

**O ENSINO JURÍDICO NO BRASIL E O SENSO COMUM TEÓRICO  
DOS JURÍSTAS: UM “OLHAR” A PARTIR DE WARAT****THE LEGAL TEACHING IN BRAZIL AND THE THEORETICAL COMMON SENSE OF THE  
LEGAL: A "LOOK" FROM WARAT**Ângela Araújo da Silveira Espíndola<sup>1</sup>

Centro Universitário FG (UniFG), Guanambi, BA, Brasil.

[ange.espindola@gmail.com](mailto:ange.espindola@gmail.com)Luana da Silva Seeger<sup>2</sup>

Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Santa Maria, RS, Brasil.

[seegerluana@gmail.com](mailto:seegerluana@gmail.com)

**Resumo:** Este ensaio tem como objeto a formação do jurista no contexto contemporâneo brasileiro, com atenção especial à busca de alternativas para um cenário de crise no ensino jurídico neste trintagenário da Constituição Federal. Por certo, trata-se de um contexto multifacetado, marcado por grandes desafios decorrentes não só na complexidade e complexificação social e pela emergência de novos direitos, mas sobretudo pelo acirramento da crise da jurisdição no século XXI, enquanto sucedâneo da própria crise do Estado e do problema da interpretação jurídica e da decisão judicial em tempos pós-positivistas. A proposta deste breve artigo, redigido na forma de breve ensaio, parte da premissa do esgotamento do modelo tradicional de ensino do direito, bem como do diagnóstico waratiano acerca do senso comum teórico do jurista. Para tanto, buscando não desatender exigências metodológicas mínimas, as reflexões partem da obra waratiana, adotando uma abordagem fenomenológica, sustentada em pesquisa qualitativa, de caráter exploratório, para descrever uma realidade construída socialmente com vistas a questionar seus fundamentos. Ao final, será apresentada a proposta da carnavalização do ensino do direito, como forma de superar o esgotamento do modelo tradicional hoje alicerçado sobre o senso comum teórico do jurista.

<sup>1</sup> Doutora e Mestre em Direito (UNISINOS). Professora Permanente do Programa de Pós-Graduação em Direito do Centro Universitário de Guanambi (UNIFG/BA) e Professora Colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM/RS). Membro Fundadora e Vice-Presidente da Rede Brasileira Direito e Literatura (RDL). CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8242346710380248>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4376-6316>.

<sup>2</sup> Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Direito da UFSM. Bacharel em Direito pela Universidade Franciscana (UFN/RS). CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2694372020560176>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4376-6316>.

**Palavras-chave:** Ensino jurídico. Senso comum teórico. Interpretação jurídica. Carnavalização. Warat.

**Abstract:** This essay aims at the formation of the jurist in the contemporary Brazilian context, with special attention to the search for alternatives to a crisis scenario in legal education in this thirty - year Federal Constitution. Of course, this is a multifaceted context marked by major challenges arising not only from the complexity and social complexity and the emergence of new rights, but also from the intensification of the crisis of jurisdiction in the 21st century as a substitute for the state crisis itself and the problem of legal interpretation and judicial decision in post-positivist times. The proposal of this brief article, written in the form of a short essay, starts from the premise of the exhaustion of the traditional model of law teaching, as well as the Waratian diagnosis of the jurist's theoretical common sense. Therefore, in order not to ignore minimal methodological requirements, the reflections depart from the Waratian work, adopting a phenomenological approach, based on qualitative and exploratory research, to describe a socially constructed reality with a view to questioning its foundations. At the end, it will be presented the proposal of the carnivalization of the teaching of law, as a way to overcome the exhaustion of the traditional model today based on the theoretical common sense of the jurist.

**Keywords:** Legal education. Theoretical common sense. Legal interpretation. Carnivalization. Warat.

## 1 INTRODUÇÃO

*“Há momentos em que toda uma geração cai entre dois estilos de vida, e toda a evidência, toda a moral, toda salvação e inocência ficam perdidos para ela.”  
(‘O Lobo da Estepe’ – Hermann Hesse)*

Com o foco na crise do ensino jurídico, percebida no Brasil a partir do esgotamento do modelo tradicional, o presente ensaio, apresenta a proposta waratiana<sup>3</sup> da *pedagogia do desejo*, passando pela *carnavalização* do ensino

---

<sup>3</sup> Luiz Alberto Warat, jurista argentino, cuja formação se deu na Universidade de Buenos Aires da década de 60, marcou profundamente o universo jurídico brasileiro, costumava dizer que era o único latino americano com dupla nacionalidade na América Latina. Usualmente, escolhe-se um país europeu para a dupla nacionalidade, lembra Rocha (2012), mas Warat escolheu o Brasil (e o Brasil o acolheu num momento político bastante delicado na Argentina). Ele tinha uma predileção pela Bahia, assumindo abertamente sua influência e fascínio. (ROCHA,

jurídico. Trata-se, parafraseando Castanheira Neves, de uma *resposta possível para um problema necessário*. A proposta deste artigo, redigido na forma de breve ensaio, sem descuidar minimamente das exigências metodológicas protocolares, parte da premissa do esgotamento do modelo tradicional de ensino do direito, amparada na perspectiva teórica waratiana, adotando uma abordagem fenomenológica<sup>4</sup> (HUSSERL, 2001; LIMA, 2014) e valendo-se de pesquisa qualitativa, para descrever uma realidade construída socialmente questionando seus fundamentos.

A constatação desta crise do e no ensino jurídico não é um tema novo, embora neste trintagenário constitucional tenha ganhado uma dimensão ainda maior. A primeira manifestação sobre a crise do ensino do direito, no Brasil, foi de Dantas (1955), quase 130 anos depois da criação dos primeiros cursos jurídicos no país. Desde então, alguns pesquisadores têm se dedicado a enfrentar a temática, a exemplo de Warat e Rosa (1977), Aguiar (1999), Cittadino, Rocha e Warat (1981), Rodrigues (1993), Streck (2007) e Trindade (2008), para citar apenas alguns.

Certamente, como em todo o cenário de crise, não é possível isolar completamente o elemento universal das circunstâncias concretas que desencadeiam o problema quando ele se evidencia. Nossa aposta é de que há um contexto de crise que afeta o direito como um todo, seja como ciência seja como práxis, embora suas consequências se evidenciem de forma muito aguda no problema da interpretação jurídica e, conseqüentemente, na crise da jurisdição<sup>5</sup>. Exatamente por conta da dispersão das causas, e também das consequências, não é possível considerar que o tema da crise do ensino jurídico diga respeito exclusivamente ao Direito, pois está inserido na crise da Educação Superior como um todo, podendo ser tomado como um problema de

---

2012). Sua vida, afirma Rocha (2012), se fundiu à história da crítica do Direito que caracterizou a pós-graduação brasileira dos anos oitenta.

<sup>4</sup> Ao assumirmos, neste ensaio, a fenomenologia como método, para dar conta das exigências metodológicas para a produção científica, precisamos também esclarecer que concordamos com Masini (1989), na compreensão da fenomenologia, não como método, mas antes como visão de mundo, como postura/atitude fenomenológica, no sentido de estar livre de conceitos e definições apriorísticas acerca daquilo que se pretende mostrar, questionando seus fundamentos. Sobre a fenomenologia, para além das obras de Husserl, ver Lima (2014).

<sup>5</sup> Sobre o problema da interpretação jurídica e a crise do ensino do direito, recomenda-se ver Baptista da Silva (2004), Espindola (2018), Espindola e Sangoi (2016), Pedron (2016) e Streck (1999).

ordem política ou regulatória. Não obstante esta assertiva, ela não é o alvo principal da presente reflexão<sup>6</sup>. O enfrentamento que se pretende exige simultaneamente uma perspectiva epistemológica e pedagógica, o que nos remete, necessariamente aos deslocamentos epistemológicos e à pedagogia do desejo, apresentados por Warat por meio da carnavalização no (ensino do) direito.

Antes de trazer à tona a importância da perspectiva waratiana da carnavalização do ensino do direito e do senso comum teórico do jurista, é necessário contextualizar e denunciar a realidade da formação dos(as) juristas brasileiros(as) a qual exatamente funde-se (e confunde-se) com o conceito waratiano do *monastério dos sábios* (WARAT, 1994, p. 71). Para tanto, o primeiro capítulo é dedicado a reconstruir, ainda que brevemente, a evolução do ensino jurídico brasileiro, bem como a delimitar o que se entende por modelo tradicional de ensino nos cursos de direito, o que necessariamente transcende as bases curriculares, embora estas possam potencializar aquele, acirrando as diversas facetas da crise do ensino jurídico. Neste capítulo, vamos verificar que a homogeneização da elite política brasileira pós independência coincidiu com as primeiras gerações de juristas formados em cursos jurídicos da *terra brasilis*, de matriz liberal.

Nesta trilha, o segundo capítulo é dedicado à apresentação da proposta da carnavalização do ensino do direito com vistas a superar-se o hiato entre a teoria e a prática, entre o fórum e as universidades. A proposta waratiana, fortemente inspirada na teoria bakhtiniana da carnavalização<sup>7</sup>, funda-se na importância do papel da linguagem e, conseqüentemente do papel da interpretação, constituídas, assim como a palavra, pela ambigüidade e duplicidade. A carnavalização no ensino jurídico aparece como uma forma possível para compreender a realidade brasileira, vez que fundada na

---

<sup>6</sup> Apenas para sublinharmos a complexidade do tema e suas multifacetadas veja-se que a crise do direito e da jurisdição são o sucedâneo não só de uma crise de Estado e da crise da modernidade, mas também de uma crise da educação e do direito à educação. Crises estas que serão mais ou menos agudas a depender do temperamento político de cada país. Esse tema será explorado em outro trabalho de pesquisa, em desenvolvimento, que tem como inspiração as reflexões de Hannah Arendt, em *A crise na educação*, publicado há mais de meio século.

<sup>7</sup> Nesse sentido, embora não seja explorado neste artigo, recomenda-se, em especial, a leitura de Bakhtin (1999, 2003)

capacidade de denunciar as mazelas sociais, devolvendo ao jurista o papel fundamental de garantidor dos valores democráticos.

Muito provavelmente os dois capítulos possam ser lidos separados, invertidos ou até que um prescindia do outro. Não obstante, parece-nos importante anotar que a semente da crise do ensino jurídico é antiga, coincidindo com a instalação dos primeiros cursos jurídicos no Brasil. As tentativas, desde o surgimento destes cursos, de superar o modelo tradicional de ensino, assim como a importância dada ao acolhimento de diversas epistemologias que circundam os fenômenos jurídicos, se existiram, restaram frustradas, invisibilizadas ou foram vítimas do ardil sistema dominante, conforme pretendemos expor.

## **2 A EVOLUÇÃO DO ENSINO JURÍDICO BRASILEIRO E SUA CRISE: ORTODOXIA EPISTEMOLÓGICA E DESMANCHE CONCEITUAL**

Um breve esboço histórico do ensino jurídico no Brasil irá nos remeter a Carta de Lei de 11 de agosto de 1827, quando foram instituídos, por D. Pedro I, os dois centros dedicados a estudos jurídicos no Brasil. Um em Olinda, no Mosteiro de São Bento; outro em São Paulo, no Largo de São Francisco. Um para atender o norte do país; outro para atender o sul do país. O Curso de Olinda, em 1854, transferiu-se para Recife e em 1946 foi incorporado à Universidade Federal de Pernambuco. O Curso de Direito de São Paulo, continua até hoje no Largo de São Francisco, tendo originado, em 1934, a Universidade de São Paulo (BASTOS, 2000).

A movimentação para que o país possuísse institutos para a educação superior em Direito iniciou concomitantemente ao processo de independência do Brasil, que precisava *descolonizar-se* ideológica e intelectualmente da metrópole. A partir de 1822 era urgente legitimar a autonomia política e, sobretudo, formar uma elite política independente e emancipada da metrópole. A criação dos cursos jurídicos no Brasil, somados a elaboração da Constituição e da legislação imperial foram, certamente, os principais elementos da construção da cultura jurídica do século XIX (WOLKMER, 1999, p. 80). A origem dos cursos de direito no Brasil se deu em um contexto conturbado e de ruptura, onde o absolutismo cedia ao liberalismo e um novo

modelo científico emergia. No entanto, no Brasil todas essas rupturas se dão tardiamente ou às avessas, conforme veremos.

As transformações liberais da Faculdade de Direito de Coimbra e a expansão dos ideais liberais europeus pós-Revolução Francesa respingaram e foram assimiladas, paulatinamente, pelos estudantes brasileiros, marcados na sua gênese pelo ensino europeu<sup>8</sup>. Não nos esqueçamos que os juristas brasileiros que ocupavam a estrutura do Estado imperial brasileiro foram forçados às margens do Rio Mondego, em Coimbra, o que impactou não só a estrutura política e jurídica do país, mas também os currículos das primeiras escolas de direito (LIMA LOPES, 2000). Da mesma forma, é preciso considerar que mesmo após a Independência do Brasil a estrutura política, assim como o sistema judicial, não se desintegraram imediatamente, vínculos com a metrópole foram mantidos. Apesar de muitos terem deixado o Brasil e retornado para a Europa, muitos aqui permaneceram e assumiram compromisso com o constitucionalismo liberal, assumindo uma nova pátria, a despeito de sua formação acadêmica europeia (MARTINEZ, 2005).

Era indubitavelmente um cenário de rupturas, um contexto de emergência de um novo modelo científico que se pretendia oposto ao sistema legal da metrópole, apesar de as legislações lusitanas terem persistido por longo período no país independente politicamente. Os cursos de Direito de Olinda e de São Paulo emergiam com o espírito de substituir a formação europeia (FAORO, 1993).

O ensino jurídico amadurecia enquanto também se fundia à matriz liberal, o que deixou marcas profundas na formação e na atuação dos juristas e também da legislação, comprometidos com as bases ideológicas daquele

---

<sup>8</sup> Juristas e magistrados exerceram um papel importantíssimo na política e na administração portuguesa e posteriormente na brasileira. Constituíam-se como a “elite sistematicamente treinada”, sobretudo graças ao ensino do direito na Universidade de Coimbra, fundada em 1290 (CARVALHO, 2008, p. 31). Os juristas, para Mannheim, juntamente com os professores e os jornalistas compunham a *intelligentsia*. Segundo Carvalho, a elite era composta predominantemente pelos magistrados, pelos militares e pelos eclesiásticos, aqueles compuseram a maioria da elite até o terceiro quartel do século XIX e, conseqüentemente o setor que teve melhor profissionalização e treinamento. “Por dependerem do governo para sua ascensão profissional e melhorias de salário, quando entravam na política normalmente se colocavam do lado do governo”. No entanto, a reforma judiciária de 1871 afastou os magistrados dos cargos políticos. Até final do século XIX, o magistrado sumiu do quadro político, enquanto os militares ascendiam aquele posto. (CARVALHO, 2008, p. 169–171).

momento histórico, com a afirmação do Estado liberal e com os ideais da livre economia (BASTOS, 2000). Conforme bem lembra Carvalho (2008, p. 63), “o estudo superior foi um forte elemento na unificação da elite política do Brasil. Quase todos os membros da elite tinham formação superior”. A grande maioria tinha formação jurídica, obtida em Coimbra e, só mais tarde, em Recife<sup>9</sup> e São Paulo. (CARVALHO, 2008, p. 63–65). A geração coimbrã teve relevante papel na consolidação do Império e dominou até 1840, saindo na cena política só em 1853, quando a nova geração juristas *terra brasilis* já havia se consolidado. (CARVALHO, 2008, p. 70).

A expansão do ensino superior foi quase uma consequência natural de sua criação. A formação de uma elite homogênea parecia ter sido uma boa escolha política para a manutenção da unidade política das ex-colônias, então, talvez tenho optado por manter a aposta e aumentá-la. Muito possivelmente a unidade política do Brasil, diferente das ex-colônias espanholas que se fragmentaram, possa ser creditada a formação de uma elite homogênea. Carvalho atribui à transposição da elite política homogênea de Portugal para o Brasil uma importância maior do que a própria transmigração da Corte na formação do modelo político brasileiro (CARVALHO, 2008). O preço dessa homogeneidade, no entanto, foi uma distribuição elitista da educação e uma menor difusão de ideias que o governo poderia achar subversivas, como ocorreu nas ex-colônias espanholas, com a propagação do pensamento ilustrado francês, dada a descentralização” (CARVALHO, 2008, p. 88–90).

A Reforma Rivadávia Correia (1911) e a Reforma Carlos Maximiliano (1915) confirmavam o avanço e o predomínio de disciplinas de direito privado e a ratificação do modelo liberal, selando um momento importante do ensino jurídico. Os projetos de elaboração do Código Civil brasileiro evidenciaram a hegemonia liberal. (MARTINEZ, 2005).

No primeiro centenário do ensino superior, em 1927, o Brasil possuía 14 cursos de direito e 3200 alunos matriculados, registrando um alargamento significativo (SIQUEIRA, 2000, p. 35). A geração de bacharéis em direito não demorou para superar em quantidade as oportunidades de trabalho, apresentando-se um forte problema ao governo, vez que poderiam ser um instrumento de oposição dos adversários do regime, pois poderiam elaborar

---

<sup>9</sup> Conforme dito acima, o Curso de Olinda, em 1854, transferiu-se para Recife e em 1946 foi incorporado à Universidade Federal de Pernambuco.

suas críticas na forma legal (CARVALHO, 2008, p. 65). A expressão *fábrica de bacharéis*, em referência indireta ao modelo fordista de produção, fazia algum sentido àquela época (BASTOS, 2000, p. 75-76).

No entanto, metodológica e pedagogicamente, nenhum avanço significativo pode ser percebido, mantendo-se o modelo tradicional de ensino<sup>10</sup>, cujas origem datavam do século XVIII, fundado eminentemente na exposição oral dos conteúdos, na sobrecarga de informações aos alunos e na centralidade do processo de ensino-aprendizagem na figura do professor (SIQUEIRA, 2000, p. 34-35). E assim plantava-se a semente que causou o distanciamento entre a realidade prática do direito e a realidade dos bancos acadêmicos nos primeiros cursos de direito, alastrando-se com a sua expansão. Iniciava-se assim o hiato entre o fórum e a universidade, entre a teoria e a prática. Cada vez mais os conteúdos e a reprodução de informação era enaltecidos em detrimento à preocupação com a preparação de profissionais do direito e para o ensino do direito, aptos a dar conta das transformações políticas, jurídicas, econômicas e sociais nacionais e internacionais. Arriscamos a afirmar, amparados na perspectiva fenomenológica que nos guia metodologicamente, que havia uma preocupação com a formação do jurista visando prioritariamente a estruturação de uma elite política que consolidasse e perpetuasse o Estado liberal, restando ausente qualquer preocupação autêntica com a formação de indivíduos e profissionais atentos às transformações da realidade na qual estavam inseridos. O resultado, como veremos adiante, foi uma disruptura do sistema de ensino jurídico, pois as transformações que culminaram com a fragilidade/esgotamento do modelo liberal não foram absorvidas pelas universidades, ou melhor, pelo processo de ensino-aprendizagem.

As engrenagens da história não podiam, por óbvio, serem contidas e a roupagem do Estado liberal viu-se manchada pelo legado da Revolução Russa e pelo dirigismo social do *Welfare State* (BOLZAN DE MORAIS, 2018; BOLZAN DE MORAIS e ESPINDOLA, 2008). Ainda que no Brasil tenhamos saltado do Estado liberal para as crises do Estado social sem implantá-lo (STRECK e BOLZAN DE MORAIS, 2014), o dirigismo social embrionário

---

<sup>10</sup> Sobre o conteúdo daquilo que se entende por pedagogia tradicional, ver o verbete em Menezes e Santos (MENEZES, 2001).

deixou suas marcas. O ensino jurídico, no entanto, mantinha-se estagnado (VENÂNCIO FILHO, 1982). Em 1931, a Reforma Francisco Campos institucionalizou definitivamente a universidade, visando a inovação dos ideais educacionais da república velha. No entanto, mantinha-se a reprodução da matriz liberal epistemológica e pedagogicamente. (MARTINEZ, 2005)

Nem o alvorecer da hegemonia americana sobre a América Latina e a chegada de novas pedagogias liberais, como da *Escola Nova*, foram suficientes para causar fissuras pedagógicas ou metodológicas aos cursos jurídicos brasileiros. A pureza científica e o fechamento do mundo acadêmico, no seu ciclo de *standartização* reprodutora do conhecimento, geravam por si só uma esfera de proteção e isolamento (MARTINEZ, 2005). E o hiato entre o fórum e a universidade intensificava-se cada vez mais. Foram inviabilizadas todas as tentativas de inovação pedagógica (COTRIM e PARISI, 1979). Mas a emergência dos novos direitos, assim como a reestruturação nacional, não puderam ser contidas e tinham como alvos os vícios do Império e das oligarquias da República Velha. Modificações qualitativas dos cursos de direito, no entanto, passaram ao largo, novas realidades foram sendo ignoradas na mesma medida em que iam sucedendo-se. A única movimentação visível parecia ser quanto à expansão dos cursos de direito (MARTINEZ, 2005) e a expansão da homogeneização da elite política, tida como a fórmula do sucesso.

Na década de 90, os cursos de direito já contabilizavam 186 no país, todos fundados na reforma curricular de 1973 (MELO FILHO, 1993). A crise do ensino jurídico cronificava-se e já falava-se em crise das profissões do direito (AGUIAR, 1999). Criticava-se a educação bancária (FREIRE, 1987, 1997) embora ela se consolidasse gradativamente. A Resolução CFE n. 03/72 que dispunha sobre as diretrizes curriculares do ensino jurídico, estabelecendo o currículo mínimo foi revogada pela Portaria n. 1.886/94. Esta, por sua vez, revogada pela Resolução CNE/CES n. 09/2004, complementada pelas Resoluções n 02/2007, n. 03/2007 e n. 03/2017. Hoje, as novas Diretrizes Curriculares Nacionais, vigentes deste de dezembro de 2018, constam na Resolução CNE/CES n. 05/2018, com suporte na Portaria 1.351/2018<sup>11</sup>.

<sup>11</sup> Para um estudo comparado entre os cursos de direito no Brasil, de 1827 a 2017, recomenda-se as pesquisas de Rodrigues (2018)

Hoje possivelmente sejamos mais do que 1423<sup>12</sup> instituições de ensino jurídico, com mais de 879.234 ingressantes. Os cursos de Direito consolidam-se hoje como a maior graduação do país<sup>13</sup>.

O histórico do processo de regulação da educação superior e do ensino jurídico, assim como a expansão dos cursos do direito auxiliam na compreensão das múltiplas facetas desta crise. Importa-nos, no entanto, a estruturação epistemológica do ensino jurídico e seus compromissos. A hipótese que nos guia é aquela segundo a qual foram os compromissos históricos e ideológicos que forjaram o ensino a partir de uma racionalidade subjacente, que opera sobre os discursos de verdade das ciências humanas. A isto denominou-se de *senso comum teórico dos juristas* (WARAT, 1982).

Na verdade, a institucionalização do ensino jurídico de matriz liberal no Brasil, e talvez nos demais países de tradição jurídica europeia, deu-se desacompanhada de uma proposta revisionista dos valores epistemológicos, que regulam o processo de constituição de verdades jurídicas consagradas (WARAT, 1982, p. 48–49). Um saber crítico, em oposição ao senso comum teórico dos juristas, estabeleceria uma nova formulação epistemológica sobre o saber jurídico institucionalmente sacralizado. Mas isso não ocorreu no Brasil em nenhum momento, nem mesmo quando da passagem do Estado Liberal para a crise do Estado social ou para o Estado Democrático de Direito, quando se acirrou ainda mais o hiato entre teoria e prática, intensificando-se o problema da interpretação do direito sobretudo neste trintagenário constitucional (STRECK, 2018). Os cursos de direito conservaram-se desde a sua criação com a Carta de Lei de 11 de agosto de 1827 em uma redoma de vidro, com ajustes nos seus conteúdos curriculares, mantendo-se inalterado o senso comum do jurista e a metodologia de ensino. As disputas no campo da regulação da educação superior acabaram ficando centradas na disputa por disciplinas obrigatórios ou cargas horárias – o que certamente é relevante e

---

<sup>12</sup> Em 2018 e 2019, iniciou-se uma nova expansão dos cursos de direito. O Ministério da Educação, em março de 2013, assinou um acordo de cooperação com a OAB, interrompendo o processo de abertura de novos cursos de direito no país até que fosse implantada um novo marco regulatório do ensino jurídico. Na época, o acordo interrompeu a análise de mais de 100 solicitações para a criação de novos cursos de direito no Brasil.

<sup>13</sup> Os dados são referentes ao ano de 2017 e mostram que temos no total 8.286.663 matrículas no ensino superior, sendo que Direito sozinho tem 879.234 alunos matriculados. Até 2013 o curso de administração dominava este ranking.

sinaliza opções políticas e jurídicas importantes. No entanto, a discussão limitava-se sobre “o que” ensinar, mas não se debatia (ou se debatia muito pouco) “o como”, “o para que” e “a para quem” se ensina. Assim, a regulação tocava aspectos curriculares, nunca epistemológicos. E quanto ia além, não haviam garantias para sua implementação. Talvez seja esse o limite da legislação: regular, não refundar. Exatamente, por isso reformas legislativas não refundem (paradigmaticamente) sistemas. O ponto aqui é de uma delicadeza e sutileza incríveis, quase imperceptível.

Para Warat (1982, p. 49), o senso comum teórico do jurista, funda-se na ortodoxia epistemológica e, portanto, sedimenta-se na ausência de *deslocamento epistêmico*, no não reconhecimento dos limites, silêncios e funções políticas da epistemologia jurídica oficial. Nas palavras de Warat (1982, p. 49), tem-se que:

É importante ressaltar que o deslocamento epistemológico não deve ser realizado nem pela supremacia da razão sobre a experiência, tampouco da experiência sobre a razão, mas sim, pelo primado da política sobre ambas. Portanto, a análise das verdades jurídicas exige a explicitação das relações de força, que formam domínios de conhecimento e sujeitos como efeitos do poder e do próprio conhecimento (WARAT, 1982, p. 49).

Sendo assim, a ausência de um *deslocamento epistêmico* culmina em um *desmanche conceitual*, que “procura colocar para fora de dúvidas e fora da política, a fala da ciência” e “aliena o conhecimento científico em sua expressão material, como acontecimento significativo, politicamente determinado”, reduzindo as significações a conceitos (WARAT, 1982, p. 50).

A superação deste senso comum teórico do jurista e da ortodoxia epistemológica seria, portanto, só seria possível a partir da emergência de um autêntico discurso crítico, que iniciaria pela substituição do controle conceitual pela compreensão do sistema das significações, seguida pela pluralidade ideológica e epistemológica e pela introdução da temática do poder como forma de explicitação do poder social das significações, proclamadas científicas. Para tanto, Warat (1982, p. 50–51) falará na necessidade de perdermos o estado ingênuo da coisificação da objetividade, desvelando a história das verdades e os efeitos políticos das significações da sociedade. Segundo ele, “as regras epistemológicas tornam-se marcas sagradas, que roubam das relações conceituais a sua função referencial, tornando-as abertas aos efeitos do poder” (WARAT, 1982, p. 50).

O ponto de partida, portanto, deve ser a caracterização e a explicitação do senso comum teórico dos juristas. E para tanto, se “faz necessário inserir o saber crítico em uma sociologia política do conhecimento prático do direito” (WARAT, 1982, p. 51). Essa modalidade de sociologia política procuraria desvelar o poder social do senso comum teórico dos juristas e seria chamada por Warat de *semiologia do poder*. Muito proximamente a isso, Boaventura de Sousa Santos vai afirmar que:

O paradigma jurídico-dogmático que domina o ensino nas faculdades de direito não tem conseguido ver que na sociedade circulam varias formas de poder, de direito e de conhecimento que vão muito além do que cabe nos seus postulados. Com a tentativa de eliminação de qualquer elemento extra-normativo, as faculdades de direito acabaram criando uma cultura de extrema indiferença ou exterioridade do direito diante das mudanças experimentadas na sociedade. (SANTOS, 2008, p. 7)

Ainda que os cursos de Direito no Brasil tenham atingido percentuais expressivos e inéditos atualmente, a maioria deles não constrói juristas aptos a compreender e responder às demandas oriundas dessas diversas formas de vida e de conhecimento. E, por isso, não se pode pressupor que o acesso à universidade por si só seja o bastante para a formação de profissionais capazes da enfrentar as situações diversas e complexas que pululam a práxis jurídica. De acordo com Warat:

Se organizou o ensino porque existia a clara necessidade de de converter, evangelizar para que o povo de Deus pudesse produzir. E esta necessidade, com outras roupagens, continua hoje comandando a produção social da subjetividade. A universidade contemporânea, todavia, sente a necessidade de converter, de evangelizar. Unicamente existem verdades incorporadas a uma instituição, vinculadas a um sistema de interdições, segredos, e privilégios. De outra forma, o exercício do pensamento não se faz senão através do exercício de autoridade de forma articulada com a produção e difusão do poder. Falar, escrever, comunicar implica pertencer a uma comunidade cultural simultaneamente linguística e política. Não há linguagens inocentes, cada uma cristaliza uma relação histórica de forças.

(...)

Estamos falando, com outras palavras, do sistema de produção da subjetividade científica. Analisando, há alguns anos, estes mesmos problemas, para o caso específico da produção de verdades jurídicas chamei “sentido comum teórico dos juristas” ao sistema de produção de subjetividade que coloca os juristas na posição de meros consumidores dos modos instituídos da semiotização jurídica. (WARAT, 1995, p. 69)

Tentativas de reverter esse cenário, que é bastante delicado, podem culminar na mera substituição de um sistema de produção por outro, de um paradigma por outro, sem contudo operar um *deslocamento epistêmico*, mantendo o sistema de produção de subjetividades que coloca o jurista na condição de consumidor destes modos instituídos da semiologização jurídica. Muda-se, para conservar. O preço para o conhecimento jurídico científico, neste caso, é muito alto. O papel do professor e os cuidados com a formação do professor, é vital, conforme veremos adiante. Desde modo, o problema não está apenas nos cursos de direito, mas também no nível da pós-graduação *lato e stricto sensu*.

O senso comum teórico dos juristas, de maneira geral, designa condições implícitas de produção, circulação e consumo de verdades nas diferentes práticas do direito. É um neologismo proposto para que se possa pensar a partir de um conceito operacional que sirva para mencionar a dimensão ideológica das verdades jurídicas. Em outras palavras, em nome da boa técnica, da ideologia, das verdades, da razão científica se consegue a infantilização dos atores sociais e dos juristas, os quais “não conseguem mais pensar por si, pensam a partir da mediação que o Estado exerce sobre a produção, circulação e recepção de todos os discursos de verdade” (WARAT, 1995, p. 7).

Segundo afirma Streck (2017) essa falta de aderência teórica, se origina na produção rasa de conhecimento jurídico, no ensino plastificado do Direito. Nas palavras de Baptista da Silva (2004, p. 36), “há uma crise da tradição manualística-institucional, formando uma separação entre teoria e prática, ‘inspirada nos dois mundos kantianos, o mundo do *ser* e o *do dever ser*’”. Para Warat (1995, p. 71):

O sentido comum teórico precisa, assim, ser entendido como uma racionalidade subjacente, que opera sobre os discursos de verdade das ciências humanas. Esta racionalidade tem múltiplos modos de emergência (surge como comportamento/ modos de sensibilidade, percepção e de sexualidade/ hábitos e fantasmas éticos, religiosos e gnoseológicos/ relações estereotipadas ou preconceituosas/ dispositivos de vigilância e disciplina/ mitos, fetiches e operadores totêmicos/ etc.) e configura a instância de pré-compreensão do conteúdo e os efeitos dos discursos de verdade das ciências humanas, assim como também incide sobre a pré-compreensão que regula a atuação dos produtores e usuários desses discursos. (WARAT, 1995, p. 71)

Compreender que o modelo tradicional de ensino jurídico está preso ao paradigma dominante, qual seja o positivismo, que pode travestir-se e manter-se inalterado, é o primeiro passo para romper com a tradição. O Direito é pensado metafisicamente como objetificador, reduzido a resumos plastificados, a simples semântica dos chamados manuais. Por isso, os juristas acabam desenvolvendo uma representação precária e limitada sobre o que é o Direito e a sua integração à sociedade, limitando-se somente à reprodução da boa técnica e da dogmática retroalimentando o senso comum teórico do jurista e erodando o sentido do Direito.

Todas essas pesadas críticas a esse ensino vendido pelas faculdades de Direito justifica-se por ter-se construído “um modo rotinizado banalizado e trivializado de compreender, julgar e agir com relação aos problemas jurídicos” (STRECK, 1999, p. 84).

Nesse contexto, é importante lembrar que a forma como estruturam-se os concursos públicos e o próprio exame da Ordem dos Advogados do Brasil alimentam essa realidade. Não se estuda para conhecer algo, se estuda para ser aprovado. Formam-se juristas sem saber crítico, embora assumam-se como críticos, mas preocupados em decorar conceitos e procedimentos técnicos. Veja que bons técnicos podem estar desprovidos do saber crítico, mas juristas críticos, aptos a romper com a ortodoxia epistemológica, dominam e compreendem a boa técnica e a dogmática jurídica<sup>14</sup>. A própria lógica dos concursos está presente nas salas de aula exigindo determinadas abordagens conteudistas, centradas na figura do professor.

Streck (2014a) alerta: “ou se acaba com a estandardização do direito e suas simplificações, ou elas acabarão com o que ainda resta da ciência jurídica”. Segundo Baptista da Silva (2004, p. 265) “não devemos alimentar esperança de conquistar algum progresso real na busca de um serviço

---

<sup>14</sup> Adiante, quando for apresentada da metáfora do poliamor, adaptada por Warat na Ciência jurídica e seus dois maridos, isso ficará evidenciado. A ciência jurídica, tal qual D. Flor, não elege o vencedor para o duelo entre a dogmática jurídica (Teobaldo) e a teoria crítica (Vadinho), entre a *doxa* e a *episteme*, mas sintetiza-as num *continuum constituendo*. De modo que, como adiante será desenvolvido, o papel do jurista é manter-se entre o discurso científico e o discurso rebelde, entre a teoria e a prática. O discurso rebelde, diz Warat, recuperando o valor político da polifonia, é pressuposto para a definição do sistema de produção das significações científicas como um processo e não como um produto. (WARAT, 2004, p. 476)

judiciário eficiente e de boa qualidade, se não extirparmos o *dogmatismo* de nossa formação universitária”.

Nesse sentido, pensando em uma alternativa à essa *standardização*, é que a perspectiva da carnavalização do ensino jurídico emerge. Pensar que a sala de aula pode ser transformada em um grande palco, a aula em uma peça e o professor em um personagem<sup>15</sup> é converter o modelo tradicional de ensino jurídico numa forma de percepção das pessoas e da sua relação com o mundo. Isso, por que, se o direito pode ser arte, *o bom ensino é uma arte*. Neste palco, a peça não é um monólogo criado ou interpretado pelo professor. Também não é uma peça em que o professor seja o protagonista da trama. Para tanto, é preciso desvelar o sentido da carnavalização do ensino do direito, dessacralizar não só o Direito, mas também o ensino do direito e seus atores.

### **3 A CARNAVALIZAÇÃO DO ENSINO JURÍDICO, SEUS AUTORES E A AULA MÁGICA: QUAL O PAPEL DO PROFESSOR? QUAL O PAPEL DA DOUTRINA?**

O livro *Ciência jurídicas e seus dois maridos* de Warat (2000), que surpreendeu Miguel Reale em um congresso de filosofia do direito em 1984, teve como grande mérito inaugurar no Brasil o estudo do *direito através da literatura*. Nele Warat transforma a obra de Jorge Amado – “Dona Flor e seus dois maridos” – em uma metáfora para trabalhar a oposição dialética que existe no Direito entre a razão e a afetividade. O feminino<sup>16</sup>, personagem importante para Warat, é sempre associado a capacidade crítica, reflexiva e transformadora. A Dona Flor, em Jorge Amado, representa um cotidiano existencial onde o prazer e a afetividade são permitidas. Warat observa que, assim como Dona Flor carrega uma espécie de ambivalência entre seus dois maridos, Teodoro e Vadinho<sup>17</sup>, também a Ciência Jurídica deve ser o

<sup>15</sup> A metáfora aqui, por certo, pressupõe que o professor domine necessariamente a dogmática e conheça aquilo que se proponha a “ensinar” e tenha por objetivo provocar/instigar o aprendizado.

<sup>16</sup> Em Warat, a compreensão do feminino/masculino guarda raízes em Baudrillard, para quem o feminino contradiz a oposição masculino/feminino. Para ambos, o feminino, fora da ideia de identidade sexual, transversalizaria as referidas noções.

<sup>17</sup> Na metáfora do poliamor, há uma espécie de duelo entre ordem e desejo, também descrito por Negri e Hardt, em *Império*. Teodoro representa a ordem, é o metódico, é a expressão do masculino, do previsível. Vadinho representa o desejo, o novo, o caos, é a expressão do feminino. Há aqui também as posturas de *Cronópios* e

contraponto entre a dogmática jurídica tradicional e a teoria crítica, duas posturas epistemológicas antagônicas. As posições dos dois maridos de Dona Flor, também representam em Warat, o lugar de *Cronópios e Famas*, de Cortazar. A ambivalência e a dualidade de Dona Flor, capaz de assumir e conciliar seu desejo com sua realidade, é necessária para a crítica do Direito. (STRECK, 2014b).

Se retornarmos aos gregos, vamos encontrar a oposição entre *doxa* e *episteme*: aquela representava a crença comum, a opinião popular e esta o conhecimento, o saber verdadeiro. A retórica sofisticada valia-se da *doxa* para persuadir as pessoas movendo afetos. Warat (1995, p. 75) defendia que “existe na *episteme* uma *doxa*” que, funcionando como sua racionalidade subjacente, imprime significações extra-conceituais no interior de um sistema de conceitos, “uma ideologia que introduz o segredo e censura no interior dos enunciados de verdade e um sistema de relações de dominação simbólica que marca politicamente o princípio da neutralidade e da pureza das ciências humanas (e do pensamento científico do direito que foi evoluindo a partir de Kelsen)”.

No direito brasileiro, Warat identificou o *senso comum teórico dos juristas* como um emaranhado de costumes intelectuais, um conjunto de crenças aceitas como verdades inquestionáveis, e responsáveis por pautar e engessar as relações dos juristas com a dogmática jurídica e a lei em suas práticas cotidianas<sup>18</sup>. Assim, o *senso comum teórico dos juristas* é um “conjunto de elementos integrantes de uma *doxa* ilusoriamente ‘elucidada’”. Seria uma espécie de “fala adaptada a preconceitos, hábitos metafísicos, visões normalizadoras das relações de poder, princípios de autoridade, ilusões de transparência, noções apoiadas em opiniões, assinalações religiosas mitológicas, etc” (WARAT, 1995, p. 75). Streck (1999) vai afirmar, a partir de Warat, que o *senso comum teórico dos juristas* é o *nada* do direito, é o véu do ser autêntico do direito, ele *nadifica*, no sentido hermenêutico, o Direito.

---

*Famas*, apropriadas de Cortázar. Warat, assim como Jorge Amado, não apontam o vencedor do duelo, as duas facetas se complementam e se forjam em D. Flor, ou melhor, na *Ciencia Jurídica*. (CAVALLAZZI; ASSIS, 2017)

<sup>18</sup> O tema “Senso Comum” foi objeto de discussão no programa *Direito & Literatura*, da TV Justiça, contando com a participação dos professores Leonel Severo Rocha, José Luis Bolzan de Moraes e Draiton Gonzaga de Souza (STRECK, 2014b).

Warat (2010, p. 11) instiga a multiplicação de metáforas e fomenta a alteridade no convívio sensível do *entre-nós*.

Reconhecer a presença de um *sensu comum teórico dos juristas* é vital para que se possa construir um saber crítico. Esta a missão dos juristas. Esse o papel da doutrina e do professor. Para tanto, Warat ira propor a ideia de um *professor mágico e marginal*, dotado de comportamento transgressor, questionador enquanto condição necessária para reconhecer e dar a conhecer a *doxa* e a *episteme*, desvelando a *doxa* existente na *episteme*, superando o senso comum acrítico. A sala de aula deveria ser construída não como o lugar da identidade, mas como o lugar da multiplicidade, o *locus* de emergência da singularidade contra a ditadura das certezas culturais. A pergunta que sempre é feita é: *Como?*

Desde *Ciência jurídica e seus dois maridos* muitos avanços foram possíveis, mas também regressos foram (e estão sendo) inevitáveis. Muitas leituras e desleituras foram feitas sobre o *sensu comum teórico dos jurista*. Certamente, errou-se no tempero. Há muito não dito ocultado no dito e no desdito. Portanto, resgatar a contribuição de Warat para o ensino jurídico, que talvez nunca o tenha incorporado verdadeira ou suficientemente, parece ser de extrema necessidade neste trintagenário constitucional. A questão a ser desvelada, portanto, é: *qual a influência do sensu comum ao longo da evolução do ensino jurídico e na formação do jurista?*

Para Warat (2000), a democracia “é sempre uma procura de confrontos. O importante nela é assegurar a procura, não sua resolução”. Para ele, o conflito é a condição de possibilidade do diálogo. Se o conflito não culmina em diálogo, não estamos em um ambiente democrático e sim tirânico e, portanto, o conflito não possibilita o diálogo, mas antes representa poder e força esvaziados do sentido democrático. Nas palavras de Warat (2000, p. 144), tem-se que:

[...] a versão carnavalizada da democracia se abrirá para o espaço de criação do Direito. Enquanto a concepção jurídico-liberal da democracia mostra os Direitos instituídos, a carnavalização inventa, ou melhor, mostra a possibilidade de inventá-los permanentemente.”

Na perspectiva de Warat, o ensino jurídico tradicional legitima politicamente uma *doxa* dissimulada como *episteme*. Deste modo, o senso comum teórico também se caracterizaria como a racionalidade jurídica ocidental que se manifesta subjacentemente como gramática de produção,

circulação e reconhecimento dos discursos do direito. Essa racionalidade subjacente é o modo de funcionamento social do discurso jurídico, guiado por efeitos pre-compreensivos de sentido, que vão transformando o *sentido comum teórico dos juristas* em um princípio de controle da validade e da verdade do discurso jurídico. Desta forma, o sentido comum teórico do jurista teria o condão de modificar o “lugar secreto” das verdades jurídicas, ocultando-as com manobras institucionais (WARAT, 1995, p. 75–76). Para transcende-lo é preciso apostar em uma nova ou em novas epistemologias sobre o saber jurídico institucionalmente sacralizado que provoquem um *deslocamento epistêmico*. O caminho sinalizaria para o alargamento das fronteiras da pesquisa jurídica para além da normatividade e da abertura do campo de revisão dos valores epistemológicos que legitimam a produção das verdades jurídicas consagradas e inquestionáveis (os dogmas da dogmática jurídica). (WARAT, 2004, p. 27–28)

Poderíamos aqui dedicar mais tempo para expor os diversos pontos da perspectiva waratiana e reconstruir a linguagem waratiana, o que talvez nos desviasse em parte da proposta inicial deste artigo, que é mais limitada e despretensiosa. O objetivo, retomemos, é evidenciar um cenário de crise no e do ensino do direito, percebido na crise da jurisdição e no problema da interpretação jurídica, para em seguida apresentar a proposta da *carnevalização no ensino do direito* e a genealogia de uma *pedagogia da sedução* para o ensino do direito na tentativa de provocar uma nova formulação epistemológica sobre o saber jurídico institucionalmente sacralizado, um estilo narrativo, polifônico<sup>19</sup> e multiplicador de metáforas.

As questões posta foram *qual a influência do senso comum ao longo da evolução do ensino jurídico e na formação do jurista? como operar a carnevalização no ensino do direito? a partir desta escolha, qual o papel do professor, do aluno? Qual o papel da doutrina, da lei e dos tribunais?*

O peso do *senso comum teórico dos juristas* sente-se em três *locus* principais: (a) nas profissões jurídicas, ou melhor, na crise destas profissões jurídicas; (b) no problema da interpretação jurídica e da teoria da decisão; (c)

---

<sup>19</sup> Para uma compreensão aplicada desta abordagem, abordando o processo judicial e, seu caráter polifônico e narrativo, recorrendo ao conceito bakhtiniano de polifonia, originário dos estudos literários e linguísticos, e também utilizado por Warat recomenda-se a leitura de Trindade e Karam (2018).

no ensino jurídico baseado na analítica e, apresentando-se eminentemente como conservador submetido ao *dogmatismo*. Entendemos que o último *locus* é o principal desafio, cujo enfrentamento é condição de possibilidade para a compreensão e enfrentamento dos outros dois, compondo assim o alicerce necessário para uma refundação da própria jurisdição (ESPINDOLA, 2016; ESPINDOLA e FANTONELLI, 2017; ESPINDOLA e SANGOI, 2017; ESPINDOLA e SILVA, 2017). É no ensino do direito que se dá a produção de conhecimentos e a construção de compreensões da realidade.

Nos limites da proposta inicial deste artigo, o *deslocamento epistêmico* não prescinde de mudanças sensíveis na metodologia de ensino e no papel do docente e discente. O papel a ser desempenhado pelo professor, na perspectiva waratiana, deve ser a de *falso protagonista* – tal qual ele se comportava – um personagem que é apresentado de modo a induzir sua plateia a acreditar que ele é o foco principal para, em seguida, revelar quem é ou quem são os verdadeiros protagonistas. Vejamos então o que seria a proposta da carnavalização waratiana para em seguida tratar de como operar a carnavalização no ensino do direito.

A carnavalização da epistemologia, em Warat (2000), representa a ideia e o lugar da criatividade, da fragmentação, da espontaneidade, da recepção dos sinais do novo, da fissura da racionalidade moderna, não se tratando, como alerta Streck (2015), de uma gandaia epistêmica. É ela condição de possibilidade para a superação da racionalidade idealista do pensamento jurídico dominante, pela subversão da linguagem por meio do desencarceramento dos desejos e, conseqüentemente do resgate das dualidades da modernidade. A carnavalização em Warat não é um fim em si, mas o primeiro passo (e os seguintes) para que se atinja o deslocamento epistêmico. Warat convida os juristas a trabalharem no campo da marginalidade, da ambivalência, da abertura para novas possibilidades como oportunidade para renascer. Não se trata de refutar a razão jurídica, mas antes seus excessos que culminam em arbitrariedades e acabam por deslegitimar a fala do jurista e, em última análise, deslegitimar o próprio Direito. A metáfora do poliamor em Warat é tomada como alternativa a monogamia epistemológica pela entrega ao desejo do imaginário de Vadinhos e Cronópios mantendo a ambivalência no convívio com seus opostos para a construção de

um diálogo amoroso de sentidos polifônicos entre teoria e prática jurídica (CAVALLAZZI e ASSIS, 2017, p. 8).

Essa abordagem da carnavalização de Warat esta intimamente ligada à ideia de complexidade de Edgar Morin, pensador fundamental quando se pretende falar em “compreensão para educação”. Warat (2000) ao dialogar com o referido autor, afirma:

Morin, através da percepção da complexidade do social, admite a incapacidade do homem para perceber a totalidade do real, a realidade somente se nos apresenta em partes; não existe uma verdade absoluta, mas muitas verdades que dialogam entre si, algumas coincidem, outras são incompatíveis. Ignorar essas partes do real, porque não servem para nossa ideia pronta e etiquetada do mundo, é não compreender a complexidade da sociedade e não compreender-se como parte dessa complexidade. (...)

A Epistemologia da complexidade, de Edgar Morin, detectou os mesmos problemas do paradigma da modernidade constatados pela epistemologia carnavalizada, tanto que contrapõe razão fechada (logicismo e transcendentalismo característicos da modernidade) e razão aberta (sensibilidade e subjetivismo). (...)

A carnavalização propôs a intertextualidade dos discursos, relativizando o seu caráter dogmático. A carnavalização desde seu princípio foi um proposta de quebra com o autoritarismo das verdades científicas, ela sempre foi um caminho para a democracia. (WARAT, 2000, p. 173)

O pensamento positivista da modernidade converteu o homem em um ser miserável, roubando-lhe a alegria, a ingenuidade primordial e suas possibilidades de amor (WARAT, 2000, p. 15–16). Quando uma sociedade sente a necessidade de sair de um Estado poluído de proibições, ela deve repensar a função jurídica estatal, percebendo as suas instituições como lugar de produção coletiva de desejos, criando uma ordem carnavalizada e percebendo a democracia como um espaço social polifônico. O discurso carnavalizado é sempre marginal, que permite o crescimento dos corpos, dos desejos e das significações. Em outras palavras,

a carnavalização pode ser entendida como uma técnica de significação, de um lugar de fala que aproxima a compreensão às vivências; que constrói espelhos para decifrar – através de práticas comunitárias de significação um cotidiano encoberto por verdades, por uma razão ideal. Um cotidiano assim determinado fica impedido de descobrir a positividade do imprevisto, do fantástico, do mágico e do que não pode levar as marcas da coerência. (WARAT, 2000, p. 147)

Com isso, entende-se que a carnavalização busca o afastamento da repressão burocrática instituída no atual mundo jurídico, abrindo espaço à aceitação do público, questionando as formas instituídas, rompendo fronteiras entre o caráter material/racional da lei, do estado e da sociedade, abrindo caminhos para a história. A metáfora do carnaval evidencia que não há uma autoridade incontestável do poder e do saber, não há um proprietário do sentido da lei e do conhecimento social. Para Warat (2000, p. 161) discurso carnavalizado, como consciência da alteridade e da diferença, realiza-se sempre como lugar pedagógico.

Ao navegar contra a corrente, a carnavalização revitaliza, extraindo do subúrbio cultural as manifestações populares expressas pela espontaneidade do sujeito. São vozes de quem nunca tem voz. A carnalidade, portanto, está empenhada em exaltar as formas de saber menosprezadas pela cultura oficial como maneira de sabotar os sabotadores. A carnavalização, portanto, associa-se a polifonia e a dialogicidade<sup>20</sup>. Freire (2013), por sua vez dirá que:

É preciso insistir: este saber necessário ao professor – de que ensinar não é transferir conhecimento – não apenas precisa ser apreendido por ele e pelos educandos nas suas razões de ser – ontológica, política, ética, epistemológica, pedagógica -, mas também precisa ser constantemente testemunhado, vivido. Como professor num curso de formação docente não posso esgotar minha prática discursando sobre a Teoria da não extensão do conhecimento. Não posso apenas falar bonito sobre as razões ontológicas, epistemológicas e políticas da Teoria. O meu discurso sobre a Teoria deve ser o exemplo concreto, prático, da teoria. Sua encarnação. Ao falar da construção do conhecimento, criticando a sua extensão, já devo estar envolvido nela, e nela, a construção, estar envolvendo os alunos.

É, nesse sentido que a carnavalização do ensino jurídico e a pedagogia do desejo se mostram como importantes alternativas a fim de superar o senso comum teórico que tolhe a imaginação, a sensibilidade, a alteridade os juristas e, por consequência, despreza a própria sociedade. Para que os juristas ocupem seu lugar, é preciso que eles compreendam a realidade e nunca se

---

<sup>20</sup> *Carnavalização, dialogismo e polifonia* são termos polêmicos e se valem muito das discussões bakhtianas. Lamentavelmente não será possível, neste espaço, discorrer sobre o dialogismo e a polifonia. No entanto, reconhece-se que a transposição deles, juntamente com a *intertextualidade*, dão corpo teórico para a construção de um caminho possível para o deslocamento epistemológico proposto por Warat a partir da pedagogia da sedução e da carnavalização do ensino jurídico. Recomenda-se, neste sentido: Maciel (2016), Karam e Trindade (2018) e Schaefer (2011).

desliguem do que esta acontecendo, procurando sempre compreender e questionar discurso dominante. Assim, a carnavalização do ensino do direito culmina na revolução da *pedagogia oficial da modernidade* transcendendo a relação autoritária existente entre professor e aluno, centralizada no protagonismo daquele e passividade deste, marcada por distanciamentos afetivos.

Essa proposta pressupõe uma perspectiva epistemológica e pedagógica. Não se trata aqui de atacar ou recomendar métodos ou técnicas de ensino, tampouco estratégias de ensino, sendo esta a combinação daqueles. A discussão é em outro nível. Veja: aula expositiva, estudos de caso, seminários, dinâmicas de grupo, “metodologias ativas” são métodos de ensino que empregam técnicas distintas para compor uma estratégia de ensino. Esses métodos, essas técnicas e mesmo uma estratégia de ensino podem ou não reproduzir o modelo tradicional de ensino ou transcende-lo. Uma aula expositiva pode ser mágica, waratianamente falando, compondo-se na pedagogia do desejo, carnavalizando o ensino do direito e o próprio direito. Embora possa também não sê-lo. Uma aula estruturada a partir da aprendizagem baseada em problemas pode ocultar um aluno ou um grupo de alunos, não os levando ao protagonismo na sua formação. Embora possa também não fazê-lo. A pedagogia da sedução, a carnavalização do ensino não depende de métodos, técnicas, estratégias ou mesmo do uso da alta tecnologias, ela é desejo.

Se o bom ensino é uma arte, a sala de aula um palco e a aula uma peça, então o professor é um personagem, uma a representação fictícia com certa personalidade adquirida, com um papel importante: ele é o *falso protagonista*, aquele que é apresentado de modo a nos induzir a acreditar que ele é o foco principal para, em seguida, revelar quem é ou quem são os verdadeiros protagonistas, pois a ação irá acontecer com outros personagens.

Para tanto, é preciso ir para o outro lado da dogmática jurídica (WARAT, 2004, p. 173–192), o que importa em uma *transição* que impescinde de uma *transcrição*. E a transcrição, por sua vez, parte sempre uma forma de olhar. E o que se olha, como diz Warat, não é outra coisa senão o caminho percorrido, sublinhando algum contorno substancial, algum tom, alguma cor, alguma atmosfera predominante. Se toda transição, pressupõe transcrição e toda transcrição depende de um olhar, e um olhar é sempre um

esforço para obter, desde o presente, sentidos para o passado (WARAT, 2004, p. 173), então a transição é uma releitura que trata de evitar que o nosso desejo repita o passado no presente, que é sempre uma forma de tentar eliminar o presente pela melancolia de não aceitá-lo como diferente. Carnavalizar no ensino jurídico, portanto, é ir para o outro lado da dogmática jurídica, é propor outros olhares para aquilo que se apresenta como óbvio.

O outro lado, pressupõe um outro olhar sobre a dogmática. Neste ponto, Warat fala das fotografias, ou melhor, do uso das fotografias. Ele lembra que em Cuba, em seu período especial<sup>21</sup>, onde a luta por alimentos transformou-se numa penúria cotidiana, as festas de casamento eram espaços de ilusão irrenunciável, onde o bolo de casamento era um símbolo insubstituível. Para contornar aquela dificuldade com o desejo, muitos optavam por fazer um bolo de papelão, fabricado para que pudesse ser fotografado. A imagem e o artifício era o que contava. “A foto e seus truques no lugar do olhar” (WARAT, 2004, p. 174). A forma sem conteúdo. O texto sem contexto e sem intertextos. A foto burla o olhar. O olhar é uma forma de descortinar o artifício, o horror, o sinistro do passado, mas também uma forma de resgatar uma ilusão, a fantasia, o desejo de um mundo melhor que havia no passado. Certamente, observando as fotografias dos que casaram no período especial cubano terão uma nostalgia trivializada. (WARAT, 2004, p. 174). A metáfora da fotografia é utilizada para reivindicar o “olhar” sobre a dogmática jurídica. Reivindicar o olhar sobre a dogmática é evitar o consolo com a foto de uma revolução, enquanto o bolo continua a ser comido pelos de sempre. Essa cultura jurídica da aparência, diz Warat (2004, p. 175) passou a integrar os movimentos contradogmáticos, que vivem seu “período especial” em um terreno hiper-real e simulam atacar horrores do passado revivendo um combate inexistente, para com isso ajustar-se às formas astutas do sinistro.

Na América Latina, diz Warat, após o “Estado de terror”, sobreveio o cinismo e a simulação democrática da nova ordem internacional, obrigando todos a aferrarem-se a um presente eterno, onde se dá a inércia por repetição. No início dos anos 90, Warat fazia o seguinte alerta:

Os horrores do passado que retornam sobre formas simuladas de certas conquistas (a inflação controlada na

---

<sup>21</sup> A expressão “período especial em tempo de paz” em Cuba foi um eufemismo para o longo período de crise econômica cubana a partir de 1989. Para uma compreensão da história cubana, ver Aviva Chomsky (2015).

Argentina, a condenação de Collor no Brasil) e a condenação à trivialização de tudo o que na modernidade representou o sonho de uma sociedade melhor. O olhar apagado. A utopia transformada em terror. [...] O olhar substituído pela imagem.

A assertiva é do final do século passado, mas facilmente adaptada a este trintagenário constitucional. A proposta da carnavalização no ensino jurídico há de ser compatibilizada com os movimentos contradogmáticos, mas, no entanto, se estes não superarem seu “período especial” e não abandonarem a nostalgia pelo passado hiper-real e não aceitarem o lado positivo da dogmática jurídica, ficarão reduzidos a um anarquismo ingênuo, a discursos de negação absolutas. Para a carnavalização no direito e os deslocamentos epistêmicos precisamos tomar a dogmática jurídica e todo pensamento jurídico como nossa herança. E como todo legado, precisamos decidir o que fazer com ele: se dilapidá-lo ou transformá-lo? A carnavalização, nestes termos, é um convite a combater o *dogmatismo* dos contradogmáticos, pois dogmatismo não é necessariamente a dogmática jurídica, aquele aposta numa fidelidade sem dúvidas e esta precisa ser posta sob questionamento a partir dela mesma<sup>22</sup>. Se quisermos ter um compromisso com o presente, não podemos continuar repetindo o passado. E não existe compromisso com o outro sem a lei, sem o Direito. E isso está na formação do jurista. Este o papel do professor e a missão da doutrina. Tudo isso deve estar contido numa aula mágica.

#### 4 FRAGMENTOS DE UM CONCLUSÃO

A racionalidade liberal culminou em um racionalismo, visando a verdade e, por consequência, a segurança jurídica. Desde então, e até os dias de hoje, o que se busca através de um processo judicial é a verdade, é enquadrar uma conduta em uma categoria jurídica. E isso é reproduzido no ambiente acadêmico de modo geral. Se uma conduta não encontra enquadramento em uma categoria jurídica, ela é desprezível ao Direito.

Romper com os grilhões históricos que envolvem todo o ensino jurídico brasileiro, desde sua origem passando por sua expansão até os dias de hoje

<sup>22</sup> Na trilha do Direito através da literatura, a *Novela do Curioso Impertinente*, contada dentro do *Dom Quixote*, de Miguel Cervantes, é adequadíssima para falar sobre a fidelidade sem dúvida e a fidelidade com dúvidas, aquela é a opção dos dogmatismos e esta a opção dos dogmáticos.

pode ser possível através de um repensar epistêmico que transcenda fatores de ordem política ou regulatória através dos desvios epistêmicos e pela introdução de novas epistemologias com suporte na pedagogia da sedução e na carnavalização no ensino jurídico, nos termos waratianos.

A aula mágica, só possível pela carnavalização no ensino do direito, é aquela que faz do professor o *falso protagonista*. É aquela que não se desfaz em dois mundos possíveis, em dois estilos de vidas, em uma ou duas vozes, mas se propaga como polifonia. É aquela que apresenta outros textos dentro de um texto, que apresenta diversos e múltiplos sons diferentes e simultâneos sendo percebida harmoniosamente como um todo, transcendendo, assim, a ortodoxia epistemológica, proporcionando deslocamentos epistêmicos, questionando o presente a partir de sim mesmo como se fosse passado, mostrando que o futuro não é mais como era antigamente.

A aula mágica de Warat está muito próximo do teatro mágico do “Lobo da Estepe” de Hermann Hesse. No teatro mágico “só para loucos”, há um jogo de espelhos em que o personagem se duplica em narrador e este, em elementos de sua própria narrativa.

## REFERÊNCIAS

- AGUIAR, R. A. . R. DE. *A crise da advocacia no Brasil: diagnóstico e perspectivas*. São Paulo, SP: Alfa Omega, 1999.
- BAKHTIN, M. M. *A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais*. São Paulo, SP: Hucitec, 1999.
- BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. 3 ed. ed. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2003.
- BAPTISTA DA SILVA, O. A. *Processo e ideologia*. Rio de Janeiro, RJ: Forense, 2004.
- BASTOS, A. W. *O ensino jurídico no Brasil*. Belo Horizonte, MG: Lumen Juris, 2000.
- BOLZAN DE MORAIS, J. L. *As crises do Estado e da Constituição e a transformação espaço-temporal dos direitos humanos*. Porto Alegre, RS: Livraria do Advogado, 2018.
- BOLZAN DE MORAIS, J. L.; ESPINDOLA, A. A. DA S. O Estado e seus limites: reflexões em torno dos 20 anos da Constituição brasileira de 1988. *Revista do Instituto de Hermenêutica Jurídica*. Porto Alegre, v. 1, n. 6, p. 207–238, 2008.

CARVALHO, J. M. *A construção da ordem: teatro das sombras*. 3. ed. ed. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 2008.

CAVALLAZZI, R. L.; ASSIS, V. A. DE. A carnavalização do direito: um convite metafórico aos cúmplices de waratianos. *Revista Brasileira de Filosofia do Direito*, v. 3, n. 1, p. 1–17, 1 jun. 2017.

CHOMSKY, A. *História da revolução cubana*. São Paulo, SP: Veneta, 2015.

COTRIM, G.; PARISI, M. *Fundamentos da educação: história e filosofia da educação*. São Paulo, SP: Saraiva, 1979.

DANTAS, S. T. A educação jurídica e a crise brasileira. *Revista Forense, Rio de Janeiro*, v. 159, p. 449–459., 1955.

ESPÍNDOLA, A. A. DA S. Entre a insustentabilidade e a futilidade: a jurisdição, o direito e o imaginário social sobre o juiz. *Anamorphosis. Revista Internacional de Direito e Literatura*, v. 2, n. 2, p. 293–320, 31 jan. 2016.

ESPÍNDOLA, A. A. DA S. E. A teoria da decisão e o homem que confundiu a mulher com um chapéu. *Anamorphosis. Revista Internacional de Direito e Literatura*, v. 4, n. 2, p. 595–614, 2018.

ESPÍNDOLA, A. A. DA S.; FANTONELLI, M. DOS S. A carnavalização do direito como chave de uma das portas de saída da casa verde. *Revista Jurídica Unicuritiba*, v. 02, n. 47, p. 468–480, 2017.

ESPÍNDOLA, A. A. DA S.; SANGOI, B. G. O senso comum teórico do jurista e a arte de reduzir cabeças: em busca de um aporte metodológico para o ensino jurídico. *Revista de Direito da Faculdade Guanambi*, v. 3, n. 01, p. 37, 1 ago. 2016.

ESPÍNDOLA, A. A. DA S.; SILVA, F. DOS S. R. Precedentes no CPC/2015: os perigos do senso comum teórico dos juristas em tradições de civil law e a importância da aplicação do artigo 489. *Revista do Mestrado em Direito da Universidade Católica de Brasília*, v. 11, n. 2, p. 132–156, 2017.

FAORO, R. A aventura liberal numa ordem patrimonialista. *Revista USP*, v. 17, p. 14–29, 1993.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 17 ed. ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. Educação “bancária” e educação libertadora. In: *Introdução à psicologia escolar*. V. 3. [s.l.: s.n.]. p. 61–78.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 2013.

HUSSERL, E. *A ideia da fenomenologia*. Lisboa: Editora 70, 2001.

- LIMA, A. B. M. (ORG). *Ensaio sobre fenomenologia: Husserl, Heidegger e Merleau-Ponty*. Ilhéus, BA: Editus, 2014.
- LIMA LOPES, J. R. DE. *O direito na história: lições introdutórias*. São Paulo, SP: Editora Atlas S. A., 2000.
- MACIEL, L. V. DE C. Diferenças entre dialogismo e polifonia Differences between dialogism and polyphony Introdução. *Revista de Estudos da Linguagem*, v. 24, n. 2, p. 580–601, 2016.
- MARTINEZ, S. R. A evolução do ensino jurídico no Brasil. *Ciências Sociais em Perspectiva*, v. 04, n. 06, p. 83–96, 2005.
- MASINI, E. F. S. Enfoque fenomenológico de pesquisa em educação. In: FAZENDA, I. (Ed.). *Metodologia da pesquisa educacional*. São Paulo, SP: Cortez, 1989.
- MELO FILHO, A. Por uma revolução no ensino jurídico. *Revista Forense*, Rio de Janeiro, v. 322, n. 89, p. 9–15, 1993.
- MENEZES, E. T. DE. *Verbete pedagogia tradicional*. Midiamix, , 2001. (Nota técnica).
- PEDRON, F. B. Q. Apontamentos sobre a interpretação construtiva do direito em Ronald Dworkin: um estudo a partir do julgamento da ADPF 132. *Revista de Direito da Faculdade Guanambi*, v. 2, n. 01, p. 157, 12 ago. 2016.
- ROCHA, L. S. A aula mágica de Luis Alberto Warat. In: *Constituição, sistemas sociais e hermenêutica: anuário do programa de pós-graduação em Direito da Unisinos*. Porto Alegre, RS: Livraria do Advogado, 2012.
- RODRIGUES, H. W. *Ensino jurídico e direito alternativo*. São Paulo, SP: Acadêmica, 1993.
- RODRIGUES, H. W. Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Direito: análise da Minuta de Resolução apresentada pelo CNE como texto referência para a Audiência Pública de julho de 2018. In: Horácio Wanderlei Rodrigues; José Renato Cella; Jaqueline Mielke Silva. (Org.). *Direito, Democracia e Sustentabilidade*. Erechim, RS: Deviant, 2018. p. 25–59.
- SANTOS, B. DE S. *Para uma Revolução Democrática da Justiça*. 2 ed. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2008.
- SCHAEFER, S. Dialogismo, polifonia e carnavalização em Dostoiévski. In: *Backtiniana. Revista de estudos do discurso*. São Paulo, SP: [s.n.]. v. 6p. 194–209.
- SIQUEIRA, M. D. *Faculdade de Direito, 1912-2000*. Curitiba, PR: UFPR, 2000.
- STRECK, L. L. *Hermeneutica Juridica e(m) crise*. Porto Alegre: Revisto do Advogado. 1999.

STRECK, L. L. Hermenêutica e ensino jurídico em terrae brasiliis. *Revista da Faculdade de Direito UFPR*, v. 46, 2007.

STRECK, L. L. *Lições de Crítica Hermenêutica do Direito*. Porto Alegre, RS: Livraria do Advogado, 2014a.

STRECK, L. L. *Senso comum. Direito & Literatura. TV Justiça*, 2014b.

STRECK, L. L. Em tempos de carnavalização, vale lembrar o maior folião epistêmico: Warat - Empório do Direito. *Empório do Direito*, 2015.

STRECK, L. L. *Verdade e consenso: constituição, hermenêutica e teorias discursivas: da possibilidade à necessidade de respostas corretas em direito*. 6. ed. São Paulo: Saraiva, 2017.

STRECK, L. L. E a senhora Constituição, 30 anos, foi confundida com um chapéu? *Conjur. Consultor Jurídico*, 4 out. 2018.

STRECK, L. L.; BOLZAN DE MORAIS, J. L. *Ciência política e teoria geral do estado*. Porto Alegre, RS: Livraria do Advogado, 2014.

TRINDADE, A. K.; GUBERT, R. M. Direito e Literatura: aproximações e perspectivas para se repensar o direito. In: *Direito & Literatura: reflexões teóricas*. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2008. p. 11–66.

TRINDADE, A. K.; KARAM, H. Polifonia e Verdade nas Narrativas Processuais. *Sequência (Florianópolis)*, n. 80, p. 51–74, 2018.

VENÂNCIO FILHO, A. *Das arcadas ao bacharelismo*. 2 ed. ed. São Paulo, SP: Perspectiva, 1982.

WARAT, L. A. Saber crítico e senso comum teórico dos juristas. *Sequência: Estudos Jurídicos e Políticos*, v. 3, n. 5, p. 48–57, 1982.

WARAT, L. A. *Introdução geral ao direito: interpretação da lei: temas para uma reformulação*. Porto Alegre, RS: Sérgio Antonio Fabris, 1994.

WARAT, L. A. *Introdução geral ao direito: epistemologia jurídica da modernidade*. Porto Alegre, RS: Sérgio Antonio Fabris Editor, 1995.

WARAT, L. A. *A ciência jurídica e seus dois maridos*. 2. ed. ed. Santa Cruz do Sul, RS: EDUNISC, 2000.

WARAT, L. A. *Epistemologia e ensino do direito: o sonho acabou*. Volume II. Florianópolis, SC: Fundação Boiteux, 2004.

WARAT, L. A. *A Rua Grita Dionísio. Direitos humanos da Alteridade, Surrealismo e Cartografia*. Belo Horizonte, MG: Lumen Juris, 2010.

WARAT, L. A.; CUNHA, R. M. C. DA. *Ensino e saber jurídico*. Rio de Janeiro, RJ: Eldorado, 1977.

WARAT, L. A.; ROCHA, L. S.; CITTADINO, G. O poder do discurso docente das escolas de direito. *Sequência: Estudos Jurídicos e Políticos*, v. 2, n. 2, p. 146–152, 1981.

WOLKMER, A. C. *História do Direito no Brasil*. 2 ed. ed. Rio de Janeiro, RJ: Forense, 1999.

Data de Submissão: 04/02/2019, Data de Aprovação: 25/02/2019

#### COMO CITAR ESTE ARTIGO

ESPÍNDOLA, Ângela Araújo da Silveira; SEEGER, Luana da Silva. O ensino jurídico no Brasil e o senso comum teórico dos juristas: um “olhar” a partir de Warat. *Revista de Direito da Faculdade Guanambi*, Guanambi, BA, v. 5, n. 2, p. 92-120, jul./dez. 2018. doi: <https://doi.org/10.29293/rdfg.v5i2.239>. Disponível em: <http://revistas.faculdadeguanambi.edu.br/index.php/Revistadedireito/article/view/239>. Acesso em: dia mês. Ano.