direito: estratégias didáticas e abordagens metodológicas**. São Leopoldo: Oikos, 2019, p. 120-132.

EDUCAÇÃO, IMAGINÁRIO E A PARTE DO DIABO: POR UMA PEDAGOGIA DA SEDUÇÃO

Rafael Köche*

“A vida, antes que um problema a ser resolvido, é um desejo de ser vivido”.

Luis Alberto Warat

Resumo: A escola voltada à instrução e à obediência, destinada à formação de operários inteligentes, está correndo risco de extinção. As pessoas não aceitam a verdade de um saber pela mera posição hierárquica daquele fala, como se estivessem diante de um *iluminado*. Precisam viver a experiência do conhecimento para aprender. E isso só se dá em *relação* com o outro. Estamos vivendo a passagem da verticalidade do saber à horizontalidade do conhecimento. E, com isso, o professor deve enfrentar uma dura mas inexorável realidade: as verdades produzidas pela classe – e também fora dela – são produtos de uma série de crenças, valores e fetiches; são desejos, vontades e interesses que até hoje a universidade procurou não problematizar no processo didático e de formação do conhecimento. Reconhecer a emotividade da classe, toda a pré-compreensão que a constitui, todo o horizonte inexplicitado de sentido é condição para o exercício docente. Pensar que o papel do professor é o de aperfeiçoar os alunos é esquecer que esse objetivo jamais poderá ser alcançado; deve-se, ao contrário, reconhecer a imperfeição humana, problematizar o lugar do mal, dar a *parte do diabo*. Antes de tudo aprender a conhecer o que há de mais humano, o que só é possível com curiosidade e desejo. Diante disso, este texto se coloca como proposta de fundamentação teórica à subversão metodológica da escola, descrevendo o fenômeno de transformação na sociabilidade humana e de saturação do ensino jurídico moderno, colocando em causa o que há de mais primitivo e arcaico na formação do conhecimento, pensando educação como um movimento *iniciático*, no âmbito de uma Pedagogia da Sedução.

Palavras-chave: Educação. Ensino jurídico. Parte do Diabo. Pedagogia da Sedução.

* Professor de Direito Constitucional das Faculdades Integradas de Taquara. Doutorando em Teoria e História do Direito pela Università degli Studi di Firenze com estágio de pesquisa na Université Paris 1 – Pantheon-Sorbonne. Mestre em Direito Público pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos com bolsa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq-Brasil) e estágio de pesquisa na Université Paris-Descartes. e-mail: rafaelkoche@faccat.br

1. A SOMBRA DE DIONÍSIO: OU AINDA É TEMPO DE FALAR EM CRISE DO ENSINO JURÍDICO?

Se tornou lugar comum afirmar que vivemos uma crise do ensino jurídico, uma crise marcada: pela defasagem metodológica e pela manutenção de uma matriz eminentemente legalista para descrever o fenômeno jurídico; pela fragmentação do saber, reducionismos e subespecializações, a chamada *patologia do saber* (JAPIASSÚ, 1976); pelo exagero na aplicação da lógica dedutiva, capaz de nos conduzir a conclusões falsas baseadas em premissas verdadeiras, próprio do *silogismo sofisticado*; por uma metodologia de avaliação indutora da memorização e da mecanização de conteúdos; pelo abandono da construção do conhecimento, cultivado pela dúvida, crítica e reflexão; e, por fim, por certa inexistência de *produção do conhecimento*, uma vez que há somente uma reprodução do saber dogmático (MORAIS; COPETTI, 2005, p. 45-82)¹.

Entretanto, falar de crise no ensino jurídico não é propriamente uma novidade. Demonstrei alhures que a dita crise do ensino jurídico existe desde a formação das Escolas de Direito no País (KÖCHE, 2012, p. 7-8). Ainda no Brasil-Imperio, já se verificava a falta de uma postura crítica no Direito. Nos idos de 1800, Tobias BARRETO (1977, pp. 287-9 apud LOPES, 2002, p. 341) censurava duramente os *acomodados juristas* da época, que, segundo ele, ocupavam-se em pensar simplesmente sobre *questiúnculas forenses*, desconsiderando a importância que certos ramos do saber como a Filosofia possuíam no Direito:

Um médico filósofo parece coisa mais tolerável aos olhos da gente *sensata* do que um bacharel em direito. Parece que este só deve se ocupar do que diz respeito ao *Corpus Iuris*. Se ousa um instante olhar por cima dos muros

¹ Situação que se agrava atualmente pela quantidade de cursos de graduação em Direito existentes no Brasil. Estão em atividade 1405 cursos de graduação em Direito no País (BRASIL, 2018a). Em 1995, eram 165 faculdades de Direito. Não é de surpreender que, ainda em 2010, o Brasil possuía mais cursos de Direito que China, EUA e Europa juntos (DIANA, 2010). O curso de Direito é a graduação com o maior número de vagas no Brasil: atualmente, são 281.580 vagas autorizadas a serem preenchidas por ano (BRASIL, 2018a). Somente este ano – até julho, para ser mais preciso –, foram abertas novas 16 mil vagas (BRASIL, 2018b). A título comparativo, hoje existem 334 escolas de Medicina autorizadas no País (contra 1.405 cursos de Direito), em um total de 34.174 vagas autorizadas (contra 281.580 para o Direito) (BRASIL, 2018a). Ou seja, não bastasse o número de vagas já existentes em cursos de graduação em Direito, o Brasil autorizou novas vagas equivalente a praticamente metade das vagas existentes para estudar Medicina. Com isso, o Direito é o curso com o maior número de estudantes no Brasil, com mais de 813.454 alunos matriculados, segundo dados do último Censo de Educação Superior disponível, o que representa 10,42% do total de universitários brasileiros. Apenas em 2015, 105.317 pessoas formaram-se em direito em cursos presenciais no Brasil (BRASIL, 2016).

destas velhas e hediondas prisões, chamadas Côrrea Telles, Lobão, Gouveia Pinto, etc., ai dele, que vai ser punido por tamanho desatino! [...] Como quer que seja, a verdade é que o pobre bacharel limitado aos seus chamados conhecimentos jurídicos sabe menos das necessidades e tendências do mundo moderno, sente menos a infinitude dos progressos humanos, do que pode ver de céu azul um preso através das grades do calabouço. (BARRETO, 1977, pp. 287-9 apud LOPES, 2002, p. 341).²

Há no Direito brasileiro um pensamento coletivo massificado, um imaginário acrítico e técnico, que molda os discursos predominantes na cotidianidade. Trata-se de um modo de reproduzir o direito, principalmente na perspectiva epistemológica, que reduz o conhecimento a certas *verdades jurídicas consagradas*. É nesse sentido que WARAT (1982, p. 48-57) sempre deixou claro que uma proposta de pensamento crítico deveria se apresentar sempre como uma tentativa epistemológica diferente, uma nova formulação epistemológica sobre o saber jurídico institucionalmente sacralizado, principalmente porque a dogmática atual se tornou refém dessa *sacralização*, entendida a partir daquilo que, denunciando o *monastério dos sábios*, o justeórico argentino-baiano denominou de *senso comum teórico dos juristas*.

O *sentido comum teórico dos juristas* vem a ser um conjunto de representações, imagens, noções baseadas em costumes, metáforas e preconceitos valorativos e teóricos, que disciplinam seus atos, suas decisões e suas atividades, um complexo de saberes acumulados, apresentados pelas práticas jurídicas institucionais que, um conjunto de representações funcionais proveniente de conhecimentos morais, teológicos, metafísicos, estéticos, políticos, tecnológicos, científicos, epistemológicos, profissionais e familiares, que os juristas aceitam em suas atividades por intermédio da dogmática jurídica. Entendido, ainda, como uma racionalidade subjacente, que opera sobre os discursos de verdade das ciências humanas (WARAT, 1982, pp. 48-57; 1994, p. 14-5; 1995a, p. 57-71; e 1988, p. 39).

A significação dada ou construída via *senso comum teórico* contém um conhecimento axiológico que reproduz os valores, sem, porém, explicá-los. Conseqüentemente, essa reprodução dos valores conduz a uma espécie de conformismo dos operadores jurídicos – *operadores* porque os juristas acham que o

² Dizia Luis Alberto Warat: “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 a sua vida babando-se, com seus olhos enormemente abertos por classificações feitas, para dominar sem explicar nada”. (WARAT, 2000, p. 53).

direito é mera técnica, enfim, mera racionalidade instrumental (KÖCHE et. al., 2012, p. 237-261).³

Ocorre que, a chamada crise do ensino jurídico, denunciada há mais de um século no Brasil, vem acompanhada por uma verdadeira transformação da sociedade, uma mudança de paradigma, que inevitavelmente as instituições de ensino deverão se adaptar, sob pena de extinção, numa espécie de *seleção natural* das instituições de ensino. Trata-se da passagem da verticalidade do saber para a horizontalidade do conhecimento; de colocar em causa a subjetividade do corpo discente – no fundo, é entender a educação como um movimento iniciático, que exige uma nova postura dos professores, conforme se demonstrará a seguir.

2. DO HOMO SAPIENS AO HOMO EROTICUS

Estamos vivendo tempos de saturação de um modelo de ensino, uma mudança de paradigma decorrente de uma verdadeira mutação antropológica relacionada à socialidade humana, ou daquilo que MAFFESOLI (1982) denomina de passagem do *homo sapiens* ao *homo eroticus*. Tratarei melhor disso adiante. E a universidade não estaria imune à essa transformação paradigmática.

O ensino obrigatório sempre foi voltado à obediência: a ideia de uma escola voltada à instrução possui como objetivo último a criação de operários inteligentes, voltados à manutenção do sistema, razão pela qual é interessante, num modelo como esse, a padronização dos resultados – o que, nas Ciências Humanas, só poderá ter como efeito um sistema de exclusão e de homogeneização do conhecimento. Napoleão ilustra bem essa realidade quando afirmava que queria um corpo docente para dirigir a opinião dos franceses (NAPOLÉON, 1806)⁴.

Ocorre que os estudantes não aceitam mais um modelo de direção do saber, especialmente porque ele ignora toda a subjetividade envolvida na classe. Em termos políticos, para nos concentrarmos no Direito, por exemplo, os estudantes não alteram

³ Ver também: KÖCHE, R.; STRECK, L. L., 2017, p. 213-231. “Os operadores institucionais não conseguem sair do labirinto processual que estrutura o mundo do Direito. Há forças sociais que radicam a possibilidade de retirar os operadores do direito de seu labirinto e conduzi-los para as práticas sociais de justiça. As práticas jurídicas precisam encontrar a saída para o mundo, aproximando-se dos excluídos do labirinto, mas, mais ainda, reparando nos “esquecidos do mundo”, que sequer tiveram sua existência percebida”. (KÖCHE, 2017, p. 136).

⁴ “Mon but principal, dans l'établissement d'un corps enseignant, est d'avoir un moyen de diriger les opinions politiques et morales” (Rapport de Fourcroy du 27 février 1806, reprenant les paroles mêmes de Napoléon. In : AULARD, 1911, p. 152-155).

sua posição sobre determinados temas pela simples e mera adesão ao argumento de autoridade representada pela posição da pessoa investida no papel de professor. Aliás, tantas vezes, ocorre o contrário. Reforçam suas crenças e opiniões mesmo depois de uma extensa aula com uma exposição contrária a seus interesses e posições.

Para evitar uma falsa acusação, de longe se está, com isso, sustentando que o papel do professor seria o de *evangelização da classe*. A questão envolve o *pano de fundo* dos professores e dos alunos e sua *fusão de horizontes*. Compreender seu lugar de fala. Desde que Habermas mostrou que atrás de todo conhecimento existe o interesse que o dirige, pode-se descobrir, para usar os termos de Heidegger, uma antecipação das razões ontológico-existenciais da mistura de conhecimento e interesse; é dizer: não há conhecimento imune ao processo de ideologização⁵ (KÖCHE, 2015, p. 96).

Veja-se que não se está tratando aqui propriamente da clássica discussão sobre a *vontade do saber* (FOUCAULT, 1976)⁶, e sim da necessidade de colocar em causa na formação do conhecimento o que há mais de mais humano nas pessoas: suas crenças, fetiches e valores. Um agente humano está inserido num contexto, que constitui o horizonte inexplicitado no âmbito do qual a experiência pode ser entendida. É o que Taylor chama de *pano de fundo*, ou seja, “aquilo que não só percebo, porque ele torna inteligível aquilo que incontestavelmente percebo, como, ao mesmo tempo, não o percebo explícita ou focalmente, porque esse status já é ocupado por aquilo que ele está tornando inteligível” (TAYLOR, 2000. p. 81-2).

Esse *pano de fundo* poderia ser representado como uma espécie de compreensão implícita, ou *pré-compreensão*, para usar o termo de Heidegger. Logo, o *pano de fundo* é aquilo que advém com o *agente engajado*. É o contexto de inteligibilidade da experiência desse agente (KÖCHE, 2017, p. 30) e é o que deve ser problematizado na compreensão humana dentro das universidades.

⁵ Ver também: STEIN, Ernildo. Nota 3. In: HEIDEGGER, 2009. p. 32; HABERMAS, 1982 e 2001.

⁶ Nesse contexto, remete-se ao que alhures denominou-se *semiologia do poder*: “A semiologia do poder estabelece duas ordens de problemas: por um lado, mostra os paradoxos do saber acumulado, levantando suspeitas ideológicas sobre as razões de seus silêncios e lacunas, convidando a aceitar diferenças intradiscursivas emergentes do processo discursivo que instaura; por outro, analisa o poder dos silêncios, lacunas e paradoxos discursivos, para explicitar seus efeitos na sociedade” (KÖCHE, 2017, p. 114).

Em outras palavras, em uma classe, um professor se depara com um conjunto de emoções, crenças e tradições que constituem o *imaginário* dos membros daquela pequena comunidade – força invisível que, em última análise, constitui as relações de sociabilidade. Com isso, o professor está diante de diversos interesses e vontades, de verdadeiros movimentos de criatividade e de pensamento divergente. Para a construção do conhecimento, é necessário problematizar esse sistema de crenças, é necessário conhecer o ser humano em um nível mais profundo da sua própria subjetividade. E isso só é possível com curiosidade e desejo.

Pensar que o desejo e as emoções deveriam ser pensados em um contexto acadêmico é entender o *conhecimento* como *co-nascimento*, um “nascer com”, para usar o belo jogo de palavras que faz MAFFESOLI (2012, p. 91) com o termo em francês (*connaissance*). É compreender que o conhecimento é produzido de forma intersubjetiva, a partir de vivências pessoais e compartilhadas, metodologicamente falando, por meio de experiências reais e imaginárias, a partir dessa intensa energia que, além ou aquém das formas instituídas, assegura a força restritiva do querer-viver coletivo (MAFFESOLI, 1982), evitando o que metaforicamente poderíamos chamar de destacamento entre *mapa* e *território*, ou, parafraseando CHATEAUBRIAND (1848, p. 150), a formação de pessoas que sabem entrar habilmente em pontos conhecidos, mas são incapazes de descobrir o Novo Mundo.

Estamos falando de uma universidade voltada à pergunta e não à resposta. Em razão disso, é natural que esse tipo de subversão metodológica cause medo por apostar na liberdade em confronto ao controle e à obediência; destaca a autodidática, a autoaprendizagem e a pesquisa em confronto com a tecnicidade dos manuais de direito; busca *ordem* no *caos*; compreende o papel fundamental do erro e da (con)vivência. É entender que o movimento de conhecer é feito como uma caminhada, onde, antes mesmo de conhecer o destino, aprender-se a importância de *caminhar*.

Em sentido alegórico, é o que Thomas Edson buscou ensinar quando, questionado por ter fracassado mil vezes até inventar a lâmpada, respondeu assertivamente que não fracassou mil vezes, mas que o percurso de invenção da lâmpada é feito em mil passos. Assim, para fins de verdadeira construção horizontal do conhecimento, a educação só pode ser entendida como *iniciação*.

Até aqui demonstramos que, diferente de uma escola voltada à instrução, com saberes dirigidos pelos professores na expectativa de reprodução e continuidade de um sistema de crenças e valores pré-estabelecidos, onde tradicionalmente se ignorou

toda a subjetividade da classe na formação do conhecimento, a emergência desta nova geração exige que esse mesmo sistema de crença seja colocado em questão.

Devemos, pois, reconhecer essa saturação, entendendo que o fim de um mundo não significa o fim do mundo. Como sempre ocorreu na história humana, o declínio produz gênese e a gênese produz declínio. E, nesse mundo de transformação, a ideia da nova geração é o compartilhamento. Portanto, a universidade é desafiada a conciliar uma sinergia entre arcaísmo e desenvolvimento tecnológico.

Engana-se aquele que acredita que o papel do professor seria o de aperfeiçoar o aluno. Como se alguém, algum dia, pudesse chegar à perfeição. Nessa era, o que se deve reconhecer é a imperfeição humana e, a partir desse reconhecimento inexorável, reconhecer também a dimensão da maldade, da inveja, da violência que existe dentro de cada membro da classe – e trabalhar a partir disso. Tantas vezes algumas tomadas de decisões, dentro e fora de sala de aula, serão feitas com base nessa dimensão humana sombria. E tantas vezes a formação do conhecimento beberá nessa fonte... por isso, para que se possa haver uma verdadeira educação como *iniciação*, explorando as maiores potencialidades da classe, é necessário reconhecer a *parte do diabo*, como diria MAFFESOLI (2002), o lugar do mal.

Trata-se de um desafio enorme às instituições de ensino, especialmente para os mestres em sala de aula porque, como vimos, diante de toda a carga de crenças, valores e fetiches dos estudantes que chegam à universidade – que chamamos de *pré-compreensão* ou *pano de fundo*, numa linguagem própria da fenomenologia –, além do saber instituído e sacralizado, a própria emotividade humana é posta em causa na formação do conhecimento. E, reconhecendo a *parte do diabo*, o papel do professor acaba sendo o de criar uma arquitetura do diálogo, pautada por uma certa horizontalidade, em que ele deve acompanhar e interagir, para estimular o compartilhamento – não só de belas criações e ideias, mas das próprias emoções, crenças, preconceitos e valores que constituem o horizonte inexplicitado de sentidos.

Ao falar da importância da subjetividade e da emotividade na formação do conhecimento em classe, um leitor desavisado poderia ser levado a crer que se estaria aqui a defender uma relativização total do conhecimento, a partir da individualização das crenças e desejos. De forma alguma é o que se sustenta. Como diria (MAFFESOLI, 1996, p. 125), não são os indivíduos que têm a primazia, mas as suas relações. Assim sendo, problematizamos aqui o que, no âmbito da *sociologia da orgia*

(MAFFESOLI, 1982), se poderia chamar de *paixões coletivas*. É buscar compreender o que SIMMEL (1991) chamava de *rei clandestino*. Em todos os tempos, há um rei oficial e um rei clandestino. Compreender o rei clandestino de uma época é aprender a lógica secreta de uma época. O que estamos propondo para essa era é evidenciar a centralidade subterrânea desta sociedade oficiosa. Para conseguir decifrar esse enigma, devemos apostar em uma sorta de *imaginário*. O real é extremamente rico. Entretanto, em alguns momentos, para conseguir colher o real, devemos adicionar o *irreal* (WEBER, 1965), a imaginação, o imaginário, o lírico, o lúdico – por uma pedagogia da sedução.

POR UMA PEDAGOGIA DA SEDUÇÃO: UM TRIBUTO A LUIS ALBERTO WARAT

Como bem denunciava WARAT (2010, p. 2), a maioria dos intelectuais marcados pelo paradigma da modernidade não saem nunca dos pensamentos, que os sentem como potenciais portadores de verdades únicas, reveladores das infinitudes do mundo real. Segundo o justeórico argentino-baiano, esses seriam os alicerces da segunda Torre de Babel, a torre que alberga as formas perversas da razão abstrata. As *castrações simbólicas*, segue WARAT, provem de um sentido de inalterabilidade dos esquemas o qual nos faz sentir a verdade embutida na ordem e nos costumes. São desejos alugados à razão. Portanto, a gênese da castração é uma gênese da 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 imaginário do instituído: jurídico, educacional, científico, amoroso ou cotidiano”. (WARAT, 2000, p. 15-6)⁷

Diferente disso, no âmbito da genealogia de uma pedagogia da sedução para o ensino do direito, os significantes atraem no outro a compreensão da possibilidade de existência de um professor capaz de produzir em seus alunos a sensação de que eles são protagonistas. Da verticalidade do saber à horizontalidade do conhecimento, o papel do professor não seria o de exercer uma postura dominadora e centralizadora do processo pedagógico, mas, sim, de possuir uma atitude capaz de proporcionar um

⁷ “O genocídio que nos obriga unicamente a escutar as crenças que previamente organizaram nossa consciência como instância robotizada, existem campos de concentração para as ideias, e fornos onde se crema a memória. (...) O pior dos genocídios é aquele que faz sentir aos excluídos culpados por estarem vivos”. (WARAT, 2010, p. 46). Nesse sentido, ver WARAT, 2004a; 1995b; e 2004b.

tapete mágico onde os alunos começassem a assumir um papel mais ativo nessa viagem. Como assegura ROCHA (2012, p. 204), com isso, WARAT “revelou o segredo para um momento importantíssimo de criação, quando um professor conseguiria transformar a sala de aula num lugar mágico, onde se criaria algo que, a princípio, seria impossível”. E esse processo pressupõe a afetividade como um elemento fundamental.

WARAT sabia que reformular qualquer imaginário arraigado requer muito trabalho. No caso do ensino jurídico, a primeira medida seria revitalizá-lo, ação que ele propõe com base na noção de *carnavalização*, na linha que falava Bakhtin, que sugere que “para se pensar o Direito é preciso uma linguagem carnavalizada, sem um lugar único, ou ponto certo, constituindo basicamente uma polifonia de sentidos” (ROCHA, 2012, p. 209). Ou seja, se reconhece a plurivocidade discursiva, a diversidade humana em seus mais diversos matizes, devendo a universidade criar um ambiente em que tantas vozes possam falar.

Para WARAT (2000, p. 133), ao carnavalizar a aula, ter-se-á a esmagadora sensação de se estar presente na vida; teremos espantado os lugares pré-montados e negado a palavra autoritária. O mestre fora do lugar é a grande atitude carnavalizadora do ensino. Num contexto de ensino carnavalizado, o lugar do discípulo não é mais o lugar do outro: seu lugar é sua práxis. O carnaval, dizia BAKHTIN, ignora toda distinção entre atores e espectadores:

os espectadores não assistem ao carnaval, eles o vivem, uma vez que o carnaval pela sua própria natureza existe para todo o povo. Enquanto dura o carnaval, não se conhece outra vida senão o carnaval. Durante a realização da festa só se pode viver de acordo com as suas leis, isto é, as leis da liberdade. O carnaval possui um caráter universal, é um estado peculiar do mundo: o seu renascimento e a sua renovação, dos quais participa cada indivíduo. Essa é a própria essência do carnaval, e os que participam dos festejos sentem-no profundamente (BAKHTIN, 1993, p. 6).

Em contraposição ao baile oficial, o carnaval não é propriamente um evento social, em que se participa para ver ou ser visto; na grande festa popular, a contemplação dá lugar à vivência, à experiência; não há espectadores, há partícipes.

Veja-se, nesse sentido, que a carnavalização não se confunde com a mera e eventual inversão de valores e papéis. O imaginário carnavalizado seria um imaginário que organiza suas significações à margem da pertinência que os códigos consagram, vale dizer, das homogeneidades que fazem os sentidos de uma língua. Exige uma prática social permanentemente produtora de suplementos de significações, uma vez

que na univocidade dos sentidos o homem não encontraria nunca uma visão crítica da sociedade (WARAT, 2000, p. 98).

E, nesse ambiente, convida-se a um verdadeiro processo de criatividade, àquilo que WARAT (1988) denominava de *surrealismo jurídico*, postulando que o pensamento pode acontecer ou, provocativamente, que a realidade é criada pela nossa imaginação, numa verdadeira *ecologia do desejo*, em que o mais importante para a construção do conhecimento seria a liberação da afetividade (WARAT, 1990), que poderia se dar desde as formas artísticas mais tradicionais, como a música, poesia e o teatro, até as mais inusitadas. A classe é um lugar de liberação, um espaço fantástico, que de alguma forma responde à construção de um portal diferenciado que pode ser chamado de Aula Mágica (ROCHA, 2012, p. 209).

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

Para tanto, como uma espécie de cartografia, propõe uma Didática da Sedução: um ensino voltado ao prazer, um território onde as pessoas se apaixonam pelo saber, um lugar onde todo o professor deveria ser um sedutor (ROCHA, 2012, p. 210). Eis, nesse contexto, a compreensão do papel do professor:

[...] um mágico, um ilusionista, um vendedor de sonhos, de ilusões e fantasias. Quando eu entro numa sala proponho, imediatamente, a substituição do giz por uma cartola. Dela sairão mil verdades transformadas em borboletas... com meu comportamento docente, procuro a utopia, falsifico a possibilidade de produção de um mundo, de/e pelo desejo. Ministro sempre uma lição de amor, provoço 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, 2000, p. 152–3).

O professor deve tornar a sala de aula em território de cumplicidades, amores e desejos; de reconhecimento recíproco entre docentes e discentes; e, por isso, a

formação do conhecimento será sempre permeada pela emergência da alteridade, capaz de reconhecer a *finitude* do ser e a importância das *formas de vida*. Aprender a conhecer é também aprender a conhecer-se. E a identidade é construída em territórios desconhecidos, um território que está só parcialmente interiorizado, uma vez que grande parte dele está naquele espaço chamado *entre-nós*, o entre Eu e Outro. A multiplicidade em que se coloca a relação com o terceiro não constitui um fato contingente, uma simples multiplicidade empírica, caracteriza essencialmente a existência subjetiva capaz do discurso (KÖCHE, 2017, p. 30)⁸.

A epistemologia carnalizada é um complemento na dialética pedagógica da carnalização do ensino: pedagogia e epistemologia carnalizadas seriam, pois, esse conjunto de verdades em trânsito, que nos ajudarão a entender que “a vida, antes que um problema a ser resolvido, é um desejo de ser vivido” (WARAT, 2000, p. 112).

Não quero discípulos ou alunos, mas cúmplices.

REFERÊNCIAS

- AULARD, A. **Napoléon I et le monopole universitaire**. Rapport de Fourcroy du 27 février 1806, reprenant les paroles mêmes de Napoléon. Paris : Colin, 1911.
- BAKHTIN, Mikhail. **A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais**. São Paulo: Hucitec; Brasília: UnB, 1993.
- BRASIL Ministério da Educação/Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior. Diário Oficial da União de segunda-feira, 14 de maio de 2018*: pela portaria nº 329, de 11 de maio de 2018b.
- BRASIL tem mais faculdades de direito que China, EUA e Europa juntos; saiba como se destacar no mercado. G1, 06 jul. 2017. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/guia-de-carreiras/noticia/brasil-tem-mais-faculdades-de-direito-que-china-eua-e-europa-juntos-saiba-como-se-destacar-no-mercado.ghtml> Acesso em 30 de agosto de 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. Cadastro e-MEC de Instituições e Cursos de Educação Superior. Disponível em: <http://emec.mec.gov.br/>. Acesso em 30 de agosto de 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo de Educação Superior. Sinopses Estatísticas da Educação Superior – Graduação. 2015. Disponível em: <http://inep.gov.br/web/quest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>. Acesso em 30 de agosto de 2018.

⁸ Por sermos um animal político, devemos buscar o eu como singularidade. Em uma totalidade feita de relações entre singularidades não subsumíveis sob um conceito, buscar essa singularidade é se perguntar se um homem vivo não tem o poder de julgar a história na qual está engajado: como manifestação de uma razão, a linguagem desperta em Mim e em Outrem o que nos é comum. Mas ela supõe, em sua intenção de exprimir, nossa alteridade e nossa dualidade (KÖCHE, 2017, p. 139).

- CHATEAUBRIAND, François-René de. **Mémoires d'outre-tombe**. Paris, Pinaud frères, 1848.
- DIANA, Marina. Brasil tem mais faculdades de Direito do que todo o mundo. **iG**. Leis & Negócios. quarta-feira, 13 de outubro de 2010, disponível em: <http://leisenegocios.ig.com.br/index.php/2010/10/13/brasil-e-campeao-em-faculdades-de-direito/>
- FOUCAULT, Michel. **Histoire de la sexualité I** : La volonté de savoir, Paris, Gallimard, 1976.
- HABERMAS, Jürgen. **Conhecimento e Interesse**. Trad. José N. Heck. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.
- HABERMAS, Jürgen. **Técnica e Ciência como “Ideologia”**. Trad. Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 2001.
- HEIDEGGER, Martin. **Que é isto – a filosofia?** Identidade e diferença. Trad. Ernildo Stein. Petrópolis: Vozes, 2009.
- HEIDEGGER, Martin. **Ser e Tempo**. Trad. Márcia Sá Cavalcante Schuback. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.
- JAPIASSÚ, H. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.
- KÖCHE, R.; STRECK, L. L., Como a doutrina brasileira ensina hermenêutica jurídica?. In: ALVAREZ, A. M., TEIXEIRA, A. V., FELONIUK, W. S. (Org.), **Perspectivas do discurso jurídico**: novos desafios culturais do século XXI. DM, Porto Alegre, 2017, p. 213-231.
- KÖCHE, Rafael. **Direito da alteridade**: democracia e desigualdade nos rastros da (in)diferença, Liber Ars, São Paulo, 2017.
- KÖCHE, Rafael. **Elementos de hermenêutica filosófica para a compreensão do fenômeno jurídico**. Trabalho de Conclusão de Curso. Curso de Graduação em Direito. Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). 2012.
- KÖCHE, Rafael; STRECK, Lenio Luiz; MÜLLER, Fabiano. Hermenêutica Constitucional e Senso Comum Teórico dos Juristas: o exemplo privilegiado de uma aula na TV. **Direitos Fundamentais & Justiça**, v. 19, Porto Alegre, 2012. p. 237-261.
- LOPES, José Reinaldo de Lima. **O Direito na História**. 2. ed. Rio de Janeiro: Max Limonad, 2002.
- MAFFESOLI, Michel. **Homo eroticus**. Des communions émotionnelles. Paris : CNRS, 2012.
- MAFFESOLI, Michel. **L’Ombre de Dionysos**. Pour une sociologie de l’orgie. Paris : Méridiens / Anthropos, 1982.
- MAFFESOLI, Michel. **La part du diable**. Précis de subversion postmoderne. Paris : Flammarion, 2002.
- MAFFESOLI, Michel. **No fundo das aparências**. Petrópolis: Vozes, 1996.
- MORAIS, José Luis Bolzan; COPETTI, André. Ensino Jurídico, Transdisciplinariedade e Estado Democrático de Direito: possibilidades e perspectivas para o estabelecimento de um novo paradigma. **Revista do Instituto de Hermenêutica Jurídica**. Crítica à Dogmática: Dos bancos acadêmicos à prática dos tribunais, n. 3, Porto Alegre, 2005, p. 45-82.
- ROCHA, Leonel Severo. A Aula Mágica de Luis Alberto Warat: genealogia de uma pedagogia da sedução para o ensino do Direito. In: ROCHA, Leonel Severo; ENGELMANN, Wilson; STRECK, Lenio Luiz. (Org.). **Constituição sistemas sociais e hermenêutica** - Anuário do Programa de Pós-Graduação em Direito da UNISINOS: mestrado e doutorado. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2012, v. 9, p. 203-2012.
- SIMMEL, Georg. **Secret et Sociétés secrètes**. Strasbourg : Circé, 1991.

- TAYLOR, Charles. **Argumentos Filosóficos**. Trad. Adail Ubirajara Sobral. São Paulo: Loyola, 2000.
- WARAT, Luis Alberto. **A Ciência Jurídica e seus dois maridos**. 2. ed. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2000.
- WARAT, Luis Alberto. **A Rua Grita Dionísio!** Direitos Humanos da Alteridade, Surrealismo e Cartografia. Trad. Vivian Alves de Assis, Julio Cesar Marcellino Jr. e Alexandre Moraes da Rosa. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2010.
- WARAT, Luis Alberto. **Epistemologia e ensino do direito**. O sonho acabou. Florianópolis: Boiteux, 2004a.
- WARAT, Luis Alberto. **Introdução geral ao Direito I**. Porto Alegre: Fabris, 1994.
- WARAT, Luis Alberto. **Introdução geral ao Direito II**. Porto Alegre: Fabris, 1995a.
- WARAT, Luis Alberto. **Manifesto do surrealismo jurídico**. São Paulo: Acadêmica, 1988.
- WARAT, Luis Alberto. **Manifestos para uma ecologia do desejo**. São Paulo: Acadêmica, 1990.
- WARAT, Luis Alberto. **O direito e sua linguagem**. 2. ed. Porto Alegre: Safe, 1995b.
- WARAT, Luis Alberto. Saber crítico e senso comum teórico dos juristas. In: **Seqüência**. Florianópolis, UFSC, V. 03 n. 05, 1982, pp. 48-57.
- WARAT, Luis Alberto. **Surfando na pororoca**. O ofício do mediador. Florianópolis: Boiteux, 2004b.
- WARAT, Luis Alberto. **Territórios desconhecidos**. A procura surrealista pelos lugares do abandono do sentido e da reconstrução da subjetividade. Florianópolis: Boiteux, 2004c.
- WEBER, Max. **Essais sur la théorie de la Science**. Trad. J. Freund. Paris: Plon, 1965.
- WITTGENSTEIN, Ludwig. **Investigações Filosóficas**. São Paulo: Abril Cultural, 1975.