

A crise e a arte: um diálogo interdisciplinar para a transformação do ensino jurídico

The crisis and the art: an interdisciplinary dialogue for the transformation of legal education

Victor Cavallini ¹

Resumo: A partir do diagnóstico de que o ensino do Direito no Brasil passa por uma prolongada situação de crise, decorrente do próprio desgaste do paradigma positivista em sua vertente normativista, dominante no modo brasileiro de apreensão do Direito e de produção do conhecimento jurídico, o presente trabalho busca indicar o potencial transformador e emancipador do diálogo interdisciplinar entre Direito e arte. Para tanto, procura-se uma definição precisa do que constitui o “artístico” em sua relação conflituosa com o saber, a fim de fornecer o aporte teórico necessário à adequada compreensão de como pode a arte estimular um posicionamento diferenciado diante da realidade.

Palavras-Chave: Crise do ensino jurídico. Interdisciplinaridade. Arte. Sensibilidade estética.

Abstract: From the diagnosis that the legal education in Brazil is going through a prolonged crisis, itself the result of the deterioration of the normative positivist paradigm, which is dominant in the Brazilian apprehension of Law and production of juridical knowledge, the present study intends to indicate the transformative and emancipatory potential of the interdisciplinary dialogue between Law and art. To this end, it seeks a precise definition of what constitutes the “artistic” in its contentious relationship with the knowledge, in order to provide the necessary theoretical framework to the proper comprehension of how art can stimulate a critical attitude towards reality.

Keywords: Crisis of the legal education. Interdisciplinarity. Art. Aesthetic sensibility.

Sumário: Introdução; 1 A crise do ensino jurídico e a necessidade de novos paradigmas; 1.1 O desgaste do paradigma positivista do Direito; 1.2 Caminhos para a resolução da crise: em busca de um diálogo interdisciplinar com a arte; 2 Uma definição de arte em sua relação com o saber; 2.1 O questionamento da arte e o surgimento da filosofia; 2.2 Um salto à modernidade; 2.3 Da reação ao esclarecimento até o resgate materialista da experiência estética; 3 A “sensibilização estética” e o ensino do Direito; Conclusão.

Introdução

Se por todos os campos da vida social e política delineia-se um cenário de permanente crise, o Direito, enquanto suposto ramo do saber inserido nesta realidade, não poderia estar

¹ Mestrando em Direito pelo Programa de Pós Graduação em Direito da Universidade Federal de Santa Catarina, na área de concentração de Teoria e História do Direito, onde é bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Florianópolis/SC – Brasil. Email: victorcavallini@gmail.com.

em situação diferente. A realidade extrajurídica coloca em questão diversos conceitos e práticas já insuficientes para responder aos novos desafios trazidos pela emergência de novos agentes sociais. Na esteira deste processo surge, assim, a necessidade de se refletir acerca de alternativas capazes de transformar e adequar a estrutura jurídica existente à realidade dos novos tempos.

Neste ínterim, surge o momento do *ensino* do Direito como um campo privilegiado no tocante à sua *potencialidade* de influência sobre o mundo jurídico. Sujeito a uma permanente situação de *insuficiência*, a tarefa de educar os operadores jurídicos do futuro desponta como importante área de disputa para aqueles que não se contentam com o atual paradigma dominante do conhecimento. A construção de um pensamento crítico é, em verdade, um grande desafio para os “espíritos dissidentes” que se encontram no meio jurídico, profundamente marcado pelo *horror à mudança*. E é por este motivo que o professor de Direito deve estar especialmente preparado para o desempenho desta tarefa.

157

Ante o exposto, o presente trabalho expressa uma modesta contribuição ao debate que busca não apenas novas formas de se ensinar o Direito, mas novas formas de pensá-lo em sua relação com a vida que o cerca. Sublinhando a importância da interdisciplinaridade na formação de espíritos críticos, capazes de pensar autonomamente, será aqui destacada a riqueza que advém de um diálogo entre fenômeno jurídico e fenômeno artístico, bem como a possível influência que um exercício da sensibilidade estética pode ter no desenvolvimento de uma visão capaz de entrever as vicissitudes do conhecimento jurídico brasileiro da atualidade. No momento devido, dirigindo-se à ao grande desafio que é o de *incentivar* os alunos a não apenas abandonar os dogmas internalizados durante o aprendizado, mas também superar seus interesses imediatos de uma formação profissional “técnica” voltada unicamente ao sucesso no mercado de trabalho, será indicado um interessante caminho: o da *sensibilização em relação à realidade entendida em sua multiplicidade de sentidos*.

1 A crise do ensino jurídico e a necessidade de novos paradigmas

Não é nenhuma novidade que o ensino do Direito no Brasil apresenta inúmeros problemas, sendo corrente o emprego da expressão “crise do ensino jurídico” para identificar esta situação em que a transmissão e produção do conhecimento jurídico não são capazes de solucionar, efetivamente, os problemas que a realidade impõe. Tal diagnóstico, no entanto, não se esgota na constatação de que o direito é ensinado de forma errada; como muito bem observa Roberto Lyra Filho (1980, p. 5), neste quadro há que se fazer referência a uma *errada concepção do direito* que se ensina, já que “o direito, que se entende mal, determina, com essa distorção, os defeitos de pedagogia”. A crise não é, portanto, meramente pedagógica, mas também política e epistemológica (RODRIGUES, 1988, p. 84). Trata-se primeiramente, portanto, de identificar as limitações do paradigma dominante na ciência jurídica.

1.1 O desgaste do paradigma positivista do Direito

158

Fica claro que, no caso do Direito brasileiro, se impõe como epistemologia dominante o positivismo em sua versão normativista, o qual forja um método lógico-formal de apreensão do Direito como o método de conhecimento dominante, por extensão, no ensino jurídico brasileiro (ANDRADE, 1993, p. 30). Esta forma de conhecimento do fenômeno jurídico, no entanto, manifesta um crescente enfraquecimento, na medida em que, cingindo o dever-ser jurídico e o ser da civilização, torna-se incapaz de, na sua *dureza* científica, solucionar os novos, múltiplos e diversos desafios trazidos pela história. Muito embora a reivindicação de uma pureza científica através da exclusão de todos os elementos que não pertençam ao seu objeto (KELSEN, 2009, p.1) se insira originalmente numa luta contra as injustiças do abuso de poder², tal atitude científica de base formal não cede espaço à preocupação com a *intervenção no real*, já que uma ciência de tal tipo privilegia “o *como funciona* das coisas em detrimento de qual *o agente* ou *qual o fim* das coisas” (SANTOS, 2002, p. 64). Como aponta Boaventura de Souza Santos (2002, p. 64), tal tipo de conhecimento pressupõe a existência de certa “ordem e estabilidade no mundo, a ideia de que o passado se repete no futuro”, o que

² Há que se destacar que, dentre outras razões, a teoria kelseniana do direito buscava colocar limites *precisos* na ciência do direito para que o exercício do poder através do Estado não se visse *legitimado cientificamente*.

está muito distante da realidade do convívio social. Pierre Bourdieu (1989) é contundente na caracterização deste fechamento do universo jurídico:

A ciência jurídica, tal como a concebem os juristas e, sobretudo, os historiadores do direito, que identificam a história do direito com a história do desenvolvimento interno dos seus conceitos e dos seus métodos, apreende o direito como um sistema fechado e autônomo, cujo desenvolvimento só pode ser compreendido segundo a sua “dinâmica interna”. A reivindicação da autonomia absoluta do pensamento e da acção jurídicos afirma-se na constituição em teoria de um modo de pensamento específico, totalmente liberto do peso social, [...] [construindo-se] um corpo de doutrinas e de regras completamente independentes dos constrangimentos e das pressões sociais, tendo nele mesmo o seu próprio fundamento. (BOURDIEU, 1989, p. 209).

Assim, a explicação dada pelo positivismo acerca do fenômeno jurídico se estrutura a partir de dogmas que o restringem ao direito estatal vigente, com ênfase na legalidade, socializando e reproduzindo o projeto *dominante* de sociedade, isto é, aquele *aceito pelo Estado*, através da construção e manutenção de um sistema legal fechado e unívoco embasado por um saber *ideologizado* sob o manto de uma suposta neutralidade e objetividade (ANDRADE, 1993, p. 32-33; RODRIGUES, 1988, p. 80). É patente a insuficiência desta explicação diante da complexidade não apenas do mundo jurídico, mas do mundo como um todo, pois diversas peculiaridades aparentemente externas a esta ciência jurídica se fazem presentes no Direito, de forma oculta. É o próprio Kelsen (2009, p. 394-395) que diferencia a ciência jurídica da prática jurídica, isto é, da interpretação feita pelos órgãos jurídicos, afirmando que, muitas vezes, o *direito que é* pode ser completamente diferente *do que é o direito* de acordo com a compreensão do cientista. Há desta maneira uma particularidade, no campo jurídico, que não permite a simples aplicação deste paradigma científico, pois é impossível isolar, como objeto, a norma jurídica, que se encontra em íntima relação com elementos que não são “estranhos” à *realidade* do Direito, mas que nela exercem uma influência contínua. E tal risco de cisão entre Direito e realidade se faz presente de maneira contundente na transmissão do conhecimento jurídico, com consequências desastrosas.

É inegável que o paradigma juspositivista está desgastado e precisa ser superado. Há que se buscar, contudo, o motivo pelo qual essa superação não ocorre, ainda mais ao se considerar que o diagnóstico da crise do ensino jurídico não é tão recente assim.

Notadamente, os paradigmas científicos não são fáceis de ser superados; todavia, se não respondem às perguntas de seu tempo, cedo ou tarde esta superação *têm de ocorrer*.

1.2 Caminhos para a resolução da crise: em busca de um diálogo interdisciplinar com a arte

Uma breve frase do pensador italiano Antonio Gramsci talvez seja, simultaneamente, a mais singela e mais contundente definição de crise legada pelo século XX: “a crise consiste precisamente no fato que o velho morre e o novo não pode nascer” (GRAMSCI, 1977, p. 311, tradução nossa).

Ao se transpor este conceito para o contexto do ensino do Direito na atualidade, é possível identificar o “velho” como o modelo do profissional tecnicista, que nasce com a Reforma Universitária de 1968 e se concretiza na reforma curricular dos cursos de Direito (Resoluções n.º. 03/72 e 15/73) e o “novo” modelo de ensino jurídico implementado pela LDB em 1994 e pelas diretrizes curriculares dos cursos de Direito em 1994 e 2004 (Portaria n.º. 1.886/94, do Ministério da Educação, e Resolução n.º. 9/04, do Conselho Nacional de Educação). O atual modelo procura superar o anterior, estabelecendo que o ensino dos cursos de Direito, sem descuidar da formação profissional, deve transcendê-la, propiciando uma visão interdisciplinar capaz de inserir o operador do Direito nos contextos social, cultural e político em que vive, nos quais o Direito desempenha um importante papel, a fim de atuar na transformação da sociedade segundo uma perspectiva crítica, plural e emancipadora.

O grande desafio que se coloca, portanto, é fazer com que tal interdisciplinaridade saia do papel e se concretize *efetivamente*, inclusive nos eixos profissional e prático, com a formação não de meros aplicadores de leis ou “despachantes” judiciais, mas de pensadores do Direito e da realidade social em todas as suas dimensões.

Como observa Aurélio Wander Bastos (1998, p. 128), a necessidade de reformulação do ensino jurídico está exatamente nesta *vocação* do ensino jurídico, “tradicionalmente avesso às formulações críticas, que, pela sua essência, questionam a própria ordem jurídica, objeto tradicional de ensino do professor de Direito e de aprendizado do advogado”. Rodrigues

(1988, p. 83), referindo-se ao ensino do direito existente no país, sintetiza de maneira elementar o seu caráter, bem como o sentido da influência do paradigma positivista sobre a transmissão do conhecimento jurídico:

É ele, regra geral, um ensino dogmático, marcado pelo ensino codificado e formalizado, fruto do legalismo e do exegetismo. Isto se deve principalmente à influência do positivismo no pensamento e na cultura jurídica brasileira. Este levou à adoção do método lógico-formal como o adequado para a apreensão da realidade, reduzindo a ciência do Direito à ciência do direito positivo – a dogmática jurídica – e, conseqüentemente, o ensino do Direito ao ensino deste. Este ensino conservador e tradicional desconhece as reais necessidades sociais, pois se restringe à análise da legalidade e da validade das normas, esquecendo totalmente a questão de sua eficácia e legitimidade.

Os cursos de direito não passam, portanto, de “centros reprodutores da ideologia do poder estabelecido” (RODRIGUES, 1988, p. 84). Por isso a exigência, feita por Lyra Filho (1980, p. 8, grifo nosso), de que “se reflita *sobre* o direito, *no que ele é*; pois, sem tal reflexão, acabaríamos preconizando *um* ensino jurídico, o tradicional, que só transmite a lei do mais forte”. A necessidade de se conhecer, no âmbito da aprendizagem do direito, as *reais necessidades sociais*, nada mais é do que a necessidade de que “consideremos a realidade, tal como ela *é*” (LYRA FILHO, 1980, p. 22, grifo nosso).

Assim, as práticas pedagógicas devem proporcionar a construção de um Direito emancipador, superando a visão restritiva do positivismo jurídico através do diálogo não apenas com outras áreas do conhecimento que sirvam como pontes entre o conhecimento jurídico e o extrajurídico, mas – e este é o ponto fundamental na discussão de um *novo* ensino do Direito – com a própria *realidade cotidiana* do estudante de Direito. Neste ponto passa a se delinear um desafio de *segunda ordem*, que transcende a questão da necessidade de uma nova postura diante do fenômeno jurídico: a necessidade de que o estudante, o pesquisador ou o operador do Direito *internalize uma postura científica crítica em sua própria realidade cotidiana*. A tarefa do professor vai além de *apresentar* a realidade ao aluno, pois se dirige à necessidade de *sensibilizar* o estudante em relação ao que acontece no mundo que o cerca. O ato de ensinar deve ir além da mera transmissão do conhecimento, ou seja, deve ser capaz de despertar no estudante a capacidade e o interesse de se pensar autonomamente, quebrando

com a lógica reprodutiva e não reflexiva da violência simbólica denunciada por Bourdieu e Passeron (1992).

É tarefa fundamental do ensino do Direito proporcionar perspectivas capazes de resultar na construção de uma racionalidade aberta, emancipatória, capaz de colocar os pés no chão, isto é, que esteja em permanente diálogo com o contexto social em que se insere. Para atingir-se tal objetivo, o professor deve valer-se de novas práticas metodológicas, capazes de despertar nos estudantes de Direito a necessidade de situar-se além de sua realidade imediata, a fim de compreender a formação jurídica como algo mais do que uma formação técnica e profissional, no sentido indicado acima. O exercício efetivo da interdisciplinaridade, entendida “como um ponto de cruzamento entre atividades (disciplinares e interdisciplinares) com *lógicas diferentes*” (LEIS, 2005, p. 9, grifo nosso), é o caminho que torna possível responder perguntas *peçoais* dos participantes (LEIS, 2005, p. 8), envolvendo-os num nível subjetivo, *íntimo*.

162

A possibilidade de abordagem do fenômeno jurídico que neste trabalho é apresentada, contudo, segue o caminho de um diálogo interdisciplinar não usual (e talvez até mesmo visto com maus olhos), já que não se dirige a outra disciplina científica propriamente dita, mas a um campo da experiência dotado de uma lógica totalmente diversa da científica: *a arte*.

Todavia, o artístico que será aqui evocado não deve ser confundido com uma mera forma de *representar* a realidade ou *ilustrar* as formulações teóricas do meio jurídico, *embelezando-as* para tornar mais fácil sua apreensão, mas deve ser entendido como uma experiência particular, operada no íntimo nível da *sensibilidade*, que possibilita ao “espectador” elevar-se acima de sua realidade imediata e transpor-se para a realidade do(s) outro(s), ao mesmo tempo em que exige dele a predisposição, isto é, o desenvolvimento particular de uma *sensibilidade ou sentido artístico*, para que seja capaz de captar, em sua universalidade, o significado da *realidade particular* que se deixa entrever na obra de arte. Isso significa, portanto, a possibilidade de adoção espontânea de *novas posturas* diante da realidade por meio da sensibilidade subjetiva – uma verdadeira heresia perante o paradigma positivista. Postura esta que, por sua vez, influencia diretamente na construção e transmissão do conhecimento científico acerca do real.

As questões que se apresentam inicialmente, por conseguinte, passam pela elucidação da relação existente entre pensamento científico e arte, que influencia fortemente na própria definição do que é arte e, principalmente, *do que podemos fazer com ela*. Diversas são as produções científicas que partem da união entre o ensino do direito e as diversas formas de arte. Muitas delas, no entanto, não se debruçam sobre a longa história da relação entre arte e conhecimento e, partindo como de algo *dado*, se limitam a registrar as maravilhas geradas nesta união, pelo que a arte aparece, simplesmente, como algo para *chamar a atenção do aluno*. Não contente com esta perspectiva limitada, o exercício reflexivo que aqui se inicia acolhe, assim, a hercúlea tarefa de definir a arte em sua relação com pensamento, sem o que qualquer tentativa de diálogo interdisciplinar com o Direito não passaria de discurso desprovido de sentido, pois o objeto responsável por enriquecer nosso ponto de vista permaneceria, em última análise, desconhecido. Afinal, objetiva-se não a mera discussão do *como* usar a arte no ensino jurídico, tema já recorrente em diversos estudos, mas a compreensão do *porquê* de tal uso.

163

2 Uma definição de arte em sua relação com o saber

Pode-se dizer que a busca por uma definição de arte está intimamente ligada à história da filosofia. As tentativas de compreensão do que pode ser definido como arte (bem como de seus *modos de valoração*) seguiram o rastro de significativas e sucessivas transformações do pensamento, cujo marco inicial remonta ao próprio surgimento da filosofia. No entanto, em consonância com o pensamento filosófico que a impulsiona, a compreensão da esfera artística não apresenta quaisquer conclusões definitivas linearmente encadeadas; de fato, principalmente no que se refere à sua relação com a esfera do *racional*, as definições do *artístico* apresentam idas e vindas que até hoje sustentam diferentes modos de pensar o fenômeno artístico.

Desta maneira, torna-se imperativo, para a adequada compreensão do fenômeno artístico e de seu potencial de transfiguração do pensamento jurídico, o conhecimento dos principais *modos de pensar* através dos quais a arte *aparece*, e segundo os quais se delineou

ora uma fina linha, ora um profundo abismo entre o campo da arte e o campo da razão. Contudo, a tentativa de “breve histórico” que aqui se esboça será, fatalmente, insuficiente para responder a pergunta: *o que é arte?* Afinal, dois milênios de filosofia da arte não foram suficientes na resolução desta elementar questão. Para fazer uso (indevido, diga-se de passagem) de uma bela imagem utilizada por Fabián Romandini (2009) ao descrever a tarefa de comentar *brevemente* determinada obra, a não pretensão de esgotamento do tema significa aqui a simples ação de “tomar o fio de ouro escondido em uma formulação para guiar-se com ele até novos territórios” (ROMANDINI, 2009, p. 9, tradução nossa).

2.1 O questionamento da arte e o surgimento da filosofia

Num retorno necessário à Grécia antiga e ao surgimento da filosofia, é necessário notar que a arte não possuía, para o pensamento filosófico inicial, nenhuma importância especial. A busca pela *arché* (ou princípio) da natureza, isto é, a busca das regras de causalidade universais e inteligíveis que ordenavam a vida no mundo sensível (caracterizado por um perpétuo fluir³) sobrepunha-se aos assuntos humanos e práticos, impossibilitando o surgimento de uma *estética* em sentido pleno. É neste contexto que reside a grande importância devida a Sócrates e, principalmente, a Platão, e o grande motivo pelo qual tais pensadores são tão revisitados: foram eles que introduziram uma nova forma de pensar as *coisas morais* ou, em uma tradução mais adequada, os *assuntos humanos* (*tà ethiká*), procurando nestes, e não no conjunto da natureza, o *universal*; Platão foi responsável por supor, na esteira de Sócrates, a existência do universal noutras realidades que não a dos *sensíveis*, isto é, que não a do mundo objetivo concreto, sempre sujeito à constante mudança (ARISTÓTELES, 1984, p. 22). Em razão de uma influência distorcida dos ensinamentos de Heráclito⁴, o pensamento platônico tenta solucionar *o problema da explicação da mudança*

³ Numa referência à célebre frase creditada a Heráclito de Éfeso, acerca da impossibilidade de se entrar duas vezes no mesmo rio, o que supostamente estabeleceria a ausência de uma *consistência* no mundo sensível (cf. *infra*).

⁴ Diz-se “distorcida” pois, como observa Drucker (2009, p. 17), a compreensão do fluxo da natureza como oposto irreconciliável à totalidade não passa da apropriação que alguns discípulos fizeram do seu pensamento,

sensível, quer dizer, a impossibilidade da adequação de um mundo caótico a uma causalidade universal, postulando a existência de um mundo *suprassensível*, para além do mundo visível.

Porém, estabelecer o sentido do mundo sensível como pertencente a um mundo suprassensível implica numa tomada de posição em relação a este mundo sensível. Tal posição adotada por Platão em relação ao mundo sensível e à sensibilidade é *fundamental* para compreender o futuro do papel desempenhado pela arte no mundo ocidental e, principalmente, a distância que se interpõe entre arte e ciência. Sabe-se que Platão se opunha fortemente aos chamados sofistas, que se valiam da retórica, isto é, do embelezamento dos discursos com vistas ao mero convencimento, independentemente do conteúdo de tais discursos. Tal prática nada mais era que a manipulação do *mundo sensível* sem levar em conta a *verdade* da Forma ou da Ideia, à qual tudo o que existe neste mundo deve se reportar para ser *bom*. É precisamente neste sentido que Platão também se distancia dos próprios artistas, reunindo-os com os sofistas sob a estirpe dos *ilusionistas profissionais*, e conferindo à arte um papel crucial no seu pensamento: *o papel de oposição frontal ao que a Filosofia deve ser*.

165

Há no platonismo, portanto, uma recusa *ontológica* à arte, já que o artista é um criador que não passa de um *imitador* de algo irreal, “que está três pontos afastado da realidade” (PLATÃO, 2001, p. 454), atingindo apenas “uma pequena porção de cada coisa, que não passa de uma aparição” (PLATÃO, 2001, p. 455): a obra de arte é a cópia de um objeto sensível, que por sua vez é a cópia da Forma deste objeto (ou seja, sua verdade universal, presente apenas no mundo inteligível)⁵. Porque vivemos num mundo de sombras e ilusões (basta recordar o mito da caverna), a imitação (*mimesis*) artística se afasta ainda mais do *verdadeiro ser*, pois o artista prescinde da referência à Forma universal dos objetos, retendo apenas a forma dos objetos sensíveis singulares.

Aristóteles, por sua vez, diverge de Platão e resgata, de certa forma, a dignidade da arte, situando-a como um *tipo de conhecimento*. Ele a identifica muito mais com os aspectos

quando o aspecto frisado por Heráclito é muito mais a *continuidade dentro da mudança*: “[Nos] mesmos rios, entramos e não entramos, somos e não somos” (HERÁCLITO *apud* DRUCKER, 2009, p. 16, grifo nosso).

⁵ Destaca-se que Platão conta aqui “três pontos” porque o grego antigo não conta a partir do zero, mas a partir do um, já que não havia sido introduzido o zero na aritmética (DRUCKER, 2009, p. 39), evidenciando-se uma coincidente motivação matemática da impossibilidade de acesso à verdade a partir *deste mundo*.

produtivos do que com os simplesmente imitativos em sentido platônico, considerando-a, inclusive, uma “capacidade *raciocinada* de produzir, [...] uma capacidade de produzir que envolve o *reto* [ou *verdadeiro*] *raciocínio*” (ARISTÓTELES, 1984, p. 143). A arte é, em Aristóteles, evocada como *téchne* (raiz de “técnica”, que, na obra aristotélica, significa a própria “arte”) porque segue um conjunto de regras que servem para atingir um resultado desejado, não sendo cega nem puramente instrumental, pois consiste numa atitude humana de *descobrir o que deve ser feito*, um tipo de conhecimento que não é mero conhecimento científico incompleto, mas um tipo *totalmente outro*. Para Aristóteles, o ato de produção, a imposição de uma forma a uma matéria passiva, é a forma mais próxima encontrada pelo homem de *imitar* a natureza (imitação esta herdada de Platão, mas já em sentido não platônico), emulando o livre crescimento das coisas vivas – que em última análise é, para Aristóteles, onde se situa o real.

Contudo, a história trata de demonstrar que a influência da concepção platônica se fez muito mais marcante que a aristotélica, ao menos até o advento da modernidade. A negação platônica do mundo sensível foi extremamente útil ao catolicismo, que na figura de Santo Agostinho conferiu-a um sentido próprio. Ademais, as ideias aristotélicas a respeito da arte e da imitação apresentavam outro elemento perigoso para a doutrina cristã: o elemento do *prazer*. Além de ser congênito *em todos os homens*, constituindo o elemento que o distinguiria dos outros seres vivos e, principalmente, a atividade através da qual se “aprende as primeiras noções”, o *imitar* permite o *comprazimento* no aprender (ARISTÓTELES, 1984, p. 243). O filósofo destaca, para ilustrar este prazer proporcionado pela imitação, o que ocorre na experiência:

[Na experiência artística] nós contemplamos com prazer as imagens mais exatas daquelas mesmas coisas que olhamos com repugnância, por exemplo, animais ferozes e cadáveres. Causa é que o aprender não só muito apraz aos filósofos, mas também, igualmente, aos demais homens, se bem que menos participem dele. Efetivamente, tal é o motivo por que se deleitam perante as imagens: olhando-as, aprendem e discorrem sobre o que seja cada uma delas, [e dirão], por exemplo, “este é tal”. Porque, se suceder que alguém não tenha visto o original, nenhum prazer lhe advirá da imagem, como imitada, mas tão-somente da execução, da cor ou qualquer outra causa da mesma espécie (ARISTÓTELES, 1984, p. 243).

É tal noção aristotélica de prazer no aprendizado que se dá através da imitação da vida que ressalta, de início, o potencial educador da arte. Trata-se, assim, não de intensificar ou negar o caráter inconstante e paradoxal do mundo, mas de proporcionar, através do prazer artístico, a maneira certa de se relacionar com esta realidade contraditória. Tal sentido é uma das tantas interpretações possíveis da *kátharsis* (catarse, purificação) proporcionada pela *tragédia*, que estimula sentimentos de terror e piedade para purificar tais emoções (ARISTÓTELES, 1984, p. 245), apresentando-os *na justa medida* para permitir que determinados aspectos da realidade não sejam, por um lado, negados, e por outro não levem ao desespero.

É sobre o embate destas duas concepções distintas do fazer artístico que se edificará a discussão filosófica e estética do ocidente acerca da arte, de sua função e de seu valor. Como se verificará a seu tempo, a filosofia da arte e, mais especificamente, a estética ocidental serão marcadas por um constante retorno às posições platônica e aristotélica, com a adição de novos elementos à medida que o *modo de pensar o saber* modificara o *modo de pensar a arte* e, de certa forma, o mundo sensível em que vivemos.

2.2 Um salto à modernidade

O momento seguinte da presente análise opera um salto de quase dois milênios, passando-se a Idade Média e chegando-se a um momento de inflexão histórica responsável por *recomeçar* a filosofia de acordo com uma nova posição do homem para com a realidade, já não mais marcada por medos e superstições, mas pela busca das coisas como elas realmente são: o início da *modernidade*.

É no contexto da Idade Moderna que enfim se fazem presentes as condições para o desenvolvimento de uma Estética propriamente dita, que será mais bem aprofundada e caracterizada por Kant, cujo pensamento representa também a consumação da “nova” maneira filosófica de pensar inaugurada por René Descartes. Cabe observar que os próprios prenúncios da Estética já estão na obra de Descartes, ainda que ele não tenha feito uso deste termo.

Mas qual a grande novidade desta nova maneira de se portar diante do mundo? Descartes é considerado o primeiro filósofo moderno porque inova diante de todo pensamento anteriormente produzido ao sublinhar o papel central do *sujeito* na fundamentação da verdade. A verdade de toda a experiência humana deve estar fundamentada naquilo que torna possível a existência desta experiência, isto é, a *existência do próprio sujeito*, expressa pela célebre frase: *penso, logo existo (cogito sum)*. Apenas porque o homem considera a sua própria consciência é que ele chega à certeza de que existe, e só a partir desta certeza podem ser construídas tantas outras certezas mais. A afirmação da autoconsciência nada mais é que a afirmação do poder de *representar* que constata sua própria *existência* enquanto se vê *representando* algo qualquer, e a filosofia passa a ser a investigação do vínculo entre a consciência e o objeto tal qual representado pela própria consciência, já que a representação é a única maneira de algo existir para uma consciência, ou seja, para nós; fora da consciência, nada interessa, nem poderia nos interessar, já que não há existência que não seja representação. Em outras palavras, é em torno da certeza de si do sujeito, e através desta mediação operada pela representação, que se *ordena* todo o mundo exterior.

Tal centralidade do subjetivo é fundamental para a defesa de uma função artística não oposta à razão ou à verdade. Já se prenuncia, em um compêndio musical elaborado em 1618 e publicado apenas postumamente (o *Compendium musicae*), uma retomada da sensibilidade, com a observação de que “todos os sentidos são capazes de proporcionar algum prazer” (DESCARTES, 1824, p. 446, tradução nossa). E tal prazer proporcionado pela música obedece a determinadas proporções e correspondências não apenas entre os elementos que compõem as obras, mas, principalmente, “uma certa proporção e correspondência dos objetos com os sentidos” (DESCARTES, 1824, p. 446, tradução nossa). Em outras palavras, o prazer proporcionado pela arte encontra seu fundamento não nos objetos de arte em si, mas nos próprios sentidos humanos e na maneira que tais sentidos são afetados. Encontra-se, já em Descartes, senão um tratado sobre Estética, uma atitude ou posição estética incipiente, que subordina a experiência da arte às exigências da apreciação sensível, e não a qualidade intrínseca à forma de determinados objetos externos. Como se observa das duas últimas observações preliminares do *Compendium*, a articulação sensível capaz por proporcionar o prazer é uma forma de inteligibilidade não intelectual, que não depende de um esforço do

espírito (*âme*) para apreender determinadas proporções (DESCARTES, 1824, p. 448): a arte possui, portanto, a tarefa de “produzir efeitos sobre a alma por intermédio dos sentidos” (BUZON, 1987, p. 9, tradução nossa).

A partir de Descartes, é de certa forma abandonado o elemento da imitação na definição do que é arte, já que ela passa a ser vinculado a determinado tipo de experiência: a experiência do *belo*. Kant (2002, p. 48), por sua vez, busca o fundamento último de uma experiência autônoma do belo, já entendendo tal experiência como algo não pertencente a nenhum juízo de conhecimento (lógico), mas a um juízo específico: o *estético*. Ao *julgarmos esteticamente* em sentido kantiano, isto é, ao formularmos proposições sobre determinada obra de arte, opera-se um juízo do tipo *reflexionante*, isto é, que não alcança o conceito universal através do qual se determinaria um objeto singular. O juízo de gosto que é feito sobre um objeto artístico não se guia por uma regra ou conceito geral, ainda que busque se impor como um juízo lógico que fala da beleza como propriedade das coisas (KANT, 2002, p. 56): ele possui a *pretensão* de ser universal, mas não há como forçar ninguém a concordar com a opinião particular a respeito da beleza de algo; paradoxalmente, o belo é *universal* ao mesmo tempo em que é *subjetivo*, já que a origem do sentimento de beleza não são os sentidos individuais, mas a própria reflexão e o livre jogo existente entre faculdade da imaginação e do entendimento.

Na apreciação de obras de arte, a imaginação não está mais restrita à reprodução do já conhecido, mas fica aberta à produção de novas configurações, já que nenhuma lhe está dada de forma fechada. A faculdade do entendimento, segundo Kant, não subordina a imaginação para que produza um material “utilizável”, e na reflexão do livre jogo entre estas faculdades no ânimo nasce o sentimento de *prazer no belo*. Já se está distante da *mimesis* aristotélica. O belo “apraz universalmente sem conceito” (KANT, 2002, p. 64), não se resolvendo em uma configuração fixa ao mesmo tempo em que não é totalmente aleatório, já que é a “forma da *conformidade a fins* de um objeto, na medida em que ela é percebida nele *sem representação de um fim*” (KANT, 2002, p. 82, grifo do autor), quer dizer, sem que se saiba qual intenção está por trás da beleza. Sendo *conhecido sem conceito* como objeto de um prazer necessário (KANT, 2002, p. 86), o belo e o gosto possuem como princípio um sentido comum, um

estado subjetivo partilhado que tem de ser pressuposto para a explicação da concordância universal sobre a beleza: o belo evidencia e exercita uma importante condição da comunicabilidade.

2.3 Da reação ao esclarecimento até o resgate materialista da experiência estética

A discussão do legado iluminista, cujo ápice é identificado em Kant, e seu reflexo na estética e na arte não pode deixar de lado o advento do idealismo e do romantismo alemães, que buscavam ultrapassar um legado que ainda consideravam marcado por paradoxos e dilemas. O mal estar diante dos rumos do mundo esclarecido reflete o interesse pelo caráter trágico da vida, e a arte aparece, inicialmente, ou como apresentação dos impasses da época ou até como indicação de uma outra forma de racionalidade, superior à científica. Para os alemães, Kant passa a ser, ao mesmo tempo, mestre e obstáculo, o ápice do saber anterior e as bases para uma nova civilização. Fichte (1980, p. 6) inicia o movimento que buscará *radicalizar* a filosofia kantiana, na qual reconhecia nada haver que não tenha, “imediatamente, clara ou obscuramente”, sido nela indicado. Em sua principal obra, um tratado didático que busca a fundamentação de *todo* o saber científico intitulado *Doutrina-da-ciência (Wissenschaftslehre)*, o idealismo é definido não como mera aspiração a ideias elevadas, mas como a rejeição a qualquer tipo de existência que não esteja em relação com uma consciência (daí a sua *radicalidade*). Reformulando a tese cartesiana, Fichte afirmara não existir a possibilidade de acesso às coisas que não são representações; tratar-se-ia, portanto, de encontrar as leis de acordo com as quais tais representações se organizam, isto é, as leis próprias do saber. Os seus sucessores mais imediatos, dentre os quais se destaca Hegel, iniciaram suas trajetórias ao tentar lhe responder e superar, já que o pensamento fichtiano é, de certa maneira, problemático – o que valeu ao filósofo sua etiquetação como um “solipsista meio maluco” (ŽIŽEK, 2013, p. 21).

Aliados aos idealistas, os *românticos*, que consistiam em artistas, pensadores e críticos de arte nem sempre inseridos no meio universitário, também se ocuparam da discussão do legado iluminista. Neste campo, a figura de Friedrich von Schiller se destaca em razão do

vigor de seus ensaios sobre a arte e, principalmente, sobre a tragédia. Munido de um kantismo que lhe é peculiar, Schiller aborda a questão da educação estética do homem e, principalmente, o caráter trágico da submissão do homem à moral. Como bem é sabido, o dever em Kant deve ser perseguido por amor ao próprio dever, sem a expectativa de qualquer outra recompensa. O agir movido por inclinações e pelo desejo de felicidade, por sua vez, está submetido a coerções externas ao dever. Logo, tal agir renuncia a liberdade, ao passo que a razão exige que sejamos livres, mesmo que isto signifique a negação da felicidade. Tal exigência da razão nada mais é do que a exigência de que o homem se eleve além do seu contexto imediato.

Schiller (1991), concordando que convivem nos seres humanos um aspecto sensível que se satisfaz com a felicidade e uma aspiração a algo mais elevado, realiza, assim, uma leitura kantiana do fenômeno trágico, isto é, da obra de arte que demonstra o impasse posto pela conciliação entre os desejos e o dever, entre felicidade e liberdade. Não é sempre que se poderá “servir a dois senhores” (SCHILLER, 1991, p. 66), e para os personagens artisticamente retratados em tal situação, isto é, situados neste impasse em que devem escolher ou a felicidade ou o cumprimento do dever, a esperança não mais existe;. Contudo, não deixa de existir a esperança para aquele espectador no que diz respeito à sua *educação estética*. Em outras palavras, o *espetáculo trágico* atua sobre a suscetibilidade da sensibilidade, sobre esta “tendência estética que pode ser despertada por certos objetos sensíveis” (SCHILLER, 1991, p. 52), de maneira que se vê aqui conferida uma função *educativa* à tragédia que Aristóteles não concebia (já que a representação dos dilemas insolúveis do mundo tinha função *purificadora*): proporcionar uma educação dos sentimentos, para que a dignidade humana não mereça apenas aprovação racional, mas verdadeira *estima*. Trata-se de certa transformação da posição kantiana sobre a moral, já que a arte pode levar à ação pelo dever, tomando as mesmas atitudes de uma pessoa moral, mas num agir que não se dá pelos mesmos motivos do agir moral.

A posição a que se dirige o idealismo alemão, no entanto, é completamente diversa da posição schilleriana. Em seu ápice, personificado na figura de Hegel, o idealismo aponta para a separação que se apresenta entre a arte e o conhecimento verdadeiro – cisão esta

fundamental para o surgimento da própria estética – sem, contudo, deixar de privilegiar o conhecimento racional em detrimento da forma artística. Certamente, o idealismo alemão tenta conciliar as oposições identificadas e não solucionadas por Kant e Fichte, mas ao final deste caminho a arte não aparece como uma dimensão privilegiada da experiência.

O ponto de partida que aqui se escolhe é um texto, de autoria incerta, atribuído ora a Schelling, ora a Hölderlin, ora a Hegel: *O programa sistemático do idealismo alemão*. Mencionando as linhas mestras da obra futura de seus supostos autores, este pequeno manuscrito de três páginas:

a) rejeita a ciência natural newtoniana, já que a chamada “física de agora” não é capaz de satisfazer “um espírito criador, como o nosso” (PROGRAMA, 1980, p. 42), isto é, não permite ao homem que seja livre porque não admite nenhuma liberdade agindo no mundo;

b) rejeita o Estado e as formas de governo, que coagem os indivíduos através de leis das quais estes não são autores, e que “*tem de tratar homens livres como engrenagens mecânicas*” (PROGRAMA, 1980, p. 42, grifo nosso); e

c) afirma o papel central da *beleza*, “em seu sentido superior, platônico” (PROGRAMA, 1980, p. 42), na transformação do mundo, isto é, a função de de uma visão estética que se opõe à constituição mecânica do estado “atual” de coisas.

Esta retomada do belo, que indica uma reaproximação quase que impossível entre Platão e Kant, aponta para um caminho através do qual a beleza poderia ser considerada um fator de união entre o homem e o mundo, entre o espírito e a natureza, superando a visão restrita da ciência. Esta união é, no limite, o objetivo principal da obra de Hegel. Contudo, não é o aspecto estético que resolverá, definitivamente, para este filósofo, o problema da desunião.

A reflexão hegeliana a respeito da oposição entre esferas aparentemente distintas conclui que a arte, e em especial a tragédia, não é capaz de resolver o conflito, mas é, ainda assim, capaz de possibilitar a sua elevação a um patamar superior, numa concepção dinâmica da oposição que permite a exposição do desenvolvimento ao longo do tempo mediante o qual

os opostos se transformam. É neste sentido, aqui apresentado quase que de passagem, que Hegel segue um caminho bastante peculiar que culmina na famosa tese da “morte da arte”: a arte, para Hegel, já estaria *ultrapassada*; ela representa uma *Forma* adequada de expressão de um *conteúdo* que já não é suficiente para o “*nosso*” tempo, isto é, que está distante do *Conteúdo* do Espírito. Ela só é relevante na medida em que a beleza que expressa é “*nascida e renascida do espírito*” (HEGEL, 2001, p. 28, grifo do autor). O que está claramente delineada é, portanto, uma desqualificação da experiência artística diante da religião e, principalmente, da *filosofia*.

Além do rebaixamento da arte, a definição de beleza e de arte hegeliana permanece como uma sombra sobre a concepção de arte de todo o século XIX e XX, na medida em que confere uma delimitação específica ao campo da Estética. O nome “estética” deriva do termo grego *aísthesis*, que significa percepção. Para Hegel, portanto, tal nomenclatura não é adequada, pois remete à noção de ciência da sensação (HEGEL, 2001, p. 27). Para os fins a que se propõe, isto é, o estudo da beleza *unicamente artística*, vale dizer, criada a partir do *espírito* no trajeto do seu autoconhecimento, Hegel se inclina ao termo *kalística* (derivada de *kallos*, “belo”), mas prefere permanecer, devido ao uso corrente, com o termo estética, salientando que a autêntica expressão de sua ciência é, precisamente, uma *filosofia da bela arte* (HEGEL, 2001, p. 27). A estética hegeliana se ocupa, portanto, unicamente com o sensível afetado por *obras de arte* em um sentido restrito, ignorando a afetação sensível causada por outros objetos sensíveis. Segundo Romandini (2009, p. 11-12, tradução nossa), teria sido Hegel o responsável pelo divórcio entre a estética e a ciência do sensível, e tal atitude perdura até hoje como o ato “*inaugural e decisivo do qual nenhuma estética hegeliana conseguiu desvencilhar-se completamente*”.

Este aspecto é fundamental para se compreender porque as conjecturas sobre as obras de arte permanecem como “*elucubrações de espectadores museológicos*” (ROMANDINI, 2009, p. 11, tradução nossa): separando a pura arte do puramente sensível, erige-se um campo do saber apartado da *realidade*, seja ela entendida como realidade ideal ou sensível, de forma que a arte passa a ser encarada como mero adereço do mundo sensível, e a beleza se esvazia

de sentido. A recepção da obra hegeliana sepultou⁶, de certa forma, o potencial sensibilizador da arte em relação a valores diversos do meramente artístico, tendo sido retomada a separação platônica entre arte e verdade, já que “a aparência e a ilusão não podem gerar o verdadeiro, mas somente o verdadeiro pode gerar o verdadeiro” (HEGEL, 2001, p. 30). A verdade está fora da arte, e fora desta deve ser buscada.

A retomada do potencial da forma artística se prolonga, portanto, como uma das tarefas históricas do século XX. Compreender a dimensão de tal tarefa, todavia, só foi possível através da compreensão da trajetória do pensamento diante da arte, que evidencia a distância que se coloca entre a realidade e a obra de arte, pela qual esta surge como uma compensação para o equilíbrio da realidade, fadada ao desaparecimento (FISCHER, 1971, p. 1). O próprio materialismo, desde Marx, busca resgatar a dignidade do conteúdo singular evocado pela forma artística na sua relação com o universal, destacando menos a oposição que a unidade destes dois aspectos (LUKÁCS, 1978, p. 182). O salto do idealismo alemão ao materialismo certamente esclareceria diversos aspectos desta reafirmação do valor artístico enquanto parte do sensível, mas seria impossível tratar de um tema tão complexo em espaço tão restrito. Pode-se dizer que, alterando-se a própria compreensão do que é o real como *também* aquilo que se encontra fora da consciência, no mundo material, torna-se possível a compreensão do fazer e do apreender artístico como uma atividade *privilegiada*, através do qual o homem *exercita* a compreensão de determinados objetos e realidades particulares *em sua universalidade*. Uma breve passagem de Lukács (1978, p. 282) é suficiente para ilustrar a potencialidade do estético em um sentido não restritivo:

O particular como categoria estética abraça o mundo global, interno e externo, e precisamente *como mundo do homem, da humanidade*; as formas fenomênicas sensíveis do mundo externo, por isso, são sempre – sem prejuízo para a sua sensibilidade intensificada, para a sua imediata vida própria – signos da vida dos

⁶ Não se intenciona, contudo, a demonização do pensamento hegeliano, apesar do tom fúnebre por ora empregado; muito pelo contrário, aqui é feita a importante ressalva de que Hegel possuía fortes razões para condenar a arte de seu tempo. Há que se reconhecer, ainda, que a arte existente até então era a arte *figurativa*, isto é, eminentemente *representativa*, de forma que Hegel não estava de todo enganado ao prever a sua morte. Basta recordar o surgimento e predomínio da arte abstrata em nosso tempo, juntamente com o abandono de “ideais de beleza”, para que se perceba o quanto a formulação estética hegeliana é certa em diversos aspectos. Sobre o tema, consultar: ŽIŽEK, Slavoj. *Menos que nada: Hegel e a sombra do materialismo dialético*. São Paulo: Boitempo, 2013. p. 40 e seguintes.

homens, de suas relações recíprocas, dos objetos que mediatizam estas relações, da natureza em seu intercâmbio material com a sociedade humana. O universal, por seu turno, é tanto a encarnação de uma faz forças que determinam a vida dos homens, como ainda [...] um veículo da vida dos homens, da formação da sua personalidade e do seu destino. Com esta representação simbólica do singular e do universal, a obra de arte revela – em virtude de sua essência objetiva, independentemente das intenções subjetivas que determinaram o seu nascimento – uma qualidade interna, em si *significativa da vida humana*, terrena. (LUKÁCS, 1978, p. 282-283, grifo nosso).

Cuida-se, assim, de uma concepção de *mundo* que integra o humano em todas as suas dimensões, internas ou externas ao sujeito, e que possibilita *ver*, através da sensibilidade, o *verdadeiro*. O que a arte possibilita, mais do que a simples aparição, é a perduração de “*um momento de humanidade*” (FISCHER, 1971, p. 18, grifo do autor) ou, melhor dizendo, de um *momento da verdade* numa forma que dialoga *diretamente* com as pessoas. Há um resgate da noção schilleriana de suscetibilidade do sensível, já não em um sentido simplesmente acessório à moralidade, mas como uma poderosa forma de conhecimento *efetivo* do real – ou seja, concebe-se a possibilidade de um *saber* sensível. E, não menos importante, tal *esclarecimento* deve ser acompanhado por uma *incitação à ação*, sendo a arte necessária, dentre outros razões, “para que o homem se torne capaz de conhecer e mudar o mundo”⁷ (FISCHER, 1971, p. 21).

3 A “sensibilização estética” e o ensino do Direito

A partir da presente exposição, percebe-se que a grande dificuldade de aproximação entre arte e ciência deve-se ao fato de que, *lá no começo*, compreendeu-se que a arte era *inferior* à razão, já que não passava de mera *ilusão*, uma das formas mais secundárias de abordar os assuntos humanos. Apesar da tentativa aristotélica de resgatar uma função purificadora de um *aprendizado através do prazer*, a arte permanece, sempre, como mero acessório, ofuscado pela luz da *verdadeira* filosofia. O cuidado que os filósofos gregos tiveram ao se distanciar dos *sofismas*, apontando para o perigo da manipulação dos sentidos, é

⁷ Afirmação que não pode deixar de se acompanhar por outra: a de que este mundo *precisa ser transformado*.

o germe de uma posição científica que acaba por negar a influência da sensibilidade subjetiva na própria razão.

Mesmo a filosofia moderna não foi capaz de reconhecer o potencial realmente libertador da arte, apesar de passados mais de dois milênios desde Platão e Aristóteles. Muito embora seja apontada, por Descartes, a centralidade da subjetividade na construção do conhecimento, e a experiência da arte não seja legada a uma esfera ontológica diversa da razão por ser subordinada, também, à apreciação subjetiva, permanece a distinção entre sensibilidade e razão, mesmo que em sentido diverso da radical distinção platônica. O prazer conferido pelas obras de arte, em Kant, é capaz de representar uma *inclinação* ao sentido da liberdade, isto é, a uma visão de mundo que ultrapassa as necessidades imediatas, mas não é, por si só, o exercício desta liberdade, e muito menos a forma adequada de expressão da verdade.

176

Talvez a posição schilleriana seja a que introduza, de fato, a noção de *educação moral através da arte* num sentido que pode ser explorado no próprio ensino do Direito: o cultivo de certa *estima* pelo agir moral, isto é, a *sensibilização estética* do “espectador” para com uma realidade que não é a sua imediata, mas que diz respeito ao convívio social. Muito embora tal noção seja dada através de um sentido idealista de liberdade, que não é capaz de conciliar definitivamente a oposição que se apresenta entre a felicidade individual e a ação conforme fins morais, certamente ela é mais interessante, para nós, do que a ideia hegeliana de que a arte não é adequada para expressar o *Conteúdo* de “nosso” tempo. Desta forma, há que se buscar a verdade *também dentro da arte*, o que indica a tomada de uma posição diferenciada em relação ao mundo e, principalmente, à verdade que deve ser buscada pela ciência.

O paradigma positivista presente na ciência do Direito acaba por fechar o universo do jurídico, reduzindo-o à norma estatal, e o ensino do Direito se reproduz segundo uma visão tecnicista de formação jurídica avessa a formulações críticas que busquem a transformação da ordem jurídica vigente. Sob o manto ideológico da objetividade perpetua-se uma leitura do fenômeno jurídico que só faz reproduzir a lei do mais forte, de forma que os cursos de Direito acabam por servir à manutenção do *status quo*. Como afirma Rodrigues (1988, p.85), “as

salas de aula se transformaram em lugares de reprodução de leis mortas que se chocam com a realidade social”.

O uso da arte no ensino do Direito, por conseguinte, envolve uma *mudança na leitura do fenômeno jurídico*. Através da tentativa de compreensão da arte acima elaborada, buscou-se elucidar que o seu “uso” deve transcender o caráter *acessório, instrumental*, isto é, não deve servir como simples *forma de convencimento*. Tal uso simplista e inconsequente da arte recairia, novamente, em mero *sofisma*, evidenciando-se o mérito que possuiu, em seu tempo, a oposição platônica à manipulação do sensível. O objetivo aqui não deve ser a formação de meros “aplicadores técnicos” do Direito que, no exercício irrefletido de suas funções, saibam valer-se de um “arsenal artístico” para *comover* seu interlocutor. A preocupação do estudante de Direito, por exemplo, não deve ser com o efeito que sua peça jurídica terá sobre aqueles que a lerem; de forma diversa, deve ele estar munido de uma adequada *leitura* da realidade sobre a qual seu agir influirá. A arte, assim, exercita a busca por este sentido *simbólico* apresentado por Tzvetan Todorov (1980, p. 13-14), que nada mais é que o *indireto* sentido oculto que se enxerta nas práticas e discursos, em adição ao sentido imediato.

A construção, com os estudantes de Direito, de um *senso artístico* envolve, portanto, a familiarização com um modo diferenciado de fazer parte “da vida dos outros, experimentar outras situações e, conseqüentemente, refletir e posicionar-se criticamente a respeito de questões fundamentais do mundo prático” (TRINDADE; GUBERT, 2008, p. 54). Compreendendo a obra de arte e a relação *estética* com a realidade como parte integrante da *práxis* humana sobre a realidade (VÁZQUEZ, 2011, p. 46-47), que busca e constrói o sentido propriamente humano de determinados objetos sensíveis (VÁZQUEZ, 2011, p. 49), verifica-se como a arte se constitui como um objeto *existente* capaz de “tornar *humanos* os *sentidos*” e de criar um “*sentido humano*”; quer dizer, se constitui como a produção não somente de um *objeto* para o *sujeito*, mas um *sujeito* para tal *objeto* (MARX; ENGELS, 2010, p. 135-137). Em outras palavras, a arte, como ferramenta de ensino, *sensibiliza* o estudante para as questões propriamente *humanas* do Direito, transpondo as questões meramente *técnicas*. Verifica-se, portanto, uma determinação dialética entre a experiência estética e o relacionamento com a realidade: compreendendo as obras de arte, o sujeito se eleva para

realidades que transcendem suas necessidades imediatas; ao mesmo tempo, para tornar possível tal compreensão, este sujeito deve ter exercitado *dentro de si* a atitude de *olhar por cima* de suas próprias necessidades. Só assim é possível compreender adequadamente, por exemplo, a noção de *corrente do direito*, exemplificada pela imagem do *romance em cadeia*, que nos é legada por Ronald Dworkin (2001, p. 235; 240): não se trata de escrever arbitrariamente os acontecimentos da história, mas de situar-se *adequadamente* neste exercício, respeitando os limites que se nos confrontam a partir da realidade objetiva, que por sua vez sempre transcende a esfera da ação individual.

Para que o estudante de Direito possa, no seu futuro profissional, *pensar* a realidade, é necessário que ele *conheça* tal realidade e que se sensibilize diante de seus problemas para *querer mudá-los*. Esta é a principal contribuição que a arte tem a oferecer para o campo do ensino do Direito: a possibilidade de nos colocar diante da realidade que *é* segundo uma fórmula diferente daquela da racionalidade científica, em um diálogo de foro íntimo com a nossa sensibilidade, fazendo com que caia a “máscara normativa” imposta pela lógica jurídica descrita por François Ost (2004, p. 16), a qual nos impõe um *outro* genérico, uma “*persona*” estereotipada e padronizada, a fim de que, finalmente, *se olhe o outro nos olhos*, e de que seja possível colocar-se sob sua própria pele, atendendo-se “à exigência ética de ter de assumir a liberdade e a responsabilidade que nos faz homens” (OST, 2004, p. 28).

Conclusão

A constatação de que há uma crise pouco ou nada significa se nada se faz para que seja consumado o nascimento do *novo* que se impõe. Há tempo demais as velhas práticas, os velhos ensinamentos, os velhos dogmas e os velhos preconceitos engessam a compreensão do fenômeno jurídico, sem que se abra, num horizonte próximo, a perspectiva de uma transformação efetiva do modo de pensar o Direito. É possível perceber, pelo contrário, como os jovens estudantes de Direito internalizam, com uma facilidade assombrosa, este discurso jurídico dominante que há tanto tempo é reproduzido. Remetendo às palavras de Gramsci, percebe-se como, no nosso caso, o velho provou-se morto, mas *ainda vive*.

O paradigma positivista e normativo de ciência se esgota, e os desafios dos novos tempos, tão plurais e dinâmicos, não são sequer encarados por aqueles que deveriam operacionalizar um adequado prosseguimento do convívio social. O tempo pede por mudanças. Para o professor de Direito surge, portanto, o grande desafio de não apenas formar, mas *transformar* mentalidades, para que os profissionais formados sejam capazes de pensar e atuar na sociedade com autonomia e responsabilidade.

É no sentido acima exposto que a arte surge como um rico campo a ser explorado. Indo muito além de um *embelezamento* das formas para *chamar a atenção* dos estudantes, o fenômeno artístico aqui descrito constitui um complexo campo de experiências *novas*, intocado pela ciência por milhares de anos em razão de uma inadequada postura diante da sensibilidade. Seu resgate se faz necessário. A visão interdisciplinar proporcionada pela arte conversa diretamente com o estudante, e o *sensibiliza para o real*. Divorcia, portanto, o ensino do Direito e o paradigma hegemônico do positivismo jurídico, incitando a *estima* por práticas reflexivas críticas capazes de transformar o Direito como um todo, através do estabelecimento de novos paradigmas. Com efeito, a experiência estética constitui uma forma *peculiar* de *se situar* no real. Apresenta, em termos facilmente apreensíveis, uma visão de mundo esquecida, pautada pela *empatia* para com o mundo que nos cerca, e que conduz a práticas que, na *aparente* incoerência deste mundo, se inscrevem na busca por um sentido emancipatório que teima em se ocultar.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Vera Regina Pereira de. *Cidadania: do direito aos direitos humanos*. São Paulo: Acadêmica, 1993.

ARISTÓTELES. *Metafísica*: (livro I e livro II); *Ética a Nicômaco*; *Poética*. São Paulo: Abril Cultural, 1984. (Coleção Os pensadores).

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

BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Tradução de Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

_____; PASSERON, Jean Claude. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. 3. ed. Tradução de Reynaldo Bairão. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

BUZON, Frédéric. Presentation. In: DESCARTES, René. *Abregé de musique*. Tradução e apresentação de F. Buzon. Paris: PUF, 1987. p. 7-53.

DESCARTES, René. Abrégé de la musique. In: _____. *Ouvres de Descartes, publiées par Victor Cousin*. Paris: F. G. Levrault, 1824, t. II, p. 445-503.

DRUCKER, Claudia Pellegrini. *Estética*. Florianópolis: FILOSOFIA/EAD/UFSC, 2009.

DWORKIN, Ronald. *Uma questão de princípio*. Tradução de Luís Carlos Borges. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

FICHTE, Johann Gottlieb. Sobre o conceito da doutrina-da-ciência ou da assim chamada filosofia (1794). In: _____. *A doutrina-da-ciência de 1794 e outros escritos*. Seleção de textos, tradução e notas de Rubens Rodrigues Torres Filho. São Paulo: Abril Cultural, 1980. p. 3-33.

FISCHER, Ernst. A função da arte. Tradução de Leandro Konder. In: VELHO, Gilberto (org.). *Sociologia da arte*. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1971. v. 1. p. 1-21.

GRAMSCI, Antonio. *Quaderni del cárcere: volume primo (quaderni 1-5)*. 2. ed. Torino: Giulio Einaudi, 1977.

HEGEL, Georg Willhelm Friedrich. *Cursos de estética, vol. I*. Tradução: Marco Aurélio Werle e Oliver Tolle. São Paulo: EDUSP, 2001.

KANT, Immanuel. *Crítica da faculdade do juízo*. 2. ed. Tradução de Valerio Rohden e Antônio Marques. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

KELSEN, Hans. *Teoria pura do Direito*. 8. ed. Tradução de João B. Machado. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

LEIS, Hector Ricardo. Sobre o conceito de interdisciplinaridade. *Cadernos de Pesquisa Interdisciplinar em Ciências Humanas*, Florianópolis, n. 73, p. 2-23, 2005.

LUKÁCS, Georg. *Introdução a uma estética marxista*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

LYRA FILHO, Roberto. *O Direito que se ensina errado*. Brasília: Centro Acadêmico de Direito da UnB, 1980.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *Cultura, arte e literatura: textos escolhidos*. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

OST, François. *Contar a lei*. São Leopoldo: Unisinos, 2004.

PROGRAMA sistemático, O. In: SCHELLING, Friedrich Von. *Obras escolhidas*. Seleção, tradução e notas: Rubens Rodrigues Torres Filho. São Paulo: Abril Cultural, 1980. p. 39-43.

PLATÃO. *A República*. 9. ed. Introdução, tradução e notas de Maria Helena da Rocha Pereira. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 2001.

RODRIGUES, Horácio Wanderley. Ensino jurídico e realidade social. *Sequência*, Florianópolis, UFSC, n. 17, p. 77-87, dez. 1988.

ROMANDINI, Fabián Javier Ludueña. Eternidad, espectralidad, ontologia: hacia una estética trans-objetual. In: BADIOU, Alain. *Pequeno manual de inestética*. Buenos Aires: Prometeo Libros, 2009. p. 9-39.

SANTOS, Boaventura de Souza. *Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SCHILLER, Friedrich von. Acerca do Sublime. In: _____. *Teoria da tragédia*. Organização e tradução de Anatol Rosenfeld. São Paulo: EPU, 1991.

TODOROV, Tzvetan. *Simbolismo e interpretação*. Tradução de Maria de Santa Cruz. Lisboa: Edições 70, 1980.

TRINDADE, A. K.; GUBERT, R. M. Direito e literatura: aproximações e perspectivas para se repensar o direito. In: _____; _____; COPETTI NETO, A. (Orgs.). *Direito e literatura: reflexões teóricas*. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2008.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. *As ideias estéticas de Marx*. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

ŽIŽEK, Slavoj. *Menos que nada: Hegel e a sombra do materialismo dialético*. São Paulo: Boitempo, 2013.

Data de submissão: 27/10/2014

Data de aprovação: 21/01/2015.

182