

CRÍTICA DO ENSINO DO DIREITO: REFLEXÕES ENTRE HUMBERTO MATURANA E LUIS ALBERTO WARAT¹

Crítica de enseñanza del Derecho: reflexiones entre Humberto Maturana y Luis Alberto Warat

DOI: <http://dx.doi.org/10.15304/dereito.29.1.6108>

RICARDO DE MACEDO MENNA BARRETO²

Professor Convidado

Universidade do Minho (Portugal)

ricardo.mennabarreto@gmail.com

Resumen

Este artículo tiene como objetivo realizar una crítica la educación jurídica actual, proponiendo la concepción de "rutas de escape epistemológicas". Esta concepción sugiere la necesidad de que los profesores de derecho busquen diferentes caminos teóricos hacia el normativismo para escapar de los lugares comunes de la educación jurídica. A la luz de los estímulos teóricos del biólogo chileno Humberto Maturana y del jurista argentino Luis Alberto Warat, se supone que la adopción de rutas de escape epistemológicas puede ayudar no solo en la recuperación y la resignificación de la dimensión teórica del fenómeno jurídico, sino también en la recuperación de la sensibilidad en el campo académico. En cuanto a la metodología, la presente investigación realizó una comprensión crítica basada en el conocimiento compartido por el diálogo interdisciplinario, haciendo uso de una revisión bibliográfica. Por lo tanto, buscamos desvelar diferentes puntos de observación teórica para una reconstrucción de la forma de pensar, vivir y enseñar el Derecho.

Palabras clave: Educación Legal; Crítica del Derecho; Rutas de Escape Epistemológicas; Humberto Maturana; Luis Alberto Warat.

Abstract

This article aims at criticizing current legal education, proposing the conception of "epistemological escape routes". Such a conception suggests the need for legal teachers to seek different theoretical paths to normativism in the escape of common places of legal education. In light of the theoretical stimuli of the Chilean biologist Humberto Maturana and the Argentine jurist Luis Alberto Warat, the hypothesis is that the adoption of

¹ Artigo dedicado a Luis Alberto Warat (*in memoriam*). Em 2020 completam-se dez anos da partida do mestre argentino. Warat se autodefinia como um "mágico, um ilusionista, um vendedor de sonhos, de ilusões e fantasias". No breve período em que convivemos (2006-2008), mais que me vender sonhos, Warat me apresentou uma visão sensível da vida e do Direito. Novalis (2006, p. 44) disse que "*Só um artista pode adivinhar o sentido da vida*". Warat o adivinhou, tenho certeza. E, generosamente, deixou importantes pistas para que nós também adivinhássemos.

² <https://orcid.org/0000-0001-7357-7722>

epistemological escape routes can help not only the recovery and re-signification of the theoretical dimension of the legal phenomenon, but in the very recovery of sensitivity in the academic field. Regarding the methodology, the present research carried out a critical comprehension based on the knowledge shared by the interdisciplinary dialogue, using, for that, a bibliographical review. The aim was to unveil different theoretical points of observation for a reconstruction of the way of thinking, living and teaching the Law.

Keywords: Legal Education; Critique of Law; Epistemological Escape Routes; Humberto Maturana; Luis Alberto Warat.

Resumo

Este artigo tem por objetivo realizar uma crítica ao ensino jurídico atual, propondo a concepção de "rotas de fuga epistemológicas". Tal concepção sugere a necessidade dos docentes de Direito buscarem caminhos teóricos diversos ao normativismo na fuga dos lugares comuns do ensino jurídico. À luz dos estímulos teóricos do biólogo chileno Humberto Maturana e do jurista argentino Luis Alberto Warat, parte-se da hipótese de que a adoção de rotas de fuga epistemológicas pode ajudar não apenas na recuperação e ressignificação da dimensão teórica do fenômeno jurídico, mas na própria recuperação da sensibilidade no campo acadêmico. Quanto à metodologia, a presente pesquisa realizou uma compreensão crítica a partir do conhecimento partilhado pelo diálogo interdisciplinar, servindo-se, para tanto, de revisão bibliográfica. Buscou-se, assim, desvelar diferentes pontos de observação teóricos para uma reconstrução do modo de pensar, viver e ensinar o Direito.

Palavras-Chave: Ensino Jurídico; Crítica do Direito; Rotas de Fuga Epistemológicas; Humberto Maturana; Luis Alberto Warat.

SUMÁRIO

0. INTRODUÇÃO.; 1.- ENSINO JURÍDICO NO BRASIL E A NECESSIDADE DE *ROTAS DE FUGA EPISTEMOLÓGICAS*.; 2.- LINGUAGEM, CONHECIMENTO E EDUCAÇÃO EM MATURANA.; 3.- LUIS ALBERTO WARAT: ELEMENTOS PARA UMA CRÍTICA DO ENSINO JURÍDICO.; 4.- CONSIDERAÇÕES FINAIS.; 5.- REFERÊNCIAS.

0. INTRODUÇÃO

O presente texto tem por objetivo apresentar a concepção teórica de *rotas de fuga epistemológicas* para uma possível superação dos obstáculos pedagógicos impostos pelo atual formato do ensino jurídico, com ênfase na realidade brasileira. Para tanto, parte-se dos estímulos teóricos do biólogo chileno Humberto Maturana Romesín e do jurista argentino Luis Alberto Warat. A concepção de rotas de fuga epistemológicas aponta para a existência de alternativas teóricas aos docentes da área jurídica na fuga dos lugares comuns do ensino jurídico. Para adotarem tais rotas, os docentes devem buscar transcender as tradicionais estratégias teóricas e pedagógicas adotadas pelo ensino jurídico de cariz mais dogmático,

buscando um arcabouço epistemológico que ultrapasse a mera descrição, facilitação e pseudo-problematização do Direito.

Nesse aspecto, buscaram-se teóricos de distintas áreas do conhecimento (com ênfase em Maturana, biólogo teórico e Warat, jurista), visando indicar possíveis rotas de fuga epistemológicas aos cultores do atual modelo de ensino jurídico. A problemática detectada reside no fato de haver certo afastamento, por parte dos docentes da área jurídica, de questões que envolvem o seu mundo circundante e a própria vida. Ou, dito de outro modo, nas palavras de Paulo Ferreira da Cunha, o Direito vê normalmente o mundo, porém, *sem frequentemente o ver*. Há uma espécie de “impermeabilização dos juristas” à realidade do mundo, segundo sublinha Cunha: uma impermeabilização à Arte, à sensibilidade e aos sentimentos³. Daí a hipótese de que a adoção de rotas de fuga epistemológicas (entendidas como um convite para ver o mundo de outra forma, para além do viés normativo) pode auxiliar não apenas na ressignificação da dimensão teórica do fenômeno jurídico, mas na recuperação da própria sensibilidade dos professores/juristas para a vida. Trata-se, portanto, de um convite para uma (utópica?) reconstrução do modo de pensar, viver e, principalmente, ensinar o Direito.

Quanto à metodologia, a presente pesquisa estabeleceu uma compreensão crítico-jurídica a partir do conhecimento partilhado pelo diálogo interdisciplinar, enquanto a técnica/método de pesquisa utilizado para a presente abordagem foi a bibliográfica.

Este texto se encontra dividido em três partes. A primeira, intitulada “*Ensino Jurídico no Brasil e a necessidade de rotas de fuga epistemológicas*”, busca apresentar a situação e o atual formato do ensino jurídico no Brasil, apresentando os contornos teóricos da concepção de rotas de fuga epistemológicas. Já a segunda parte, cujo título é “*Linguagem, Conhecimento e Educação em Maturana*”, apresenta algumas ideias de Humberto Maturana acerca da linguagem, do conhecimento e da educação universitária, as quais, embora oriundas do campo da Biologia teórica, podem servir para se repensar o ensino jurídico brasileiro. Por fim, a terceira parte, intitulada “*Luis Alberto Warat: Elementos para uma Crítica do Ensino Jurídico*”, elabora um recorte das principais concepções jurídico-críticas de Luis Alberto Warat, abordando, notadamente, as noções de carnavalização e sensibilidade, concepções que podem ajudar a repensar a ideia dominante de educação, tornando-a teoricamente menos sedentária.

1. ENSINO JURÍDICO NO BRASIL E A NECESSIDADE DE ROTAS DE FUGA EPISTEMOLÓGICAS

Afirmar que o ensino jurídico no Brasil se encontra em crise – mesmo que possa parecer, nestes dias, certo lugar comum – assume significativa importância no momento em que se reconhecem os inúmeros desafios que o ensino do Direito impõem, atualmente, a docentes. Sobre tal crise,

³ CUNHA, Paulo Ferreira da, *Avessos do Direito: Ensaios de Crítica da Razão Jurídica*, Curitiba, Juruá, 2012, p. 88.

Lenio Luiz Streck, com acerto, sinalizou: “a crise do ensino jurídico é, antes de tudo, uma crise do direito, que na realidade é uma crise de paradigmas, assentada em uma dupla face: uma crise de modelo e uma crise de caráter epistemológico”⁴. Nesta crise de modelo, aludida por Streck, têm-se, de um lado, operadores do direito que se mantêm reféns de uma crise advinda da tradição liberal-individualista-normativista; por outro, tem-se uma crise de caráter epistemológico, ancorada no paradigma da filosofia da consciência, resultando em um direito alienado da sociedade⁵.

Note-se, porém, que a crítica ao modelo de ensino jurídico dominante no Brasil (bem identificada por Streck como uma “crise do Direito”) não é propriamente nova. Há décadas juristas se manifestam por meio de diferentes correntes críticas, apontando os problemas e as insuficiências do modelo de ensino jurídico⁶. E esta crise torna-se ainda mais saliente, na medida em que se vê aumentar assustadoramente o número de faculdades de Direito no Brasil⁷. Não obstante a grande oferta de cursos jurídicos país afora, o formato de ensino propagado pelas mais diversas faculdades parece ser, em grande parte, o mesmo.

Trata-se de um ensino de caráter conservador e acrítico, o que levou Luis Alberto Warat a afirmar que, atualmente, ingressar no mundo das universidades é, até certo ponto, adquirir um “profundo estado de morte: os mestres empenham-se para que os estudantes compactuem com o ‘*establishment*’ cultural, os professores fazem-nos mirar para a cultura

⁴ STRECK, Lenio Luiz, “Hermenêutica e Ensino Jurídico em *Terrae Brasilis*”, In: *Revista da Faculdade de Direito da Universidade Federal do Paraná* (UFPR). Volume 46 (2007), pp. 29-50, Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/direito/article/view/13495>>, Acesso em: 24 de janeiro de 2019, p. 37.

⁵ *Idem*, p. 37.

⁶ Inicialmente, Warat já denunciara o formato do ensino em solo brasileiro (identificando-o como um doentio sistema de rotulação), propondo a carnavalização do ensino e o resgate do ato lúdico e poético como estímulo à afetividade, em WARAT, Luis Alberto, *A Ciência Jurídica e seus Dois Maridos*, Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2000, p. 150 e ss. Leonel Severo Rocha, por sua vez, já realizava, em fins da década de 1980, uma interessante crítica ao ensino jurídico com inspiração em Rui Barbosa, em ROCHA, Leonel Severo, “Ensino do Direito e Cultura Política”, In: *Sequência – Estudos Jurídicos e Políticos*. Vol. 10, N. 19 (1989), pp. 78-94, UFSC, Florianópolis, Santa Catarina, Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/sequencia/issue/view/1533>>. Acesso em 02 de janeiro de 2019. Mais recentemente (e não muito distante dos dois juristas anteriores), Lenio Luiz Streck vem tecendo duras críticas ao atual formato do ensino jurídico em uma perspectiva mais hermenêutica, conforme se pode verificar em STRECK, Lenio Luiz, “Hermenêutica e Ensino Jurídico em *Terrae Brasilis*”, *Op. cit.* É possível encontrar também uma interessante reflexão acerca do ensino jurídico e da consequente “proletarização” das profissões jurídicas em FARIA, José Eduardo Faria e CAMPILONGO, Celso Fernandes, *A Sociologia Jurídica no Brasil*, Porto Alegre, Sérgio Antônio Fabris Editor, 1991, especialmente p. 09 e seguintes.

⁷ Em notícia publicada em março de 2019, o Brasil já contava com a marca de 1.406 faculdades de Direito, Cfe.: STARTSE (Online) “1406. Esse é o número de faculdades de Direito no Brasil”, Disponível em: <<https://www.startse.com/noticia/mercado/62518/1406-esse-e-o-numero-de-faculdades-de-direito-no-brasil-lawtech>>. Acesso em: 06/04/2019.

adulta, isso é, para a vida que já passou”⁸. Esta “cultura adulta” aludida por Warat é uma cultura de promessas, eivada de vaidades e tramada por complexas relações de poder, elementos que facilmente seduzem muitos discentes, por vezes deslocando algumas das motivações originais que os levaram a ingressar no curso de Direito. Ademais, em reflexão acerca do modelo de ensino jurídico brasileiro, Antônio Alberto Machado identifica tratar-se de uma cultura forjada em um direito reproduzido “de forma simplesmente descritiva pelas escolas e pelos manuais jurídicos tradicionais, em que as investigações científicas, com todo o seu rigor positivista, partem dos códigos como um ‘dado’ inquestionável”⁹.

Machado também destaca como o ensino jurídico no Brasil ainda desfruta de uma “antiga dignidade” de ensino com importante componente ético-político de nível superior, visto que, historicamente, as escolas de Direito foram criadas para atender as demandas da burocracia estatal, cujas carreiras profissionais foram gradativamente se expandindo e alcançando diversas instâncias (para além do próprio Judiciário), como o Legislativo e o Executivo. Daí a ideia de uma vinculação ao poder dominante, de um curso que habilita os formandos para “profissões nobres” no seio da sociedade¹⁰.

Nesse sentido, Thais Colaço, seguindo semelhante linha de pensamento, explica como na atualidade os cursos de Direito servem de “trampolim” à classe média para a ascensão socioeconômica, bem como para a manutenção do *status quo* aos membros da elite. No entanto, acredita a autora, “a maioria dos ingressantes, independente da classe social, são relativamente “puros”, solidários e possuem um senso de justiça muito acurado, que vai desaparecendo ao longo do curso”¹¹. O desaparecimento desta pureza e desse senso de justiça parece também ter sido identificado por Warat, que a ele se referiu como “perda da sensibilidade”. É o que alude o jurista argentino em sua conferência de encerramento aos “Seminários de Direito e Cinema”, promovidos pela UFRJ, no ano de 2006: “os juristas, no processo de formação jurídica, no momento em que recebem o título de bacharéis em Direito, descobrem-se com a sensibilidade perdida, perdida a sensibilidade”¹².

Esta perda da sensibilidade, aludida por Warat, parece ser fruto da grande identificação de alunos e parcela de professores com as ficções propaladas pelo dogmatismo jurídico das faculdades de Direito brasileiras. Trata-se de um modelo frio, que atende às exigências de um mercado que se

⁸ WARAT, Luis Alberto. *A Ciência Jurídica e seus Dois Maridos*. *Op. cit.*, p. 162.

⁹ MACHADO, Antônio Alberto, *Ensino Jurídico e Mudança Social*, 2ª ed., São Paulo, Atlas, 2009, p. 31.

¹⁰ *Idem*, p. 51.

¹¹ COLAÇO, Thais Luzia, “Humanização do Ensino do Direito e Extensão Universitária”, *In: Revista Sequência - Estudos Jurídicos e Políticos*, N. 52, pp. 233-242, dez. 2006, Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/sequencia/article/view/15102>> . Acesso em: 14 de janeiro de 2019, p. 236.

¹² WARAT, Luis Alberto, Conferência de Encerramento, *In: MAGALHÃES, Juliana Neuenschwander et. al. (Orgs.), Construindo Memória: Seminários Direito e Cinema*, Rio de Janeiro, Faculdade Nacional de Direito, 2009, p. 113.

desenvolve “dentro de uma ordem mantida pela autoridade e não tolera nenhuma espécie de razão crítica, muito menos aquelas críticas humanísticas que pudessem embaraçar a ação e o resultado dos negócios estabelecidos no âmbito desse mercado”, esclarece Machado, em afiada crítica ao modelo de ensino dominante¹³.

Tem-se, aliás, no Brasil, um mercado rico em ofertas, e não só de cursos jurídicos. Abriu-se também igual ou maior espaço para uma desmedida e incontrolável indústria doutrinária, na qual se veiculam todo tipo de obras, sobretudo os célebres *cursos* e *manuals* de direito – que hoje, devido a grande demanda de alunos e alunas que buscam por aprovação no exame da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) e em concursos públicos, ganham questionáveis formatos se comparados aos *cursos* e *manuals* mais tradicionais. Tratam-se de livros que apelam a (questionáveis) estratégias, gerando manuais e cursos simplificados, esquematizados, plastificados, com recurso aos chamados “mapas mentais”, ou apostando simplesmente em legislação ou questões de concurso comentadas. Trata-se de um tipo de produto bastante específico, dirigido sobretudo a discentes (embora frequentemente indicado por docentes), que vende principalmente devido a sua simplificação. São obras que, não raro, defendem concepções do fenômeno jurídico carentes de rigor científico e de maior aprofundamento em teorias zetético-jurídicas¹⁴.

Faz-se isso, no entanto, invocando argumentos fortes e que não podem ser facilmente descartados (dada a crescente demanda de significativa parcela dos acadêmicos dos cursos de Direito do país): uma (suposta) melhor preparação para o exame da OAB, para as carreiras públicas, etc. Esquece-se, todavia, que parcela daqueles alunos que se formam em Direito também irá se dirigir para carreiras acadêmicas, as quais, em regra, envolvem pesquisas mais sofisticadas que aquelas contidas nas referidas esquematizações e simplificações.

Neste contexto, Francisco Carlos Duarte e Eduardo Dall’Agnol de Souza explicam como a postura de muitos professores das disciplinas do chamado “eixo profissional” (que envolve matérias mais dogmáticas, como direito civil, direito constitucional, etc.) e do “eixo de formação prática” (como assistência judiciária e prática jurídica) acaba por contribuir para certa desvalorização implícita daquelas disciplinas do “eixo de formação fundamental”, que naturalmente envolvem uma dimensão zetética – como, por exemplo, sociologia jurídica, filosofia jurídica, etc. Entretanto, segundo os autores, isso não se deve necessariamente ao fato de os professores ligados às disciplinas mais dogmáticas considerarem as disciplinas propedêuticas desnecessárias. Muitos, por certo, reconhecem a sua importância. Contudo, sublinham Duarte e Souza, as aulas (ministradas geralmente no tradicional formato expositivo) focam-se em análises de leis, de jurisprudência e de obras doutrinárias, o que acaba

¹³ MACHADO, Antônio Alberto, *Ensino Jurídico e Mudança Social*, *Op. cit.*, p. 53.

¹⁴ Para a concepção de zetética jurídica, ver: FERRAZ JR., Tércio Sampaio, *Introdução ao Estudo do Direito*, Técnica, Decisão, Dominação, 4ª ed., São Paulo, Atlas, 2003, p. 39 e ss.

por sobressair estas disciplinas e dirigir maior atenção dos alunos a este tipo de conteúdo¹⁵.

A partir daí, o direito dogmático passa a ser estabelecido no campo do ensino jurídico como aspecto central e de suma importância, fechando-se em si mesmo e criando uma plêiade de ilusões que se reproduzem cegamente e sem maiores questionamentos por parte dos discentes e docentes dos cursos de Direito. Ancorado no passado e fechado para discussões no plano epistemológico, o pensamento dogmático-jurídico parece então colocar à sombra e jogar ao esquecimento os fundamentos que envolvem o fenômeno jurídico. Desta maneira, cria-se o que Luis Gustavo Flores denominou de "Armadura Dogmática do Direito", pois é como "se a dogmática criasse uma armadura dogmática que protege a lógica da sua racionalidade contra toda possibilidade de esclarecimento sobre perspectivas de observação por ela negligenciada. Dessa forma a dogmática jurídica se fecha em uma redundância viciosa, sem saída"¹⁶.

Tal redundância, mencionada pelo jurista gaúcho, é, porém, para grande parte dos professores que também trabalham como juristas de ofício, uma espécie de ponto cego, pois *eles não veem que não veem*¹⁷. Debruçando-se sobre manuais, cursos e resumos, certos professores ainda propagam, cegamente, a crença de que as disciplinas dogmáticas que ministram são "científicas". Em outras palavras, tais professores ministram suas aulas amparados em um discurso que, segundo Leonel Severo Rocha, parece assumir certas particularidades valorativas, apresentando geralmente as seguintes características: "cientificidade, neutralidade, a-historicidade e, conseqüentemente, aspectos tidos como racionais" ¹⁸. Tais características reforçam, desse modo, a crença generalizada entre muitos docentes de que o direito dogmático é um "discurso científico", neutro, e até mesmo

¹⁵ DUARTE, Francisco Carlos e SOUZA, Eduardo Emanuel Dall'Agnol, "Revisitando Pierre Bourdieu: as relações de poder no ensino jurídico", *In: Revista de Estudos Constitucionais, Hermenêutica e Teoria do Direito (RECHTD)*, São Leopoldo, RS, 4(2), pp. 154-164, julho-dezembro de 2012, Disponível em: <<http://revistas.unisinos.br/index.php/RECHTD/article/view/rechtd.2012.42.05>>. Acesso em: 02 de fevereiro de 2019, p. 157.

¹⁶ FLORES, Luis Gustavo Gomes, "Obstáculos Epistemológicos de Bachelard e Construtivismo Sistêmico: Requestionamentos aos Direitos Humanos", *In: Revista Brasileira de Filosofia do Direito*, Porto Alegre, RS, Vol. 4, número 2, pp. 128-147, Julho-Dezembro de 2018, Disponível em: <<https://indexlaw.org/index.php/filosofiadireito/article/view/4928/pdf>>. Acesso em: 07 de março de 2019, p. 133.

¹⁷ A problemática do ponto cego foi explorada no campo da epistemologia construtivista por VON FOERSTER, Heinz, *A Constructivist Epistemology*, *In: FREY, L, et al. Structures and Cognitive Processes – Cahier N. 3, Proceedings of the 2nd and 3rd Advanced Courses in Genetic Epistemology*, organized by the Foundation Archives Jean Piaget in 1980 and 1981, Genève: Foundations Archives Jean Piaget, 1982. Ver também: VON FOERSTER, Heinz, *Visão e Conhecimento: disfunções de segunda ordem*, *In: SCHNITMAN, Dora Fried (Organizadora), Novos Paradigmas, Cultura e Subjetividade*, Tradução de Jussara Haubert Rodrigues, Porto Alegre, Artmed, 1996.

¹⁸ ROCHA, Leonel Severo, *A Problemática Jurídica: uma Introdução Transdisciplinar*, Porto Alegre, Sérgio Antônio Fabris Editor, 1985, p. 38.

estruturado sobre densas bases epistemológicas – e não *sobre o direito posto pelo Estado*.

Nesse aspecto, parece útil, para percebermos uma das dimensões do problema, a concepção de teoria como “construção explicativa” de Pedro Demo. Vista sob esta ótica, a teoria pode ser considerada a arte de construir “competência explicativa” acerca dos problemas com os quais o pesquisador se depara. Aqui, existe uma distinção importante sublinhada por Demo: “há diferença gritante entre, por exemplo, descrições, relatos, memórias, e construção explicativa, pois enquanto os primeiros permanecem no ‘*como acontece*’, a segunda busca indagar ‘*por que acontece*’”¹⁹.

À luz desta distinção, podemos, pois, encontrar dois tipos de docentes: primeiramente, aqueles juristas de ofício que passam horas em sala de aula a comentar leis, ou a contar suas aventuras na advocacia, na promotoria, como juízes, etc. para seus alunos e alunas. Ou seja, narram, a partir de sua *experiência prática, como as coisas acontecem*; por outro lado, há aqueles docentes (esses em número bem menor que os primeiros, certamente) preocupados em situar o conteúdo de suas disciplinas à luz de um arcabouço teórico mais denso, apresentando teorias, inventariando autores e, a partir daí, enfrentando problemas jurídicos não só teóricos, mas também problemas práticos, porém, com ênfase em sublinhar *o porquê algumas coisas acontecem*.

É, portanto, diante deste cenário jus-pedagógico que propomos a concepção de rotas de fuga epistemológicas. Trata-se de uma provocação teórica que visa a (auto)crítica daqueles docentes que ainda acreditam que aulas de direito consistem apenas em meros comentários à legislação, relatos de experiência e descrições de suas atividades forenses. Com efeito, a adoção de rotas de fuga epistemológicas permite ao docente ressignificar sua postura pedagógica, migrando dos meros e cansativos comentários às leis para um patamar teórico superior, que permita uma abordagem mais sofisticada dos problemas jurídicos enfrentados, *com ênfase no porquê as coisas acontecem* e como estas são abarcadas pelo Direito. Dito de outro modo, trata-se de se adotar uma estratégia pedagógica que aposta em “construções explicativas” estruturadas não apenas na experiência pessoal do professor em suas atividades forenses, mas, sobretudo, sobre bases epistemológicas.

Rotas de fuga epistemológicas podem ser úteis em diversas situações. Vejamos um exemplo jurídico aleatório, para ilustrar. Imaginemos um professor da disciplina (dogmática) de Direito de Família que, em uma determinada aula, resolve abordar o conteúdo da Lei 12.318 de 2010 (Brasil), que versa sobre a problemática da alienação parental. Caso se trate de um professor de orientação mais dogmática, este docente possivelmente passará grande parte da aula comentando (ou, o que pode ser ainda pior, simplesmente parafraseando) os artigos da referida lei. Ou, talvez, transcendendo um pouco a mera estratégia de “comentários à lei”, poderá este professor citar alguns exemplos de sua “atuação prática”.

¹⁹ DEMO, Pedro, *Pesquisa e Construção de Conhecimento*, Op. cit., p. 32 (grifo nosso).

Perceba-se, porém, que tanto em um como em outro caso, ao ministrar uma aula focado apenas na *dimensão normativa* do problema, o docente muitas vezes ignora outros importantes aspectos, nomeadamente aqueles que envolvem a dimensão psicológica e social que circunda a criança vítima de alienação parental.

Ora, o professor do nosso exemplo deve reconhecer que este problema (alienação parental) ultrapassa em complexidade os limites da lei, pois estamos a falar da necessidade de se resguardar o convívio familiar saudável, de se evitarem posturas geradoras de traumas e situações irreversíveis à vida da criança. Portanto, por envolver questões psicológicas e sociais, este problema deveria coagir o docente de direito de família a realizar uma incursão zetético-jurídica que o dotasse de uma compreensão básica de teorias psicanalíticas, psicológicas, sociológicas, não se limitando apenas à letra da lei.

Podemos, nesse momento, definir rotas de fuga epistemológicas como aqueles espaços de significação que permitem a fuga dos lugares comuns do ensino jurídico (ex.: os parafrásticos comentários à legislação, os relatos de experiência na advocacia, na promotoria, etc.). A adoção de rotas de fuga epistemológicas pressupõe, assim, uma elevação do nível científico e cultural do ensino jurídico a partir da devida recepção, reflexão e ensino de teorias sociais, filosóficas, psicológicas, etc., para além do puro normativismo. Com isso, ter-se-á como consequência, um maior “rigor conceitual, análise acurada, desempenho lógico, argumentação diversificada e capacidade explicativa”, explica Demo, acarretando “desenvoltura argumentativa, que é talvez a arte central da pesquisa e da ciência”²⁰. Além disso, o recurso às rotas de fuga epistemológicas repercutiria positivamente na formação pedagógica dos discentes, que passariam a desenvolver o senso crítico sobre questões sociais essenciais. Encontrar, no entanto, docentes capazes de transcenderem a própria ideologia que conforma o pensamento de boa parte da comunidade jurídica parece tarefa bastante difícil, visto que o sistema de reprodução desta ideologia (que poderíamos chamar de concepção formalista ou positivista ortodoxa) encontra-se bastante arraigada. Tal concepção, conforme ensina Rodolfo Vásquez, sustenta que a existência da norma acaba por exigir não apenas sua obediência jurídica, mas sua obediência moral. Nesse aspecto, sublinha Vásquez, o estudante deve se habituar a repetir (de preferência sem críticas ou questionamentos, para não “abalar” as bases do sistema) o conteúdo das normas e ficar convencido também que os juízos de ordem política ou moral devem ficar do lado de fora dos muros da universidade. Visto sob essa ótica reducionista, o Direito não anuncia nem denuncia, não sendo um fator de transformação social. O estudante vai se forjando, assim, com um caráter de tipo conservador²¹.

²⁰ DEMO, Pedro, *Pesquisa e Construção de Conhecimento*, Op. cit., p. 38.

²¹ VÁSQUEZ, Rodolfo, “Concepciones Filosóficas y Enseñanza del Derecho”, In: *Academia* – Revista sobre Enseñanza del Derecho, año 6, número 12, pp. 221-237, 2008, Disponível em: http://www.derecho.uba.ar/publicaciones/rev_academia/revistas/12/concepciones-filosoficas-y-ensenanza-del-derecho.pdf >, Acesso em: 10 de março de 2019, p. 226.

Tais rotas de fuga epistemológicas servem, portanto, para se fugir do caráter conservador, dogmático, repetitivo e inquestionado, que envolve o ensino jurídico brasileiro na atualidade. A ausência de questionamentos e a forma(ta)ção em larga escala de um tipo de aluno “embalado” para uma realidade pré-construída artificialmente nos manuais de direito²², são alguns dos aspectos que levam a necessidade de se estabelecerem rotas de fuga epistemológicas eficazes.

Entendemos, logo, que os estímulos decorrentes da análise das obras do biólogo chileno Humberto Maturana Romesín e do jurista argentino Luis Alberto Warat podem servir de interessante ponto de partida para a proposição de rotas de fuga epistemológicas. Estas podem levar não apenas à construção de um ensino jurídico epistemologicamente mais avançado, mas também menos tecnicizado e, logo, *mais humano*. Um ensino assentado em bases teóricas interdisciplinares capazes de propor novos pontos de observação para uma possível reconstrução do modo de pensar, viver e ensinar o Direito.

2. LINGUAGEM, CONHECIMENTO E EDUCAÇÃO EM MATURANA

O biólogo Humberto Maturana Romesín é responsável pela elaboração de uma teoria cujos conceitos há muito alcançaram o Direito²³. Para além de suas célebres contribuições utilizadas na descrição sociológica do sistema jurídico, parecem-nos mais oportunas, neste momento, as ideias de Maturana acerca da linguagem, do conhecimento e da educação na universidade. Tratam-se de ideias que, embora não sejam “jurídicas”, podem oferecer pistas para rotas de fuga epistemológicas, rumo a um ensino jurídico mais humano, dialógico e menos tecnicista.

Em suas reflexões acerca da linguagem, Maturana explica como é através do domínio semântico que os seres humanos passaram a fazer parte do meio de conservação de adaptação. Por isso, afirma o biólogo, nós, seres humanos, existimos em nosso operar na linguagem, sendo observadores que habitam num domínio semântico criado pelo nosso próprio operar linguístico²⁴. Neste contexto, não podemos ignorar o vínculo existente entre o “linguajar” e o “emocionar”, preocupação que aparece na obra de Verden-Zoller com Maturana, *“Amar e Brincar”*.

O viver na linguagem, para Maturana (e aí o próprio “linguajar”), não se desvincula da dimensão *emocional* do humano. Com efeito, tal vivência na linguagem pode ser considerada o resultado da “convivência em coordenações e coordenações de ações e emoções que chamo de

²² “Realidade” trazida à sala de aula através de “casos práticos” – como aqueles nos quais transitam os célebres e já cansados personagens Caio, Tício e Mévio – casos esses que muitas vezes não guardam correspondência alguma com a própria vida.

²³ Como, por exemplo, as concepções de autopoiese e acoplamento estrutural, absorvidos pela sociologia jurídico-sistêmica de Niklas Luhmann. Nesse sentido, ver: LUHMANN, Niklas, *El Derecho de la Sociedad*, México, Universidad Iberoamericana, 2002.

²⁴ MATURANA R., Humberto e VARELA, Francisco, *A Árvore do Conhecimento*, Trad. de Humberto Mariotti e Lia Diskin, São Paulo, Palas Athena, 2001, pp. 233-234.

conversar”, explica o biólogo²⁵. Ou seja, para Maturana, o viver humano se estruturou, ancestralmente, numa rede de conversações, e daí em outras redes de conversações, sendo, portanto, caracterizada pelo próprio conversar, isto é, pelo operar na linguagem. As emoções, por sua vez, preexistem à própria linguagem, embora Maturana entenda que a emoção define a ação. Para compreendermos o que ocorre nas diferentes conversações, faz-se necessário identificar a emoção que define o domínio de ações no qual se dão as coordenações de coordenações de ação que uma dada conversação explica²⁶. Nessa complexa rede de conversações – que não se desvincula, portanto, do emocionar –, o ser humano então constitui sua vida cotidiana e opera no sentido de construir conhecimento. Naturalmente, questões envolvendo o campo da emoção não são, geralmente, preocupações que envolvem os docentes das faculdades de Direito. No domínio das conversações estabelecidas em sala de aula, por exemplo, pouco ou nada dizem àqueles docentes “mais frios” as emoções de seus discentes. E estes, por sua vez, seguidamente se veem em confronto com a fria metodologia adotada em sala de aula, isso sem falar na *ausência de escuta* por parte de muitos docentes.

Por outro lado, é ainda muito usual o modelo de aula-conferência (“monólogo”) no Direito. Em uma perspectiva radical deste modelo, os professores muito falam e pouco (ou quase nada) escutam. Tem-se, assim, não apenas uma ausência de diálogo, mas também uma certa incompreensão por parte dos docentes acerca da importância do diálogo. Sobre o tema, David Bohm esboça uma ideia interessante, sustentando que o diálogo “pode estar entre” qualquer número de pessoas, de participantes. Além disso, uma pessoa pode carregar um “senso de diálogo” dentro de si, se o espírito do diálogo estiver nela presente. A figura que essa derivação sugere, explica Bohm, é a de uma corrente de significado que flui não apenas entre e através de nós, mas também entre nós (BOHM, 1996, p. 06). Mas, qual seria a vantagem de abertura ao diálogo na relação professor/aluno? Ora, explica Bohm: “*This will make possible a flow of meaning in the whole group, out of which may emerge some new understanding*” (BOHM, 1996, p. 06). E não se trata de surgir apenas um fluxo de significado acerca do conteúdo ministrado pelo docente, mas de se ressignificar as relações humanas em sala de aula, o que certamente auxiliaria na construção do conhecimento.

Sobre isso, Maturana refletirá acerca do *conhecimento do conhecimento*. Afirma o biólogo: “o conhecimento do conhecimento compromete”²⁷. Ora, o que Maturana quer dizer com esta algo intrigante afirmação? “Compromete-nos”, diz ele, “a tomar uma atitude de permanente vigilância contra a tentação da certeza, a reconhecer que nossas certezas

²⁵ MATURANA R., Humberto e VERDEN-ZOLLER, Gerda, *Amar e Brincar: fundamentos esquecidos do humano*, Trad. de Humberto Mariotti e Lia Diskin, São Paulo, Palas Athena, 2004, p. 31.

²⁶ *Idem*, pp. 31-32.

²⁷ MATURANA R., Humberto e VARELA, Francisco, *A Árvore do Conhecimento, Op. cit.*, p. 262.

não são provas da verdade, como se o mundo que cada um de nós vê fosse o mundo, e não um mundo, que produzimos com outros”²⁸.

Trata-se, pois, de uma perspectiva que sustenta uma visão de mundo construído a partir de uma rede de conversações, de diálogos. O diálogo, como já sugerimos acima, é, portanto, algo importante, inclusive para que possamos detectar os perigos existentes ao dar-se uma ordem e um significado errados a este mundo, como alerta Aldous Huxley. Para Huxley, “o futuro sem dúvida nos mostrará que há muitas prisões semânticas nas quais estamos confinados, e que não nos permitem pensar claramente sobre uma porção de assuntos muito importantes”²⁹. Ora, parece certo que hoje já podemos identificar diversas prisões semânticas que nos fazem ter uma visão limitada, senão distorcida, de mundo. E isso é verificado no próprio Direito, sobretudo no modo como este é reproduzido por um ensino jurídico blindado a rotas de fuga epistemológicas – ou, em outras palavras, fechado a diálogos teóricos que se encontrem fora do campo das discussões normativas que sustentam o modo de pensar e ensinar jurídico-dogmático.

É curioso como Maturana e Warat, por caminhos distintos, chegam, então, a um mesmo e importante ponto: o *fundamento do fenômeno social*. Para Maturana, o fundamento (biológico) do fenômeno social é o seguinte: “sem amor, sem a aceitação do outro ao nosso lado, não há socialização, e sem socialização não há humanidade. Tudo o que limite a aceitação do outro – seja a competição, a posse da verdade ou a certeza ideológica – destrói ou restringe a ocorrência do fenômeno social”³⁰.

Esta passagem de Maturana pode parecer algo distante das reflexões biológicas que tanto encantaram e ainda encantam sociólogos e juristas nas últimas décadas, reflexões estas que legaram célebres conceitos, como autopoiese, acoplamento estrutural, etc. Contudo, para além da famigerada teoria autopoietica, o que Maturana pode ainda oferecer para pensarmos o ensino do Direito na atualidade?

Ora, além de se apresentar como uma valorosa construção teórica que recoloca a problemática do conhecimento, relacionando-o ao diálogo, à emoção e à aceitação do outro, as ideias de Maturana sobre o papel da educação e da universidade podem constituir interessantes pistas para uma possível modificação no modo como se reproduz o ensino jurídico hoje. Para Maturana, “a universidade é uma instituição do mundo atual concebida para ampliar a capacidade de ação e reflexão com responsabilidade ética e ecológica, dos membros da sociedade que a sustenta”³¹. Esta ampliação da capacidade de reflexão referida por Maturana pode permitir, em alguma medida, a possibilidade de que a

²⁸ MATURANA R., Humberto e VARELA, Francisco, *A Árvore do Conhecimento*, Op. cit., p. 262.

²⁹ HUXLEY, Aldous, *A Situação Humana*, Trad. de Lya Luft, São Paulo, Biblioteca Azul, 2016, p. 201.

³⁰ MATURANA R., Humberto e VARELA, Francisco, *A Árvore do Conhecimento*, Op. cit., p. 263.

³¹ MATURANA R., Humberto, *El Sentido de lo Humano*, Con la colaboración de Sima Nisis de Rezepka, Octava Edición, Santiago de Chile, Dolmen Ediciones, 1996, p. 211.

Universidade recupere um elemento importante, que está hoje se perdendo: a capacidade de *(auto)crítica*.

Nesse sentido, segundo Ricardo Timm de Souza, "crítica, hoje, significa que a universidade é a instância propriamente dita da crítica, aquele momento em que a crise de sentido da civilização, da região, das regionalidades, das comunidades, das sociedades, dos seres e da ecologia não podem ser ignoradas"³².

E complementa o filósofo brasileiro: "a crítica da questão da filosofia e das ciências humanas na universidade, segundo nosso parecer, inicia-se por uma autocrítica da própria universidade"³³.

Trata-se, portanto, de um processo reflexivo, cujo conjunto de ações transcende o papel daquilo que Maturana denomina "governo de uma instituição", estendendo-se este conjunto de ações aos docentes e discentes em um processo criativo, dialógico e circular de transformação de pessoas e instituições.

Nesse sentido, para Maturana, o real "*propósito universitário*" pode ser sintetizado em dez "desejos", os quais serão resumidos, analiticamente, a seguir³⁴:

- 1) A meta da Universidade é ser um espaço de convivência, de ação e de reflexão, ampliando os espaços de ações e reflexões de seus estudantes, sem perder a responsabilidade ética com a comunidade;
- 2) A Universidade deve dispor de condições materiais e acadêmicas que possibilitem a criação de efetivos espaços de ação e reflexão;
- 3) A Universidade precisa oferecer a seus acadêmicos as condições materiais e intelectuais para praticar o que ensinam, com domínio na ação e reflexão;
- 4) A Universidade deve ampliar as capacidades de ação e reflexão na vida cotidiana de seus acadêmicos, possibilitando a contínua transformação da ação mediante a reflexão;
- 5) A Universidade deve adquirir sua legitimidade como instituição que de fato serve ao país, abrindo-se a todos os habitantes como uma oportunidade sempre presente;
- 6) A Universidade deve ser vista como um espaço gerador de uma experiência de convivência capaz de ampliar a consciência dos membros da comunidade social na qual está inserida no que se refere às tarefas produtivas que estão a serviço dessa própria comunidade. Sendo assim, uma Universidade não é um instrumento a serviço de uma política econômica ou produtiva;
- 7) A Universidade não é um centro de ensino onde se aprende uma profissão como mera prática. A Universidade, como instituição docente, deve possibilitar aos seus membros um domínio profissional com capacidade reflexiva sobre seus ofícios, com responsabilidade social, ética e ecológica;

³² SOUZA, Ricardo Timm de, *Em Torno à Diferença: Aventuras da Alteridade na Complexidade da Cultura Contemporânea*, Rio de Janeiro, Lumen Juris, 2008, p. 103.

³³ *Idem*, p. 103.

³⁴ Cfe. Maturana R., Humberto, *El Sentido de lo Humano, Op. cit.*, pp. 215-218.

8) A Universidade deixa de cumprir com sua tarefa quando seus estudantes não adquirem capacidade de ação e reflexão responsável apropriada para os distintos domínios de seu ofício técnico, científico e artístico, nos âmbitos sociais e ecológicos que estes distintos ofícios implicam;

9) A Universidade, como um espaço social (e não comercial) existe somente na medida em que a comunidade na qual se encontra inserida a cria através da ação de seus membros;

10) A Universidade, como toda instituição, existe somente nas conversações que a constitui. Desse modo, uma instituição que não atenda às condições referidas acima, através das ações e desejos de seus membros e dos membros da comunidade na qual está inserida, não é uma universidade.

Todos estes desejos estão fundados em três eixos interligados: *ação*, *reflexão* e *conversações*. A universidade é o espaço por excelência da ação e da reflexão, sendo que a segunda parece estar sendo deixada de lado pelo ensino jurídico de cariz mais dogmático. Quanto às redes de conversações, estas se tornam igualmente limitadas, sobretudo quando o saber dominante se percebe ameaçado por outro tipo de conhecimento, mais aberto, reflexivo e dialógico. Ora, a universidade é (ou deveria ser) o espaço dialógico por excelência. É um espaço de construção e reconstrução de verdades transitórias, e não de uma verdade única e dogmaticamente sustentada.

Como espaço de construção de diálogo, a universidade deve estimular o pensamento coletivo. Ou seja, pessoas devem poder compartilhar opiniões sem hostilidades, de modo a conseguirem “pensar juntas”, como sugere Bohm. Um exemplo de pessoas pensando juntas, explica Bohm, seria alguém ter inicialmente uma ideia, um segundo aceitá-la e um terceiro acrescentar algo àquela ideia inicial. Assim, o pensamento “fluiria”, ao invés de apenas fortalecer as diferenças entre as pessoas, sobretudo aquelas que vivem a tentar convencer as outras acerca de suas próprias opiniões (BOHM, 1996, p. 26).

O *aprendizado* é outro importante ponto observado por Maturana em sua dimensão biológica. Para Maturana, o *aprender* é um fenômeno de transformação estrutural na convivência, levando-se em consideração que todo ser vivo existe em interações com um meio. Cada encontro com o meio ativa uma mudança estrutural particular, determinando sua estrutura no momento do encontro. Assim, organismo e meio (o encontro entre dois seres humanos, dois organismos) mudam necessariamente, de maneira congruente, enquanto o organismo vive. Daí que, para Maturana, a transformação na convivência aluno/professor bem pode migrar de um “aprender o professor” a um “aprender a matéria”. Em outras palavras: dependendo do tipo de relação que se estabelece, o aluno aprende tão somente a “escutar” o professor. Não obstante, relacionando-se de outro modo, pode o aluno aprender uma “outra escuta”, que o possibilite manejar certo domínio de ações, isto é, uma determinada matéria³⁵.

35 MATURANA R., Humberto, *El Sentido de lo Humano*, Op. cit., pp. 230-232.

O ensino jurídico parece atravessar, hoje, portanto, uma crise tríplice dotada de uma curiosa circularidade: i) aprende-se o professor; ii) desaprende-se (com fórmulas, esquemas, etc.) a matéria; e iii) escuta-se o professor (mas, com pouco ou nenhum diálogo, bloqueando-se o processo dialógico-reflexivo do discente). Além disso, neste tipo de ensino têm-se, como sugere Paul Feyerabend, procedimentos intelectuais que privilegiam a abordagem de um problema por meio de conceitos. Por isso Feyerabend se questiona sobre “o que faz com que pessoas que têm uma cultura rica e complexa deixem-se seduzir por abstrações secas e mutilarem suas tradições, seu pensamento e sua língua a fim de que possam acomodar essas abstrações. Eu queria saber como intelectuais conseguem escapar impunes de um assassinato – pois é assassinato, assassinato de mentes e culturas, que é cometido ano após ano nas escolas, nas universidades e nas missões educacionais em países estrangeiros”³⁶.

Seguindo a linha de raciocínio de Feyerabend, poderíamos então questionar: o que leva pessoas que têm uma cultura (supostamente) rica – como a classe dos juristas – a se manterem acreditando e reproduzindo cegamente uma gama de abstrações (ficções, poderíamos dizer) que em larga medida os afasta da reflexão e, em sentido mais amplo, da própria vida? Vale sublinhar que muitas destas estereis abstrações dogmático-reducionistas *assassinam mentes*, sobretudo aquelas mentes curiosas e críticas. Dito de outro modo: elas reduzem ricas possibilidades de reflexões jurídicas ao simples teor de um conjunto de textos normativos, a raciocínios lógico-sistemáticos, ou, o que é ainda pior, a meros comentários de leis na forma de egocêntricos e muitas vezes caricatos e/ou jocosos relatos de experiência.

Em suma, este tipo de pensamento reproduz diversas ficções jurídicas, cristalizando exemplos muitas vezes vazios de sentido, ensinando aos discentes modos de pensar forjados em pueris simplificações. Daí a necessidade de se resgatar a ideia de Maturana de que o *aprender* é um fenômeno de transformação estrutural na convivência. Nela, deve-se levar em consideração o *meio* e as *interações* que aí ocorrem.

Ou seja, transformando livremente o convívio acadêmico, inserindo a escuta, o diálogo, problematizando a vida, a cultura e o estatuto epistemológico do conhecimento jurídico, podem-se abrir novos caminhos – isto é, *rotas de fuga epistemológicas*. A partir daí pode ser possível que discentes e docentes passem, de fato, a se inserir na vida, *não permitindo que o Direito os roube a vida* – tal qual percebeu Warat ao final de sua própria vida.

3. LUIS ALBERTO WARAT: ELEMENTOS PARA UMA CRÍTICA DO ENSINO JURÍDICO

Antes de adentrarmos nas concepções jurídico-pedagógicas waratianas, vale observar como Antônio Alberto Machado, em lúcida crítica à crise do

³⁶ FEYERABEND, Paul, *Contra o Método*, 2ª Ed. Trad. de Cezar Augusto Mortari, São Paulo, Editora Unesp, 2011, p. 335.

ensino do Direito no Brasil, aponta como raízes do problema a massificação do ensino, o aumento desenfreado do número de faculdades de Direito, a ausência de formação docente, a queda da qualidade técnica do ensino jurídico, entre inúmeros outros³⁷.

Contudo, a “*causa estrutural*” que rebaixa o nível científico e cultural do ensino jurídico no país, defende Machado, é o “modelo normativo e tecnicista de transmissão do saber jurídico, considerado o único paradigma do ensino do direito, com o objetivo primordial de ensinar o exercício das profissões jurídicas”³⁸. Não obstante, a denúncia das insuficiências deste modelo normativo já havia sido realizada por Warat há décadas.

Luis Alberto Warat³⁹, espírito crítico, multifacetado e inquieto, via na carnavalização uma projeção da arte visando uma compreensão do próprio ato de compreender. Esta ideia de carnavalização é buscada por Warat em Mikhail Bakhtin⁴⁰. Não obstante, para Warat, carnavalizar as ciências sociais seria, mais propriamente, “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”⁴¹.

Trata-se, portanto, de uma tentativa de superação da lógica das ciências, de libertação dos atores sociais e, sobretudo, de uma aposta na sensibilização destes atores – sendo a sensibilização a grande tônica do discurso waratiano. Contudo, para que a sala de aula se torne um espaço de sensibilização, deve-se apostar nela como um espaço de jogos e aventuras lúdicas, que abra, para os adultos, a possibilidade de (re)aprenderem a serem sensíveis, permitindo, àqueles que jogam, conectarem-se pelos sentimentos⁴².

Esta animação lúdica, segundo Warat, é que pode permitir uma redescoberta da paixão pela vida e um convite para se cair no *instante* e, uma vez nele imerso, procurar por novas experiências. É como o convite ao deslocamento de uma vida fundada unicamente no passado do texto normativo para uma vida plena, aberta e sensível no *presente*. Isso seria

³⁷ MACHADO, Antônio Alberto, *Ensino Jurídico e Mudança Social*, 2ª ed., São Paulo, Atlas, 2009, p. 52.

³⁸ *Idem*, p. 52.

³⁹ Luis Alberto Warat muda-se da Argentina para o Brasil na década de 1970, inicialmente para a UFSM, em Santa Maria, Rio Grande do Sul e, posteriormente, nos anos 1990, para a UFSC, em Florianópolis, Santa Catarina, onde ajuda a fundar o Programa de Pós-Graduação em Direito da UFSC junto a nomes como Leonel Severo Rocha. Foi responsável pela criação de uma corrente crítica cujos estímulos teóricos perpassaram a filosofia, a sociologia, a semiótica, a literatura, alcançando de modo singular e original o Direito. Foi responsável por influenciar um sem-número de grandes juristas brasileiros, entre eles Leonel Severo Rocha, Lenio Luiz Streck, José Geraldo de Souza Jr., etc.

⁴⁰ BAKHTIN, Mikhail, *Cultura Popular na Idade Média: o contexto de François Rabelais.*, 7ªed., Trad. de Yara F. Vieira, São Paulo, Hucitec, 2010.

⁴¹ WARAT, Luis Alberto, *A Ciência Jurídica e seus Dois Maridos*, Op. cit., p. 165.

⁴² *Idem*, p. 167.

uma utopia? Ora, Warat, como bom leitor de Roland Barthes, sabia que a utopia é familiar ao escritor. “*A quoi sert l'utopie?*”, questiona Barthes. “*A faire du sens. Face au présent, à mon présent, l'utopie est un terme second qui permet de faire jouer le déclic du signe*”⁴³. Como escritor, Warat é um doador de sentido, um semeador de futuro.

Warat, em sua crítica ao imaginário jurídico dominante, fala no *Senso Comum Teórico Jurídico* (SCTJ)⁴⁴, ideia que serve de mote para chamar a atenção para o fato de que, nas atividades efetuadas pelos diversos juristas de ofício, existe uma relação imaginária, uma espécie de “imaginário de referência”, que determina um campo de significados que nada mais é do que um eco de representações e ideias por meio das quais se determina a aceitabilidade do real⁴⁵. Assim, dirá Warat, cria-se um sistema, no plano linguístico, voltado ao convencimento dos operadores do direito acerca da segurança de um saber fechado às contingências do mundo⁴⁶. É o ideal de segurança dos juristas, duramente derrubado por Warat ao mostrar não apenas que o mundo é complexo e contingencial, mas que o grande amontoado de crenças, fetiches e ilusões dos operadores do direito estão, em verdade, em um plano tão abstrato e idealizado que muitas vezes não encontra correspondência com a própria vida.

A partir daí, é apenas migrando para um outro tipo de ficções e brincando com as significações, que se conseguirá, dirá Warat, traçar os códigos das ciências, fugindo da “impostura autoritária da linguagem”: a criação de um congelamento das significações. Para tanto, precisa-se carnavalizar a epistemologia, reconhecendo as verdades propostas pelas ciências sociais, tais como as respostas omissas, os conceitos mutilados, as montagens insensíveis, as questões sem desejos e as convicções sem futuro⁴⁷.

Neste ponto da argumentação de Warat, pode-se notar o início de um certo distanciamento com a epistemologia. Embora carnavalizar seja uma projeção da arte, visa-se, com tal postura, uma “compreensão do ato de compreender”⁴⁸. Vale observar que Warat já havia proposto uma “epistemologia carnavalizada”, no Mestrado em Direito da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), no longínquo ano de 1984, o que foi visto como escândalo à época. Ou seja, Warat já estava propondo institucionalmente, há praticamente quarenta anos, uma rota de fuga epistemológica.

⁴³ BARTHES, Roland, *Roland Barthes par Roland Barthes* (Écrivains de toujours), Paris, Seuil, 1974, p. 80.

⁴⁴ Já aludido no âmbito do ensino jurídico por MENNA BARRETO, Ricardo de Macedo, *Ensino Jurídico Hoje: pistas para uma superação do “Senso Comum Teórico Jurídico” [SCTJ]*, In: *Julgar* (Lisboa), vol. 11, pp. 01-20, 2014.

⁴⁵ WARAT, Luis Alberto, *Introdução Geral ao Direito*, Vol. I., Interpretação da Lei, Temas para Reformulação, Porto Alegre, Sérgio Antônio Fabris Editor, 1994, p. 14. Ver também WARAT, Luis Alberto, *Introdução Geral ao Direito*, Vol. II, A Epistemologia Jurídica da Modernidade, Porto Alegre, Sérgio Antônio Fabris Editor, 1995 (reimpressão, 2002), especialmente p. 69 e ss.

⁴⁶ WARAT, Luis Alberto, *Introdução Geral ao Direito*, Vol. I, *Op. cit.*, p. 15.

⁴⁷ WARAT, Luis Alberto, *A Ciência Jurídica e seus Dois Maridos*, *Op. cit.*, pp. 165-166.

⁴⁸ *Idem*, p. 167.

Do ponto de vista pedagógico, Warat entendia que os docentes deveriam ajudar os seus alunos, no sentido de dar-lhes condições de crescimento a partir de suas próprias histórias, dentro das condições na qual naturalmente se encontram. Porém, se sabe que, na prática, o que vemos é um sem-número de professores buscando apenas que seus alunos os copiem, desrespeitando, assim, as diferenças. Respeitar a diferença envolve o estímulo à criatividade do aluno, mas de uma criatividade livre de amarras ideológicas, obviamente. Pois se for para permitir uma criatividade espelhada no professor, estaremos diante de uma "criatividade vigiada", explica Warat. E são situações como essas que fazem com que as universidades se transformem em lugares impiedosamente secos, nos quais se apelam institucionalmente para "mecanismos de excomunhão e controle de heresias", tornando verdadeiros delitos o "porte de inovações" e o "porte de diferenças"⁴⁹.

Warat, ao longo de sua monumental obra, oferece importantes subsídios teóricos para a elaboração de diferentes rotas de fuga epistemológicas, ao tempo em que reconhece que o saber é sempre mutável, contingente e que, portanto, não devemos defender "verdades eternas". Por isso Warat não se dedicou a criar escolas e/ou buscou perpetrar suas ideias de modo impositivo, autoritário. Os seguidores do saudoso mestre argentino surgiam naturalmente, na medida em que suas ideias encontravam eco naquelas inquietas mentes que buscavam formas de desalojar o normativismo. Juristas, professores, alunos, muitos viam em Warat um verdadeiro mapa contendo dezenas de possíveis rotas de fuga epistemológicas.

Não parece demasiado arriscado afirmar que, grande parte daqueles que hoje se arriscam a fazer novas leituras do fenômeno jurídico à luz das contribuições de Warat, reconhecem a errância primordial do homem, bem como a necessidade de fuga da clausura que a modernidade impôs ao homem. Precisa-se, portanto, reconhecer a impermanência que há em toda e qualquer coisa. Sobre isso, poeticamente afirma Warat: "se existe algo que o homem não pode radicalmente ser é permanente em qualquer coisa. É impossível para a natureza humana o permanecer"⁵⁰.

Nessa óptica, o verdadeiro sentido da carnavalização poderia bem ser descrito como "não ter medo de despir-se e nem chorar na solidão da multidão"⁵¹. O jurista crítico é aquele que se despe do normativismo e recupera o vital sentido de errância que o auxilia nas descobertas do fenômeno jurídico. É ele, porém, também aquele que se despe sem medo da crítica e dos olhares do mundo. Envolto que está pela multidão, ainda assim é um solitário, por isso, pode chorar sem medo. Warat sustentava que, em momento algum, preocupava-se em dar uma "resposta" aos

⁴⁹ WARAT, Luis Alberto. *Manifestos para uma Ecologia do Desejo*. Op. cit., p. 29-95.

⁵⁰ WARAT, Luis Alberto, *As Contribuições da Filosofia Surrealista para a Compreensão dos Direitos Humanos*, In: MAGALHÃES, Juliana Neuenschwander et. al. (Orgs.), *Construindo Memória: Seminários Direito e Cinema*, Rio de Janeiro, Faculdade Nacional de Direito, 2009, p. 132.

⁵¹ WARAT, Luis Alberto, *A Ciência Jurídica e seus Dois Maridos*, Op. cit., p. 195.

outros. Não queria ajudar, dizia... Interessava-se mais por dialogar: “como o camponês, falo, porque isso me faz bem. É bom”⁵².

Enquanto em Maturana encontramos propostas relativamente bem delineadas sobre como mudar os rumos do ensino universitário, em Warat é possível mapear, aqui e ali, meio que dispersas, errantes, mas sempre audazes, ideias sobre como transformar o ensino jurídico. Tendo denunciado há décadas o “juridicismo” que acabou se fortalecendo e ganhando corpo nas atuais faculdades de Direito, definindo-o como uma perspectiva que nos faz viver uma visão de mundo centrada na lei, absoluta, criando um universo de verdades absolutas⁵³, Warat denunciou o Senso Comum Teórico Jurídico sem pudores. Por tal postura, recebeu duríssimas críticas e chegou até mesmo a ser considerado um “não-jurista” pela ala mais conservadora do pensamento jurídico, sobretudo pelo fato de gostar de dialogar abertamente com a Filosofia, com a Sociologia, com a Psicanálise, e com tantas outras áreas do conhecimento. Nesse aspecto, o jurista argentino abriu um interessante espaço teórico em solo brasileiro que hoje é reproduzido por muitos acadêmicos críticos (que, infelizmente, o fazem muitas vezes sem citá-lo). Tem-se, porém, diferenças fulcrais entre parcela da crítica jurídica atual e a crítica jurídica waratiana. Enquanto na primeira abrem-se trincheiras epistemológicas guiadas por bússolas bastante precisas (autores, teorias, etc.) e seguindo todos os ritos científico-institucionais, Warat apostava em realizar aquilo que denominava de “travessia desprogramada”: “tentei que as paixões incendiassem o que o longo aprendizado acadêmico me ensinou a esfriar”, dizia⁵⁴.

Incendiário, Warat reconhecia a transitoriedade de suas propostas teóricas. Não poderíamos, portanto (sob pena de engessá-lo e negar sua pulsão de errância), esboçar uma proposta como “dez possíveis desejos” waratianos sobre o propósito universitário e o ensino jurídico. Warat recomendava a leitura de sua obra “*A Ciência Jurídica e seus Dois Maridos*” esquecendo-se *dele* (do autor). Com tal postura, evitava criar no mundo acadêmico uma espécie de “seita” ou “igreja waratiana”, pois não se preocupava em encontrar seguidores. Warat também não exigia ou obrigava que os seus orientandos ou alunos o referenciassem em artigos, dissertações, ou teses, como muitos acadêmicos de hoje impiedosa e inconsequentemente fazem. Por isso, afirmava: “eu empresto a máscara para que a construam de novo. Você precisa torná-la mais atraente. As máscaras são sempre um lugar para a travessia das interpretações”⁵⁵.

Warat, portanto, pode ser a voz de “rotas de fuga epistemológicas desprogramadas”. Seja carnavalizando a epistemologia, reconhecendo a inerente dimensão hermenêutica que envolve todo o conhecimento, ou

⁵² WARAT, Luis Alberto, *A Ciência Jurídica e seus Dois Maridos*, *Op. cit.*, p. 195.

⁵³ WARAT, Luis Alberto, *Introdução Geral ao Direito*, Vol. II, A Epistemologia Jurídica da Modernidade, *Op. cit.*, p. 72.

⁵⁴ WARAT, Luis Alberto, *A Ciência Jurídica e seus Dois Maridos*, *Op. cit.*, p. 197.

⁵⁵ *Idem*, p. 197.

adotando o componente de alteridade que deveria estruturar o Direito⁵⁶ para sensibilizar e tornar a concepção dominante de ensino jurídico menos sedentária, pode-se, desde Warat, abrir novos caminhos teóricos sempre inacabados.

Os caminhos de Warat, mapeados pelo próprio autor em uma de suas últimas entrevistas, levava-o a um progressivo afastamento da ideia de sujeito e a se preocupar mais com a subjetividade. Sua preocupação, afirmava, era mais a de “estabelecer um entre-nós, de relações cartográficas, que possam estabelecer devires de sensibilidade”⁵⁷.

Paul Valéry certa vez afirmou que “*society is a tissue of illusions and every organized society a sort of collective dream*”⁵⁸. Contudo, quando as ilusões deixam de iludir, elas se tornam perigosas, pois despertando desse tipo de sonho, entramos numa espécie de pesadelo, explica Valéry⁵⁹. E o despertar dos sonhos jusdogmáticos, repletos de ilusões, pode ser o pior dos pesadelos para certos operadores do direito.

As ideias de Warat são um convite a professores para colocarem em cena suas ilusões, a convidarem seus alunos a serem co-protagonistas deste sonho comum, pois, dizia, “ninguém pode-se educar sem fantasias. Ninguém pode-se educar através das distâncias emocionais que a ciência provoca numa sala de aula”⁶⁰. Nesse sentido, Warat alertava: “Soberba. Distância. Desplante. Monotonia. Psicoses narcisistas. Sentimentos de onipotência. Permanentes ameaças de reprovações. Atitudes depreciativas. Formas, enfim, com que se manifestam as defesas maníacas como um desejo de fazer abortar todo e qualquer sintoma de emergência da singularidade”⁶¹. O professor que carrega estas tristes deformações geralmente não só é o mais identificado com os mitos e fetiches que compõem o Senso Comum Teórico Jurídico, como é o mais temível combatente da diferença, massacrando os melhores impulsos dos seus alunos e impedindo o surgimento das singularidades. A esses docentes, Warat é um necessário mapa de rotas de fuga epistemológicas.

⁵⁶ Warat listou, abertamente, o que seriam os “direitos de alteridade”: direito a não estar só, direito ao amor, direito a ser escutado, direito a retomar a pulsão de errância, etc. Para tanto, ver: WARAT, Luis Alberto, *As Contribuições da Filosofia Surrealista para a Compreensão dos Direitos Humanos*, *Op. cit.*, p. 135.

⁵⁷ WARAT, Luis Alberto, “Direito, sujeito e subjetividade: para uma cartografia das ilusões”, Entrevistado por Eduardo Gonçalves Rocha e Marta Regina Gama Gonçalves, In: *Captura Críptica: direito política, atualidade*, Revista Discente do Curso de Pós-Graduação em Direito, n.2., v.2. (jan/jun. 2010), Florianópolis, UFSC, 2010, Disponível em: <<http://ojs.sites.ufsc.br/index.php/capturacriptica/article/view/3101/2378>>, Acesso em: 27 de janeiro de 2019, p. 42.

⁵⁸ VALÉRY, Paul, *Collected Works of Paul Valéry, Vol. 14, Analects* (Translated by Stuart Gilbert), with an Introduction by W. H. Auden, Princeton University Press, 1970, p. 457.

⁵⁹ *Idem*, p. 457.

⁶⁰ WARAT, Luis Alberto, *A Ciência Jurídica e seus Dois Maridos*, *Op. cit.*, p. 170.

⁶¹ WARAT, Luis Alberto, *Manifestos para uma Ecologia do Desejo*, São Paulo, Editora Acadêmica, 1990, p. 94.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este texto teve por principal objetivo esboçar uma concepção teórica inicial de rotas de fuga epistemológicas, trazendo à luz algumas ideias de Maturana e Warat que nos pareceram úteis para abertura de novos caminhos no ensino jurídico. Embora seguindo por campos distintos, estes dois teóricos apresentam interessantes reflexões acerca do ensino universitário. Possivelmente, o maior ponto de convergência entre ambos seja o apelo à emoção, ao diálogo e à sensibilidade no âmbito acadêmico. Se, por um lado, Maturana entende que é a emoção que sustenta a ação a ser realizada, por outro, Warat propõe um resgate da sensibilidade no processo de formação jurídica a partir de ideias como a carnavalização.

Outro ponto de convergência entre os pensamentos destes autores é a necessidade de permanente vigilância contra a tentação da certeza. Nesse sentido, sabe-se que no âmbito acadêmico há uma manutenção constante do Senso Comum Teórico Jurídico, manancial de certezas inabaláveis, reproduzidas cegamente por um ensino jurídico simplificado e geralmente carente de apelos a teorias mais profundas. Assumir o diálogo, apostar na ação, na reflexão, não negar as emoções e adotar a pulsão de errância (reconhecendo, assim, a impermanência da vida), são alguns dos pontos dos pensamentos de Maturana e Warat que podem auxiliar na elaboração de rotas de fuga epistemológicas que despertem docentes do sono dogmático.

Naturalmente, não se nega aqui a existência de uma plêiade de perspectivas teóricas aptas a criação de outras rotas de fuga epistemológicas. Não obstante, a escolha de aproximar, em um mesmo texto, as ideias de dois autores aparentemente tão distantes, não foi ocasional. Há grande compatibilidade e certos pontos de convergência nos pensamentos de Maturana e Warat, sobretudo quanto à preocupação com a abertura de um espaço teórico dialógico, criativo e forjado em bases que valorizem o fenômeno *humano* em toda sua complexidade. Por fim, entendemos que o reconhecimento das insuficiências do atual modelo de ensino jurídico só poderá ocorrer na medida em que se estabeleça no mundo acadêmico uma auto-crítica capaz de desvelar seus próprios pontos cegos e derrubar suas certezas, abrindo, deste modo, espaços para teorias que não neguem a dimensão humana (os sentimentos, as emoções e o diálogo) que sempre devem acompanhar a produção e a reprodução do conhecimento.

5. REFERÊNCIAS

- BARTHES, Roland, *Roland Barthes par Roland Barthes* (Écrivains de toujours), Paris, Seuil, 1974.
- BAKHTIN, Mikhail, *Cultura Popular na Idade Média: o contexto de François Rabelais.*, 7ªed., Trad. de Yara F. Vieira, São Paulo, Hucitec, 2010.
- BOHM, David, *On Dialogue*, Edited by Lee Nichol, Londo, Routledge, 1996.
- COLAÇO, Thais Luzia, "Humanização do Ensino do Direito e Extensão Universitária", *In: Revista Sequência – Estudos Jurídicos e Políticos*, N. 52, pp. 233-242, dez. 2006, Disponível em:

- <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/sequencia/article/view/15102>> . Acesso em: 14 de janeiro de 2019.
- CUNHA, Paulo Ferreira da, *Avessos do Direito: Ensaio de Crítica da Razão Jurídica*, Curitiba, Juruá, 2012.
- DEMO, Pedro, *Pesquisa e Construção do Conhecimento: Metodologia Científica no Caminho de Habermas*, 7ª Edição, Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 2012.
- DUARTE, Francisco Carlos e SOUZA, Eduardo Emanuel Dall’Agnol, “Revisitando Pierre Bourdieu: as relações de poder no ensino jurídico”, *In: Revista de Estudos Constitucionais, Hermenêutica e Teoria do Direito (RECHTD)*, São Leopoldo, RS, 4(2), pp. 154-164, julho-dezembro de 2012, Disponível em: <<http://revistas.unisinos.br/index.php/RECHTD/article/view/rechtd.2012.42.05>>. Acesso em: 02 de fevereiro de 2019. <https://doi.org/10.4013/rechtd.2012.42.05>
- FARIA, José Eduardo Faria e CAMPILONGO, Celso Fernandes, *A Sociologia Jurídica no Brasil*, Porto Alegre, Sérgio Antônio Fabris Editor, 1991.
- FERRAZ JR., Tércio Sampaio, *Introdução ao Estudo do Direito*, Técnica, Decisão, Dominação, 4ª ed., São Paulo, Atlas, 2003.
- FEYERABEND, Paul, *Contra o Método*, 2ª Ed. Trad. de Cezar Augusto Mortari, São Paulo, Editora Unesp, 2011.
- FLORES, Luis Gustavo Gomes, “Obstáculos Epistemológicos de Bachelard e Construtivismo Sistêmico: Questionamentos aos Direitos Humanos”, *In: Revista Brasileira de Filosofia do Direito*, Porto Alegre, RS, Vol. 4, número 2, pp. 128-147, Julho-Dezembro de 2018, Disponível em: <<https://indexlaw.org/index.php/filosofiadireito/article/view/4928/pdf>>. Acesso em: 07 de março de 2019. <https://doi.org/10.26668/IndexLawJournals/2526-012X/2018.v4i2.4928>
- HUXLEY, Aldous, *A Situação Humana*, Trad. de Lya Luft, São Paulo, Biblioteca Azul, 2016.
- LUHMANN, Niklas, *El Derecho de la Sociedad*, México, Universidad Iberoamericana, 2002.
- MACHADO, Antônio Alberto, *Ensino Jurídico e Mudança Social*, 2ª ed., São Paulo, Atlas, 2009.
- MATURANA R., Humberto e VARELA, Francisco, *A Árvore do Conhecimento*, Trad. de Humberto Mariotti e Lia Diskin, São Paulo, Palas Athena, 2001.
- MATURANA R., Humberto e VERDEN-ZOLLER, Gerda, *Amar e Brincar: fundamentos esquecidos do humano*, Trad. de Humberto Mariotti e Lia Diskin, São Paulo, Palas Athena, 2004.
- MATURANA R., Humberto, *El Sentido de lo Humano*, Con la colaboración de Sima Nisis de Rezepka, Octava Edición, Santiago de Chile, Dolmen Ediciones, 1996.
- MENNA BARRETO, Ricardo de Macedo, *Ensino Jurídico Hoje: pistas para uma superação do “Senso Comum Teórico Jurídico” [SCTJ]*, *In: Julgar* (Lisboa), vol. 11, pp. 01-20, 2014.

- NOVALIS. *Fragmentos são sementes*. Seleção, tradução e ensaio de João Barreto. Lisboa: Roma Editora, 2006.
- ROCHA, Leonel Severo, "Ensino do Direito e Cultura Política", *In: Sequência – Estudos Jurídicos e Políticos*. Vol. 10, N. 19 (1989), pp. 78-94, UFSC, Florianópolis, Santa Catarina, Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/sequencia/issue/view/1533>>. Acesso em 02 de janeiro de 2019.
- ROCHA, Leonel Severo, *A Problemática Jurídica: uma Introdução Transdisciplinar*, Porto Alegre, Sérgio Antônio Fabris Editor, 1985.
- SOUZA, Ricardo Timm de, *Em Torno à Diferença: Aventuras da Alteridade na Complexidade da Cultura Contemporânea*, Rio de Janeiro, Lumen Juris, 2008.
- STARTSE (Online) "1406. Esse é o número de faculdades de Direito no Brasil", Disponível em: <<https://www.startse.com/noticia/mercado/62518/1406-esse-e-o-numero-de-faculdades-de-direito-no-brasil-lawtech>>. Acesso em: 06/04/2019.
- STRECK, Lenio Luiz, "Hermenêutica e Ensino Jurídico em *Terrae Brasilis*", *In: Revista da Faculdade de Direito da Universidade Federal do Paraná* (UFPR). Volume 46 (2007), pp. 29-50, Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/direito/article/view/13495>>, Acesso em: 24 de janeiro de 2019. <https://doi.org/10.5380/rfdufpr.v46i0.13495>
- VALÉRY, Paul, *Collected Works of Paul Valéry, Volume 14, Analects* (Translated by Stuart Gilbert), with an Introduction by W. H. Auden, Princeton University Press, 1970.
- VÁSQUEZ, Rodolfo, "Concepciones Filosóficas y Enseñanza del Derecho", *In: Academia – Revista sobre Enseñanza del Derecho*, año 6, número 12, pp. 221-237, 2008, Disponível em: <http://www.derecho.uba.ar/publicaciones/rev_academia/revistas/12/concepciones-filosoficas-y-ensenanza-del-derecho.pdf>, Acesso em: 10 de março de 2019.
- VON FOERSTER, Heinz, A Constructivist Epistemology, *In: FREY, L, et al. Structures and Cognitive Processes – Cahier N. 3, Proceedings of the 2nd and 3rd Advanced Courses in Genetic Epistemology*, organized by the Foundation Archives Jean Piaget in 1980 and 1981, Genève: Foundations Archives Jean Piaget, 1982.
- VON FOERSTER, Heinz, Visão e Conhecimento: disfunções de segunda ordem, *In: SCHNITMAN, Dora Fried* (Organizadora), *Novos Paradigmas, Cultura e Subjetividade*, Tradução de Jussara Haubert Rodrigues, Porto Alegre, Artmed, 1996.
- WARAT, Luis Alberto, *A Ciência Jurídica e seus Dois Maridos*, Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2000.
- WARAT, Luis Alberto, As Contribuições da Filosofia Surrealista para a Compreensão dos Direitos Humanos, *In: MAGALHÃES, Juliana Neuenschwander et. al.* (Orgs.), *Construindo Memória: Seminários Direito e Cinema*, Rio de Janeiro, Faculdade Nacional de Direito, 2009.

- WARAT, Luis Alberto, Conferência de Encerramento, *In*: MAGALHÃES, Juliana Neuenschwander *et. al.* (Orgs.), *Construindo Memória: Seminários Direito e Cinema*, Rio de Janeiro, Faculdade Nacional de Direito, 2009.
- WARAT, Luis Alberto, *Introdução Geral ao Direito*, Vol. I, Interpretação da Lei, Temas para Reformulação, Porto Alegre, Sérgio Antônio Fabris Editor, 1994.
- WARAT, Luis Alberto, *Introdução Geral ao Direito*, Vol. II, A Epistemologia Jurídica da Modernidade, Porto Alegre, Sérgio Antônio Fabris Editor, 1995 (reimpressão, 2002).
- WARAT, Luis Alberto, "Direito, sujeito e subjetividade: para uma cartografia das ilusões", Entrevistado por Eduardo Gonçalves Rocha e Marta Regina Gama Gonçalves, *In*: *Captura Críptica: direito política, atualidade*, Revista Discente do Curso de Pós-Graduação em Direito, n.2., v.2. (jan/jun. 2010), Florianópolis, UFSC, 2010, Disponível em: <<http://ojs.sites.ufsc.br/index.php/capturacriptica/article/view/3101/2378>>, Acesso em: 27 de janeiro II, Áreas Editora, 2011.
- WARAT, Luis Alberto, *Manifestos para uma Ecologia do Desejo*, São Paulo, Editora Acadêmica, 1990.