

## INTRODUÇÃO

De um lado, há a lei que diz que “não se considera fundamentada qualquer decisão (...) que (...) não enfrentar todos os argumentos deduzidos no processo capazes de, em tese, infirmar a conclusão adotada pelo julgador” (BRASIL, 2015). De outro, há o tribunal superior que, lendo a lei, diz que ela quer dizer que o “julgador não está obrigado a responder a todas as questões suscitadas pelas partes, quando já tenha encontrado motivo suficiente para proferir a decisão” (BRASIL, 2016). Exemplos como esse, em que o descompasso entre o que diz a lei e o que os tribunais dizem que diz a lei parece uma obviedade, são numerosos (STRECK, 2014, p. 97-113). Eles são sintomas de um problema maior, de uma verdadeira crise do direito causada pelo aprisionamento do jurista em uma tradição normativista e em um paradigma em que impera a filosofia da consciência (STRECK, 2014, p. 100).

Essa crise paradigmática de dupla face (STRECK, 2014, p. 85), que, aliando dogmatismo cego à compreensão de que a decisão judicial não passa de uma conclusão por meio da qual a consciência do juiz assujeita o direito como um objeto (STRECK, 2013), é, em grande medida, causa e consequência do modo como se dá o ensino jurídico. Ele toma a forma de uma transmissão acrítica da dogmática analítica, em que operam mecanismos de “deslocamentos ideológico-discursivos” (FERRAZ JR., 2007). Por esse caminho, não são discutidos os problemas do direito, mas o próprio direito segundo uma concepção dogmática pronta (STRECK, 2007, p. 32), transmitida, quando muito, por manuais esquematizados (STRECK, 2014, p. 98) e códigos comentados (RODRIGUES, 1993, p. 70). Essa mera reprodução de conceitos prontos, sem questionamento ou estímulo ao raciocínio, transforma o direito em “uma mera racionalidade instrumental” (STRECK, 2014, p. 99).

A homogeneidade com que esse modelo de ensino é aplicado nas faculdades de direito faz com que esse grande conjunto de conceitos prontos se torne um “*corpus* de representações” (STRECK, 2012, p. 187) que, por meio dessa rede de transmissão e de assimilação acríticas, torna-se o que Luis Alberto Warat chamou de “senso comum teórico dos juristas”: um grande conjunto de conceitos que pretendem ser a representação verdadeira, pura, do próprio direito, mas que representam um acúmulo de opiniões, inclusive ideológicas, ocultadas por seu caráter autoproclamadamente epistemológico (WARAT, 1982). Warat aproxima essa concepção do ensino dogmático do positivismo kelseniano, que, feito de forma acrítica, converte o normativismo em cerne do senso comum teórico, como uma verdade absoluta (WARAT, 1977, p. 62).

Por meio dessas “vozes dissidentes” que, propondo um questionamento do próprio direito em seus valores epistemológicos, compõem o que passou a chamar de “crítica do direito”

(WARAT, 1984, p. 48-49), se tentará, neste trabalho, apresentar um caminho de saída para a crise de dupla face do direito. Isto se fará especificamente por meio de uma reflexão acerca do ensino jurídico à luz dessas correntes críticas, em duas etapas. Primeiro, pela constatação de que o ensino do direito dito tradicional, em que o *establishment* jurídico uniformiza o sentido das instituições do direito, tem um poder de violência simbólica que, por meio da transmissão e recepção acrítica, faz essa uniformização de forma impositiva, ocultando seu fundamento ideológico de manutenção de um *status quo* que impede a superação da crise e objetifica o direito, afastando-o de seu fim social (STRECK, 2014, p. 108; WARAT, 1980).

Depois, pela adoção das propostas apresentadas pela crítica do direito waratiana para a superação dessa crise, por meio do “deslocamento epistêmico” (WARAT, 1982, p. 49) que se dá com a reflexão e o raciocínio sobre os sentidos impostos pela dogmática do ensino tradicional. Warat, buscando estimular o raciocínio em busca dos sentidos no seio da atividade acadêmica, apresenta uma proposta de “carnavalização”, que relativiza constantemente os saberes, provocando a busca de respostas em vez da imposição de respostas prontas. Nesse sentido, o ensino passaria a ser um espaço lúdico, em que todos — professor e estudantes — se tornam participantes da construção dos sentidos, numa pluralidade discursiva sem passarela e sem separação entre espectadores e atores — como o carnaval (WARAT, 1984).

O objetivo — que, à moda de Warat, não tem a pretensão de ser definitivo — é o de refletir, por meio das propostas da crítica do direito ao ensino dogmático tradicional, como podemos superar, por meio do ensino, a crise de dupla face do direito. Quando formamos juristas que compreendem a ciência jurídica como uma mera abstração de enunciados prontos, que se pretendem verdadeiros, perpetuamos “operadores” do direito que o operam como um objeto que lhe foi imposto e que impõe — perpetuamos um triste país sem carnaval. Por isso, carnavalizar o ensino jurídico pode ser um caminho para um direito mais democrático e igualitário, como é o carnaval.

## **1 O PAÍS SEM CARNAVAL ONDE O ENSINO JURÍDICO DOGMÁTICO PERPETUA O SENSO COMUM TEÓRICO DOS JURISTAS**

O problema do dogmatismo acrítico do ensino jurídico no Brasil não é algo recente. Na verdade, trata-se de um paradigma de ensino que, apenas adaptando-se às tendências teóricas de cada época, permanece dominante desde a implantação das faculdades de direito de Olinda e do Largo de São Francisco em 1827. À época, trazer para o Império brasileiro centros de formação de juristas tinha funções políticas e estratégicas. Para o recente regime imperial, era necessário integrar, no ideário político das elites, a ideologia do estado nacional no plano

teórico. E, para operacionalizar essa ideologia, era preciso também formar burocratas que, alinhados a ela, pudessem gerir esse estado nos moldes do que demandavam as elites aristocráticas (RODRIGUES, 1993, p. 13). Para essa tarefa, o modelo de ensino adotado foi uma reprodução das aulas magistrais coimbrãs, que por sua vez já era uma reprodução dos métodos de ensino de universidades ainda mais antigas, como a de Bolonha e a de Salamanca (MOSSINI, 2010, p. 64).

Percebe-se, então, que o fomento do raciocínio crítico não era, de maneira alguma, a preocupação do ensino — pelo contrário. Pensar criticamente, quando o objetivo do ensino era o de manter o *status quo* do domínio das elites, era algo indesejado. Assim, o pensamento jurídico, moldado por esse ensino dogmático e acrítico, deu azo à produção de um conjunto de saberes ostensivos, desconectados da realidade social, a qual ficava à cargo da tutela do campo político. O discurso jurídico, então, permaneceu “se conformando, tentando não se sujar, tentando manter a pureza de um discurso transcendente, tentando manter vivos os ideais kantianos do iluminismo, da busca pela ‘razão ideal’, pela justiça e pela verdade” (KAUFMANN, 2011, p. 41).

Isso tem forte relação com o que Tobias Barreto e seus colegas da Escola do Recife chamam “bacharelismo”, um gosto excessivo pela retórica em detrimento dos fatos, a palavra e a metáfora mais valorizadas que a realidade. (KAUFMANN, 2011, p. 41). Sérgio Buarque de Holanda, identificando a “praga” (1995, p. 156) ou o “vício do bacharelismo” (p. 157) na construção da identidade brasileira, reconhece a desconexão entre a realidade e a formação de bacharéis, “que só excepcionalmente farão uso, na vida prática, dos ensinamentos recebidos durante o curso” (1995, p. 156). E faz um contundente diagnóstico, que merece ser transcrito:

Um amor pronunciado pelas formas fixas e pelas leis genéricas, que circunscrevem a realidade complexa e difícil dentro do âmbito dos nossos desejos, é dos aspectos mais constantes e significativos do caráter brasileiro. Essas construções de inteligência representam um repouso para a imaginação, comparável à exigência de regularidade a que o compasso musical convida o corpo do dançarino. O prestígio da palavra escrita, da frase lapidar, do pensamento inflexível, o horror ao vago, ao hesitante, ao fluido, que obrigam à colaboração, ao esforço e, por conseguinte, a certa dependência e mesmo abdicação da personalidade, têm determinado assiduamente nossa formação espiritual. Tudo quanto dispense qualquer trabalho mental aturado e fatigante, as idéias claras, lúcidas, definitivas, que favorecem uma espécie de atonia da inteligência, parecem-nos constituir a verdadeira essência da sabedoria. (HOLANDA, 1995, p. 157-158)

Esse apreço pelas “idéias claras, lúcidas, definitivas”, que são exatamente aquelas que se transmitem e se absorvem pelo ensino dogmático tradicional, não são algo que ficou nos tempos da formação do estado e da burocracia imperiais. Já em 1955, San Tiago Dantas

denunciava, em aula inaugural da Faculdade Nacional de Direito, hoje parte da UERJ, a incapacidade da didática tradicional, “baseada na meditação em voz alta e na eloquência” e no “estudo sistemático dos institutos e normas”, de preparar os estudantes para a vida prática, que se dá no seio da realidade (DANTAS, 1955). Para Dantas, o “verdadeiro objetivo” do ensino jurídico não deve ser essa transmissão sistemática de um *corpus* de conceitos, mas “o preparo, o desenvolvimento, o treinamento e, afinal, o cabal desenvolvimento do raciocínio jurídico”. E justifica:

A verdade é que a educação jurídica não pode afastar-se, nos seus processos, da natureza e da função do próprio Direito. A norma jurídica nada mais é que um comando social, com características determinadas, mediante o qual se procura solucionar e compor um conflito de interesses. O conflito de interesses, a controvérsia entre dois indivíduos, ou entre um indivíduo e o grupo social a que ele pertence, é o fato social gerador do Direito, o fato para que surge, como resposta, a norma jurídica. (DANTAS, 1955)

Horácio Wanderlei Rodrigues, representante da vertente crítica do “direito alternativo” e tradutor de Warat, em livro de 1993, dizia que, passados quase quarenta anos da aula de San Tiago Dantas, quase nada mudou, e sua descrição ainda cabia para o ensino jurídico daquela época (1993, p. 15). Rodrigues denuncia que permanecia em voga a aversão ao raciocínio jurídico nas escolas de direito descrita por Dantas em 1955, esta já tributária do bacharelismo que desconectava o direito da realidade social desde as primeiras faculdades imperiais, em 1827. Ela se manifestava no “vício” dos professores em se servir da leitura dos códigos comentados para transmitir conteúdo, tolhendo os alunos de capacidade analítica (p. 70-71), e no “praxismo” que enfatiza o “saber fazer” em detrimento do “por que fazer” (p. 72). Mas agora, passados quase trinta anos no livro de Rodrigues, houve alguma melhora?

Para Lenio Streck, não. Segundo ele, “passados tantos anos desse que Warat iniciou sua ‘jornada crítica’ e passados mais de duas décadas da Constituição de 1988, é possível dizer que a dogmática jurídica pouco mudou” (STRECK, 2012, p. 186). Na verdade, Streck denuncia que se pode mesmo falar que houve um retrocesso, representado pela

multiplicação das produções standardizadas, formas de mercancia de conhecimento prêt-à-porter disponível em qualquer aeroporto, supermercado ou rodoviária do país. O saber jurídico — que acaba sendo obnubilado pela informação fragmentada — hoje cabe em 140 caracteres, para usar uma imagem tipicamente contemporânea. (STRECK, 2012, p. 186)

“A crítica que Warat fazia à dogmática jurídica continua, pois, atual”, conclui Streck (2012, p. 186). Warat, então, permanece um marco incontornável para identificar a dimensão e as causas da crise do direito e para propor soluções a ela. Sua crítica, embora não se restrinja ao papel da educação jurídica na perpetuação da crise, é inovadora (e renovadora) por

reconhecer e explicitar o papel do discurso docente na perpetuação do *status quo* pretendido pelo dogmatismo acrítico.

Warat estrutura sua crítica sobre um instrumental semiológico, herdado da semiologia de Ferdinand de Saussure (WARAT, 1983, p. 30), deslocado para uma sociologia política do conhecimento prático do direito (1982, p. 50), buscando compreender a relação de poder que o ensino jurídico exerce sobre os juristas que forma. Para isso, propõe que se analise linguisticamente os sentidos adotados pelo discurso docente em seu aspecto dogmático, “como jogos de efeitos, de estratégias, e normas de ação, de dominação e de luta”. A essa proposta, Warat, ao lado de Leonel Severo Rocha e Gisele Cittadino, dá o nome de “semiologia do poder” (WARAT; ROCHA; CITTADINO, 1980, p. 146). Por meio dela, Warat denuncia no discurso jurídico (tradicional) uma “pretensão de imanência absoluta”, considerado “autônomo e auto-suficiente” (p. 148). A crítica waratiana, então, não busca a superação ou o abandono dos discursos jurídicos tradicionalmente difundidos (seu exemplo preferencial é o do positivismo normativista de Hans Kelsen), mas sua compreensão mais fundamental. Seu objetivo é tornar explícito, por meio do raciocínio crítico, que esse conhecimento impõe um limite de significados que oculta a realidade social busca esquematizar, distanciando-o dos problemas reais que, na prática, deveria ser capaz de resolver (p. 149).

O discurso docente no direito, então, é revelado pela semiologia waratiana como um “lugar de poder”, apenas reproduzindo o saber jurídico dominante, esconde “um pensamento tópico que permite aos juristas assumir as principais categorias organizadoras do seu saber como coisas óbvias e não problemáticas” (p. 150). As escolas de direito, por essa perspectiva, são perpetuadoras de *topoi* baseados em “critérios pseudo-científicos vinculados ao processo de comunicação docente” (p. 152), que, assimilados de forma acrítica, como verdades objetivas, “rouba aos juristas a possibilidade de compreender o papel do jurídico nos jogos sociais não previstos no sistema tópico postulado” (p. 150). Essa constatação sobre o poder do discurso docente de influir na prática do direito, limitando as possibilidades de reflexão e identificação de sentidos para o *corpus* de conhecimentos topicamente engessados, leva Warat a concluir, de forma ácida, “que as escolas de direito são escolas de inocência que nos colocam em uma relação fatal de alienação, caracterizada mais pelo que obriga a falar do que por aquilo que impede dizer” (p. 152).

Aprofundando essa problematização, Warat questiona o próprio fundamento científico do conhecimento jurídico, confrontando-o com os conceitos de *doxa* (do grego *δόξα*, opinião) e *episteme* (do grego *ἐπιστήμη*, ciência). A *doxa* seria um “conglomerado de argumentos verossímeis, formados a partir das representações ideológicas, das configurações metafísicas e

das evocações conotativas” — significações. A *episteme* seria o conhecimento científico representado pelo “saldo, logicamente purificado, de todos esses fatores” (WARAT, 1982, p. 51), que converte as significações em conceitos. O conhecimento jurídico, então, seria a purificação da *doxa* do direito em uma *episteme*, cuja pretensão de verdade (na concepção que identifica verdade com ciência) suprime seus aspectos ideológicos e suas relações com o poder, compondo um *corpus* de conceitos que é transmitido e assimilado ingenuamente, sem reflexão e sem crítica, e sem preocupação com suas significações (p. 52).

Esse *corpus* de conceitos, que se pretende verdadeiro e objetivo, é, então, apropriado pelos juristas no âmbito teórico e, em consequência de sua assimilação acrítica, objetiva e desconectada da realidade social, estereotipado e empregado na práxis de forma estratégica. Está formado o senso comum teórico dos juristas: a apropriação acrítica de conceitos prontos, que, empregados sob a influência igualmente acrítica de “uma constelação de representações, imagens, pré-conceitos, crenças, ficções, hábitos de censura enunciativa, metáforas estereótipos e normas éticas que governam e disciplinam anonimamente seus atos de decisão e enunciação” e de “visões, fetiches, lembranças anedóticas, idéias dispersas, neutralizações que beiram as fronteiras das palavras antes que elas se tornem audíveis e visíveis, mas que regulam o discurso” (WARAT, 1987, p. 57), compõem uma nova *doxa* (1982, p. 53). Essa nova *doxa*, por sua vez, tornada “opinião de ofício”, se converte novamente em *episteme* por meio da assimilação acrítica e estratégica no âmbito da práxis, perpetuando as relações de poder que oculta (1982, p. 53). Não é possível explicitar essa relação dialética melhor que o próprio Warat:

Fecha-se, desta forma, um movimento dialético que tem, por primeiro momento certos hábitos significativos (uma *doxa*); por segundo momento, a espera dos conceitos (uma *episteme* construída mediante processos lógicos purificadores sobre o primeiro momento); e, por terceiro momento, o senso comum teórico (dado pela reincorporação dos conceitos nos hábitos significativos). Este último momento caracteriza-se pelo emprego da *episteme* como *doxa*. E aí recomeça a cena dialética descrita. (1982, p. 53)

É esse retorno dos conceitos epistêmicos do conhecimento jurídico à *doxa* de empregos estratégicos que revela, para Warat, a necessidade de discussão crítica sobre o poder do conhecimento jurídico, e, como sua instância institucionalizadora, do discurso docente no direito, para expor sua faceta de violência:

Um poder que encontra-se baseado na reivindicação do caráter inocente da linguagem do direito. Mas, a história deste conhecimento não é tão pura. Ela revela uma violência estrutural da dita linguagem, cujo efeito central é transformar os sujeitos sociais em objetos do poder. (WARAT, 1982, p. 56).

Embora Warat não mencione expressamente Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, sua concepção de violência estrutural da linguagem jurídica se aproxima do conceito de “violência simbólica” teorizado pelos sociólogos franceses. Bourdieu e Passeron identificam na educação (que chamam “ação pedagógica”) um poder de imposição de significações que ocultam as relações de poder a ela subjacentes, o que permite que essas significações sejam assimiladas sem que se perceba na autoridade pedagógica qualquer imposição. Dessa forma, a significação imposta (o “arbitrário cultural”) é reproduzida ingenuamente por quem o recebe, fazendo com que o poder de violência simbólica da autoridade pedagógica possa produzir efeitos na realidade social (BOURDIEU; PASSERON, 1970). É, com efeito, uma formulação análoga àquela que Warat constrói, e que Bourdieu e Passeron sintetizam no seguinte axioma: “Tout pouvoir de violence symbolique, i.e. tout pouvoir qui parvient à imposer des significations et à les imposer comme légitimes en dissimulant les rapports de force qui sont au fondement de sa force, ajoute sa propre force, i.e. proprement symbolique, à ces rapports de force”<sup>1</sup> (p. 18).

Lenio Streck, por outro lado, reconhece no diagnóstico de que o ensino jurídico tradicional, dogmático, que age por meio da uniformização de sentidos o poder de violência simbólica na forma como descrita por Bourdieu e Passeron. E explica que, por meio dele, “o emissor não coage, isto é, não se substitui ao outro. Quem age é o receptor” (STRECK, 2014, p. 108). Quando esse poder se concretiza por meio do ensino tradicional, fazendo com que o jurista formado por ele aja de acordo com o esquema determinado pela dogmática como correto, surge o que chama de “arbitrário juridicamente prevalecente”: a busca, necessariamente acrítica, pelo sentido correto da lei — tudo, é óbvio, dentro dos limites de sentido impostos dogmaticamente, já denunciados por Warat (p. 108).

O resultado é a imersão do imaginário jurídico no senso comum teórico, termo que Streck toma emprestado de Warat para diagnosticar as consequências deletérias para a práxis jurídica. O vício no código comentado descrito por Horácio Wanderlei Rodrigues em 1993 evoluiu para uma cultura de manuais “de duvidosa cientificidade” (STRECK, 2014, p. 98), elaborados por uma doutrina resumida em comentários descontextualizados de ementários de jurisprudência, levada a reboque, de forma acrítica, pelo que dizem os tribunais (p. 99). E essa “cultura *standard*” é reproduzida nas faculdades e nos concursos, que, num simulacro de aplicação dos conceitos jurídicos ao âmbito da faticidade, promovem verdadeiros *quiz shows*

---

<sup>1</sup> “Todo poder simbólico, i.e., todo poder que consegue impor significações e impô-las como legítimas dissimulando as relações de força que estão no fundamento de sua força, adiciona sua própria força, i.e., propriamente simbólica, a essas relações de força.” (Tradução livre.)

de casos esdrúxulos, absolutamente desconectados da realidade. Nesse modelo, estado de necessidade é a situação do homem que mata outro, após um naufrágio, na disputa por uma tábua que suportava o peso de apenas um dos dois (p. 101). Ou se questiona a solução para o caso do gêmeo xipófago que fere o outro (p. 102). Os problemas reais do mundo real, assim, não são a preocupação do direito calcado na dogmática.

O jurista, imerso no *habitus dogmaticus* (termo que Streck toma emprestado de Bourdieu) do senso comum teórico, sequer é capaz de se dar conta das contradições do sistema (p. 90) — internas, entre as proposições do próprio *corpus* dogmático de conceitos, e também externas, da dogmática com a realidade social. A consequência:

Graças a isso, no contexto da dogmática jurídica, os fenômenos sociais que chegam ao Judiciário passam a ser analisados como meras *abstrações jurídicas*, e as pessoas, protagonistas do processo, são transformadas em autor e réu, reclamante e reclamado, e, não raras vezes, “suplicante e suplicado”, expressões estas que, convenhamos, deveriam envergonhar (sobremodo) a todos nós. *Mutatis mutandis*, isto significa dizer que os conflitos sociais não entram nos fóruns e nos tribunais graças às barreiras criadas pelo discurso (censor) produzido pela dogmática jurídica dominante. Nesse sentido, pode-se dizer que ocorre uma espécie de “coisificação” (*objetificação*) das relações jurídicas. (STRECK, 2014, p. 92)

Para Streck, isso revela uma crise paradigmática que define como “de dupla face”: de um lado, o direito permanece preso ao paradigma liberal-individualista-normativista, que, calcado no princípio iluminista da liberdade, perpetua o domínio da “filosofia do sujeito-proprietário de mercadorias, com a sua capacidade de autodeterminação, fundamento último da filosofia do Direito” (p. 76). Essa concepção é “mediatizada” pelo direito positivo histórico, fazendo com que o *sujeito* seja considerado “*fundamentum inconcussum absolutum veritatis*”, o que se manifesta na discricionariedade — e, por que não dizer?, na arbitrariedade — dos juízes (STRECK, 2014, p. 77; 2017b, p. 58).

Isso nos leva à outra face da crise, que Streck, fiel a sua matriz teórica na hermenêutica filosófica, identifica na “não recepção da viragem ontológico-linguística pelo modelo interpretativo (ainda) dominante” no Brasil (2014, p. 75). Há nisso uma relação com a crise do conhecimento e o problema da fundamentação discutidos pela filosofia do início do século XX, quando se tentavam estabelecer regras para a interpretação que oscilavam entre uma ênfase para o subjetivo ou o objetivo (2007, p. 28). Desde René Descartes, com o *cogito*, até Friedrich Nietzsche, com a vontade de poder (*Wille zur Macht*), o *sujeito* cognoscente, pela razão ou pela vontade, faz com que a realidade seja por ele assujeitada, coisificada, de maneira *solipsista*. Eis o chamado “esquema sujeito-objeto”, próprio do que Streck chama de “filosofia da consciência” (2017a, p. 74-75). Streck explica que essas teses, no entanto, foram superadas pela



viragem (ou virada ou giro) ontológico-linguística (ou, para Gadamer [2007], hermenêutica). Por meio dessa “revolução copernicana” (STRECK, 2007, p. 27), a filosofia é invadida pela linguagem e “o sujeito surge na linguagem e pela linguagem”, como condição de possibilidade prévia ao seu conhecimento (2017a, p. 86-87). Essa pré-compreensão (*Vorverständnis*), categoria da fenomenologia hermenêutica heideggeriana, constitui um existencial, parte da condição humana, fruto da tradição, da faticidade e da historicidade (intersubjetivas) em que está inserido o intérprete. Nessa perspectiva, o intérprete compreende para interpretar, e não contrário (p. 228). Assim, a virada linguística, superando a filosofia da consciência e o esquema sujeito-objeto em favor de uma filosofia hermenêutica, intersubjetiva, supera o solipsismo do sujeito da modernidade — do qual o jurista imerso no senso comum teórico é exemplo.

É uma crise cuja gênese a crítica do direito, aqui representada por Luis Alberto Warat e Lenio Streck (sem esquecer à menção às contribuições de Horácio Wanderlei Rodrigues), atribui, sem hesitações, à dogmática jurídica. E — enfatizamos — a perpetuação da dogmática jurídica no senso comum teórico dos juristas é filha legítima do ensino jurídico em sua forma mais difundida, herdeiro do bacharelismo imperial, que já era herdeiro da aula magistral coimbrã, que já era herdeira das universidades medievais de Salamanca e Bolonha. A dogmática no ensino, ocultando a ideologia da *doxa* e transformando suas significações em uma *episteme* de conceitos que ignoram a pré-compreensão, usa seu poder de violência simbólica para impedir a própria compreensão da crise, canonizando-os em uma nova *doxa* “para preservar o segredo que escondem as verdades”. O senso comum teórico, então, é “o lugar do secreto” (WARAT, 1987, p. 59), em que sorrateiramente convivem “o dito e o não dito” (STRECK, 2014, p. 97). E sua linhagem, que remonta diretamente ao medieval, produz e reproduz um conhecimento que só pode ser transmitido pela “fala autorizada” daqueles que ocupam o “lugar da fala” (WARAT, 1984, p. 34), como sacerdotes detentores da verdade, habitantes de um “monastério dos sábios”.

Nos monastérios, no entanto, não existe carnaval, e todo conhecimento que vem de fora é heresia. Um caminho possível, apontado pela crítica do direito, para nossa educação jurídica, é o de compreender (e transmitir) que no conhecimento — como no carnaval — não existem heresias. Carnavalizar este país sem carnaval, então, é urgente — uma urgência para a qual San Tiago Dantas já alertava mais de sessenta anos atrás.

## **2 CARNAVALIZAR O PAÍS SEM CARNAVAL POR UM DIREITO SEM HERESIAS**

Como visto, Warat repudia o conhecimento desconectado de suas circunstâncias. Assim, as propostas que apresenta por meio da crítica ao ensino dogmático não podem ser

desconectadas de sua experiência pessoal, como conta Leonel Severo Rocha, amigo e colaborador do jusfilósofo argentino. Durante seu doutorado na Faculdade de Direito da Universidade de Buenos Aires, pesquisou sobre a filosofia analítica (imediatamente anterior à virada linguística) e o normativismo de Hans Kelsen. Foi orientado por Ambrosio Gioja, que faleceu durante a orientação, sendo substituído por Roberto José Vernengo, ambos professores à moda dogmática: rigorosos, formalistas, distantes dos alunos e tidos por Warat como “muito esnobes”. As duas coisas, então, podem ser entendidas como ponto de partida da crítica waratiana ao ensino dogmático: no conteúdo, a negação da analítica por seu caráter objetivizante e alienante; na forma, a negação de seus professores mais importantes, por sua didática igualmente objetivizante e alienante (ROCHA, 2012).

Era preciso, então, promover um desmonte de “hábitos gnoseológicos” que conferem aos juristas uma compreensão ilusória acerca das condições de possibilidade do conhecimento científico no direito. Como já discutido no item anterior, Warat considera que a epistemologia, ao atribuir a verdade a suas proposições por meio de uma “auto compreensão científicista” (WARAT, 1984, p. 27), sufoca o sentido do conhecimento, tornando-o ideológico e perpetuando mitos. Por isso, a possibilidade da existência do conhecimento jurídico na educação estaria “precisamente na destruição do imaginário científicista, na supressão da doxa epistemológica, na abolição de toda metalinguagem científica” (p. 28). O papel da ciência responsável, então, não seria o de se apresentar neutra de valores, dissimulando o estabelecimento de um determinismo valorativo na sociedade, mas o de desenvolver um conhecimento em oposição ao autoritarismo, por meio de “questões que comprometem o homem com a democracia”, questionando a própria verdade (p. 31). Eis a essência do saber crítico.

Para Warat, esse conhecimento demanda a substituição da epistemologia dos conceitos, resultado da transmutação da *doxa* jurídica em *episteme*, em uma “epistemologia das significações” (1982, p. 53). Por meio dela, torna-se possível compreender os vínculos entre aqueles conceitos e suas representações ideológicas, desvelando seu caráter estratégico e institucional, que faz com que os valores da ciência se tornem os valores do homem. Esse deslocamento epistêmico poderia inverter o sentido do corte epistemológico, fazendo com que os valores do homem se tornem os valores da ciência. Substituir os conceitos pelas significações, então, seria substituir a univocidade de uma pretensa verdade por uma polifonia de significados que não se pretendem definitivos, fazendo com que a ciência seja “uma literatura do sentido suspenso, uma linguagem que provoque respostas, mas não as dê” (1984,

p. 31). É a esse deslocamento da univocidade autoritária dos conceitos à polifonia democrática das significações que Warat dá o nome de “carnavalização”.

Embora o jurista argentino empregue, de forma inovadora, essa categoria na crítica à teoria do conhecimento, e do conhecimento jurídico especificamente, ele não é o inventor do termo. Foi o filósofo russo Mikhail Bakhtin que primeiro empregou o conceito no âmbito de suas investigações sobre o discurso literário. Para ele, a linguagem carnavalizada dá um sentido carnavalesco ao mundo, e não pode ser traduzida completamente em uma linguagem de conceitos abstratos. No carnaval, um desfile sem divisão entre atores e espectadores, em que todos são participantes, leis, proibições e restrições — o não-carnaval — são suspensos junto com a hierarquia, o terror, a reverência, a piedade e a etiqueta que impõem. É suspensa também a *distância* entre as pessoas, permitindo um contato livre e familiar. A linguagem carnavalizada é aquela que decorre desse sentido de carnaval (BAKHTIN, 1999, p. 122-123). Warat, adotando o conceito, diz que Bakhtin lhe inspira “o coroamento de uma didática carnavalizada” e a “metamorfose da carnavalização literária em profanação epistêmica”, deslocando o conceito para “o estudo das relações entre ciência, o direito e a epistemologia” (WARAT, 1985, p. 109).

A carnavalização do direito, então, passa por uma valoração coletiva do conhecimento, compreendendo o indivíduo como inserido numa ordem de significações prévia ao conhecimento. Explica Warat:

Esta postura obriga a análise discursiva, mas não dentro das crenças científicas da semiologia, que pressupõe a abstração das dimensões sintáticas, semânticas e pragmáticas, na hierarquia infinita das metalinguagens (Habermas). Em lugar disto, o que há na carnavalização semiológica é a competência da reflexão da sociedade, enquanto interação dos discursos na trama social, que se torna palpável como uma teia textual. O estatuto da teoria define-se então, como uma atividade social do pensamento produtivo, que se dá como diálogo e ambivalência, de um universo discursivo no espaço dialógico dos textos. A ambivalência é uma condição do diálogo discursivo que define a própria operação de leitura produtiva. (1984, p. 33)

Por meio dessa produção dialógica, polifônica e não hierarquizada do conhecimento, Warat busca a “reconciliação” do discurso com a sociedade, integrando o discurso à ação de forma não autoritária. Estando a ciência inevitavelmente ligada aos fundamentos que a dogmática — o não-carnaval bakhtiniano — oculta estrategicamente por meio da purificação epistemológica, a compreensão de suas condições de produção deve levar em conta as “mediações sociais que produzem sua significação e que marcam a presença do ideológico, do político e do imaginário no seio das teorias”. Nesse sentido, diz Warat, “carnavalizar é ter uma relação não culpabilizada com o político, o ideológico e o imaginário” (1984, p. 33).

A carnavalização waratiana como diálogo e intertextualidade na produção do conhecimento jurídico — na qual se insere o ensino — evoluiu lado a lado com a carnavalização de sua linguagem, que se tornou cada vez mais aberta às metáforas e à poesia. A necessidade de uma produção de conhecimento dialógica para contrapor os limites às significações impostos pela dogmática veio à tona, de forma poética, em seu *A Ciência Jurídica e Seus Dois Maridos* (1985). A intertextualidade com a obra de Jorge Amado é óbvia. Com ela, Warat busca situar a ciência do direito entre a “castração” que a dogmática exerce por meio de seu poder de violência simbólica a sublimação do rompimento com “os costumes do desejo, o hábito dos corpos e o dever do sentido” (p. 18-19). A ciência jurídica seria como Dona Flor, “uma mulher que não se deixa levar pela castração”, “heroína da ambivalência, que foge do dever e abre horizontes ao desejo” (p. 18), colocada entre duas realidades que se cruzam, representadas por seus dois maridos, Vadinho e Teodoro:

Seus dois maridos, como retratos de uma duplicidade convergente/persistente, funcionam dialeticamente como espaços de confronto da estabilidade dentro da qual cremos existir. Deste modo, Vadinho, o folião, e Teodoro, o amanuense do cotidiano, podem ser apreendidos, metaforicamente, como uma interferência do mágico no verdadeiro; do plural no singular; do imprevisto no costume; do insólito na vida cronometrada; enfim, do natural aos soníferos da cultura.

(...)

Dona Flor me permite mostrar um imaginário carnavalesco. Vadinho e Teodoro, como Arlequim e Pierrot, refletem-se um no outro, seguindo as leis da ambivalência carnavalesca. Eles podem ser contrapostos como o tango canalha e o “ballet” culto. (p. 19)

Essa ambivalência está, também, representada pelo contraste entre o velho e o novo. Warat diz que uma “cosmovisão carnavalesca da vida” pode tornar visível o envelhecimento daquele conhecimento que se crê verdadeiro. O novo, o possível, é “convocado” pela carnavalização do saber e renega a univocidade das significações pretendida pela velha dogmática. As significações carnavalizadas evidenciam e subvertem o “totalitarismo da razão que mantém o envelhecimento das ideias, provocado pela tendência a afirmá-las coerentes — sem ambiguidade — e sempre idênticas a si mesmas”. A carnavalização da epistemologia, então, teria como objetivo “apressar o envelhecimento das verdades consagradas sem ambivalência” (WARAT, 1985, p. 98-99). E o catalisador desse processo só pode ser o raciocínio crítico, como San Tiago Dantas já havia alertado em 1955.

Por isso, o espaço preferencial para a carnavalização não pode ser outro senão a sala de aula. Pode-se dizer que o ensino carnavalizado possui algumas características renovadoras em relação ao ensino dogmático tradicional.

Primeiro, um deslocamento epistêmico. A carnavalização rompe com a dogmática ao rejeitar a pretensão de univocidade dos conceitos, transmitida e assimilada de forma acrítica e impositiva, dando lugar a uma arena na qual o conhecimento se dá pelo exercício dialógico, democrático e sem hierarquia que busca, por meio do raciocínio, compreender o direito em sua dimensão polissêmica, conectada com a realidade social que pretende regular. Nesse sentido, “a carnavalização é uma concepção do ensino onde se aprende sem que ninguém ensine” (p. 115), ou seja, o conhecimento é construído de forma intersubjetiva, mediante diálogo e raciocínio, sem que se imponham conceitos objetivos com pretensão de verdade.

Segundo, um estímulo intelectual. A didática carnavalizada tem como objetivo o desenvolvimento no estudante do *desejo* pela aprendizagem. A carnavalização abandona “disfunções científicas”, “transforma a ciência em prazer” (p. 115). O estudante deve buscar o conhecimento porque *o deseja*, e não em decorrência de uma busca pela “auto-afirmação econômica, a acumulação de dólares e a realização profissional confundida com a direção prática da vida” (p. 114). Isso porque o aprender carnavalizado é “um aprender com paixão, pronto para repelir como uma imoralidade a autoridade do professor togado, no fundo insignificante, procurando reduzir à obediência o jogo do aprender (p. 115). O estímulo intelectual que a carnavalização proporciona desperta o desejo de aprender: “O desejo é a erotização da razão” (WARAT, 1985, p. 116).

E terceiro, a afetividade. A sala de aula carnavalizada é um espaço lúdico, que estimula a afetividade e a tolerância. “O jogo,” diz Warat, “é o momento mágico do desejo”. Por meio dele, substituem-se o tédio e a dominação (p. 115): “A didática carnavalizada é uma excelente possibilidade para destruir a relação mestre-discípulo” (p. 133). O professor deve estimular no estudante sentimentos positivos, tornando a sala de aula um lugar “mágico”, no dizer de Leonel Severo Rocha (2012):

Na constituição desses espaços é notável a capacidade de Warat em fazer com que todos os seus alunos se sentissem como sendo prediletos. Como um bom sedutor, todos se sentiam escolhidos. Uma espécie de Don Juan dos professores, num bom sentido, ou em todos os sentidos. Embora, todos os alunos se sentissem privilegiados por acharem terem sido escolhidos por ele, lamento dizer, mas todos eram contemplados. Esta é a idéia da Aula Mágica. A partir da afetividade todos sentem a capacidade de participar e construir, desde a sala de aula, um novo mundo.

Essas duas últimas características da carnavalização — estímulo intelectual e afetividade — não se restringem ao âmbito da educação jurídica e podem ser aplicadas em toda situação de ensino. Na verdade, essas duas características se identificam à perfeição com as duas dimensões do ensino exemplar que Joseph Lowman, após uma extensiva pesquisa empírica de avaliação de professores, identifica em seu “modelo bidimensional de efetividade do ensino” (2004). Por esse modelo, Lowman defende que a qualidade do ensino depende das “espécies de emoção e relacionamento que os motivam a dar o melhor de si no trabalho”: precisamente o estímulo intelectual e a empatia interpessoal (p. 37-38). Sob essa perspectiva, pode-se entrever a validação empírica do ensino carnavalizado como um ensino que atende ao dito modelo bidimensional, sendo, portanto, exemplar.

A primeira das características — o deslocamento epistêmico do ensino dogmático —, por sua vez, é a característica, aplicável especificamente ao ensino do direito, que pode dar o impulso para o salto de superação da dogmática. É por meio dela (com auxílio instrumental das outras duas), que se promoverá, efetivamente, o (re)encontro entre o direito e a realidade social que pretende regular. É ela que pode despertar o jurista do futuro para a violência simbólica a que está submetido, e que o faz inocentemente reproduzir.

Dialogando com o semiólogo francês Raymond Barthes, Warat formula a proposta de uma “pedagogia da sedução”, que reúne deslocamento epistêmico, estímulo intelectual e afetividade:

O professor sedutor incita à construção de um imaginário que procure sua autonomia, quebrando o útero e deslocando o afeto protetor para o prazer sem culpa. Na didática da sedução busca-se a realização coletiva de um imaginário carnavalizado, onde todos possam despertar para o saber do acasalamento da política com o prazer, da subversão com a alegria, das verdades com a poesia e finalmente da democracia com a polifonia das significações. (p. 84)

Warat explica que a ideia de sedução vem de Nietzsche, significando um desvio de sentido que causa fascínio pela divisão, pela cumplicidade e pela ambivalência. Esse desvio afasta a possibilidade de individualizar os termos, tornando a verdade um lugar onde os sentidos são suspensos, e só podem ser (re)construídos por meio do diálogo. Pela sedução, impõe-se um jogo no qual o que se mostra não é a verdade, mas o segredo. É ele que rompe a pretensão de verdade dos conceitos impostos pela epistemologia como verdadeiros, por meio do chamamento para um diálogo revelador (p. 81-82). Assim, para Warat, “a palavra sedutora, como um grande Casanova, triunfa quando consegue mostrar-se como uma possibilidade, como uma disponibilidade absoluta, mas não como um corpo estruturado” (p. 82). A didática da sedução busca realizar um imaginário carnavalizado, deslocado do sentido imposto, para que

“todos possam despertar para o saber do acasalamento da política com o prazer, da subversão com a alegria, das verdades com a poesia e finalmente da democracia com a polifonia das significações” (WARAT, 1985, p. 84)

Carnavalizar o ensino do direito, então, significa superar o postulado da pureza metódica de que é exemplo o positivismo kelseniano (WARAT, 1983), libertar o jurista dos paradigmas do liberalismo-individualismo normativismo e da filosofia da consciência e reconhecer que o conhecimento jurídico não é um conjunto de verdades objetivas construído em algum lugar metafísico externo ao mundo. Nesse sentido, carnavalizar o ensino jurídico implica superar a arbitrariedade dos sentidos impostos e reproduzidos: a carnavalização é o vetor de um direito menos autoritário, mais democrático e mais comprometido com a realidade.

Warat:

A visão carnavalesca do mundo nos revela a grandeza arlequina do cotidiano, que assume o primado crítico frente aos labirintos obscuros e às situações de estancamento a que chegam os intelectuais burocratizados, tendo respostas feitas para todos os dilemas.

Pela via da carnavalização podemos dar asas a uma busca erótica, lúdica, mágica, por ética e fundamentalmente política. Nessa via a revelação do autoritarismo servirá para perseguir, aprendendo o que é a vida, a democracia. (1985, p. 111-112)

Ser um país do carnaval, então, é ser um país da democracia.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trunfo da crítica do direito é o de mostrar, seja por meio da semiologia, seja por meio da hermenêutica, que o discurso jurídico, na forma como usualmente é (re)produzido no Brasil, pode ser compreendido para além dos limites epistemológicos que ele próprio estabelece aos sentidos que podem ser dados ao conhecimento. Esses limites purificam costumes e opiniões difundidas entre os juristas, ocultando-lhes o caráter ideológico por meio de uma objetivização de conceitos sob o pretexto da pureza metódica. A crítica do direito é um meio capaz de revelar que esse postulado — esse dogma — que atribui ao discurso jurídico institucionalizado como verdadeiro — a dogmática —, cria dois problemas, que são agravados pela via do ensino.

Primeiro, a purificação epistemológica esconde as razões por trás de seus postulados, apresentando-os como verdades científicas, objetivas, e, portanto, fora de questão. Para a semiótica de Warat, a *doxa* representada por um feixe de significações é purificada e transformada em uma *episteme* de conceitos transmitidos acriticamente, sem conexão com suas significações subjacentes. Para a hermenêutica de Streck, a dogmática permanece resistente à

invasão da filosofia pela linguagem, mantendo-se fiel a uma lógica subsuntiva que apenas aplica enunciados objetivos como se eles não fossem parte do mundo e houvesse um “grau zero” de sentido, ignorando a pré-compreensão que ancora toda interpretação na tradição e na historicidade do intérprete. O ensino jurídico, quando adota esses postulados, se torna autoritário, exercendo uma imposição de sentidos que sequer pode ser percebida como tal pelo estudante. O sentido imposto, quando não se percebe imposto, é reproduzido, e o ciclo continua.

O segundo problema, consequência do primeiro, é que a moldagem acrítica de juristas na forja padronizadora do ensino dogmático transpõe essa acriticidade para as funções da justiça. Assim, o direito da práxis, por ser baseado em conceitos objetivos desconectados de seu substrato social, se torna também desconectado da realidade; por ser acrítico, promove um emprego estratégico dos conceitos dogmáticos, baseado no senso comum teórico. O ensino dogmático, então, produz em escala industrial milhares de “operadores do direito” que, para operá-lo — como se fosse um objeto — têm de recorrer a um manual — como se pudesse haver um manual para a vida. Nessa conjuntura, a tutela estatal dos direitos dos cidadãos fica refém desse modelo.

Por isso, carnavalizar o ensino, na concepção inaugurada por Warat, permite separar o velho do novo, e mostrar que o velho já não serve. O ensino jurídico dogmático, mostra-nos a crítica do direito, é um ensino velho: filho do bacharelismo imperial, neto das aulas magistrais coimbrãs, descendente direto das universidades medievais. Não é sem razão que as escolas de direito permanecem até hoje monastérios de sábios detentores da verdade, para quem todo conhecimento vindo de fora é uma heresia. Nesse país sem carnaval, o estudante jovem já nasce velho, falando uma língua trôpega de latim vacilante e outrossins, que lembra apenas vagamente o português que se fala nas ruas. Nesse país sem carnaval, onde o jovem nasce velho, não existe moderno, apenas hodierno.

A carnavalização pode indicar o caminho do novo, do direito que fala a língua das ruas, que se preocupa com problemas reais, da escola que ensina sem ensinar porque promove o raciocínio e o diálogo. O novo, nos conta Warat, é a tolerância, a ambivalência, a conotação. O novo é o que não acredita nos falsos sacerdotes do saber, nem se tranca em monastérios ou aceita a verdade sem questionamentos. O novo não aceita respostas prontas; o novo dá respostas. O novo, por não aceitar a arbitrariedade, é a própria democracia.

Warat nos convoca a despertar o gosto pela significação carnavalizada, derrubando a sobriedade onipotente do mundo acadêmico por meio do poético. Atendemos a essa convocação invocando Belchior: você pode até dizer que eu tô por fora, ou então que eu tô inventando. Mas é você que ama o passado e que não vê que o novo *sempre* vem.



## REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail. **Problems of Dostoevsky's Poetics**. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1999.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **La reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement**. Paris: Les éditions de minuit, 1970.
- DANTAS, Francisco Clementino de San Tiago. A educação jurídica e a crise brasileira. **Revista Forense**, Rio de Janeiro, v. 159, p. 449-459, 1955.
- HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil**. 26. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- ROCHA, Leonel Severo. A aula mágica de Luis Alberto Warat. In: **Constituição sistemas sociais e hermenêutica [Anuário do Programa de Pós-Graduação em Direito da UNISINOS: mestrado e doutorado, v. 9]**. Porto Alegre: Livraria do Advogado, p. 203-212, 2012.
- RODRIGUES, Horácio Wanderlei. **Ensino jurídico e direito alternativo**. São Paulo: Editora Acadêmica, 1993.
- STRECK, Lenio Luiz. **Dicionário de Hermenêutica**. Belo Horizonte: Letramento; Casa do Direito, 2017a.
- \_\_\_\_\_. Hermenêutica e ensino jurídico em terrae brasilis. **Revista da Faculdade de Direito UFPR**, Curitiba, v. 46, 2007.
- \_\_\_\_\_. **Hermenêutica jurídica e(m) crise: uma exploração hermenêutica da construção do Direito**. 11. ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2014.
- \_\_\_\_\_. O senso (in) comum das “obviedades” desveladas: um tributo a Luis Alberto Warat. **Revista de Estudos Constitucionais, Hermenêutica e Teoria do Direito**, v. 4, n. 2, p. 185-192, 2012.
- \_\_\_\_\_. **Verdade e consenso: constituição, hermenêutica e teorias discursivas**. 6. ed. São Paulo: Saraiva, 2017b.
- WARAT, Luis Alberto; ROCHA, Leonel Severo; CITTADINO, Gisele. O poder do discurso docente das escolas de Direito. **Seqüência: Estudos Jurídicos e Políticos**, Florianópolis, v. 2, n. 02, p. 146-152, 1981.
- \_\_\_\_\_. **A Ciência Jurídica e seus dois maridos**. Santa Cruz do Sul: Faculdades Integradas de Santa Cruz do Sul, 1985.
- \_\_\_\_\_. A la fortune du pot. **Seqüência: estudos jurídicos e políticos**, Florianópolis, v. 5, n. 08, p. 27-40, 1984.
- \_\_\_\_\_. À procura de uma semiologia do poder. **Seqüência: Estudos Jurídicos e Políticos**, Florianópolis, v. 2, n. 03, p. 79-83, 1981.
- \_\_\_\_\_. As vozes incógnitas das verdades jurídicas. **Seqüência: estudos jurídicos e políticos**, Florianópolis, v. 8, n. 14, p. 57-61, 1987.
- \_\_\_\_\_. Do postulado da pureza metódica ao princípio da heteronímia significativa. Florianópolis, **Seqüência: estudos jurídicos e políticos**, v. 4, n. 7, p. 28-34, 1983.
- \_\_\_\_\_. Saber crítico e senso comum teórico dos juristas. **Seqüência: Estudos Jurídicos e Políticos**, Florianópolis, v. 3, n. 05, p. 48-57, 1982.

WARAT, Luis Alberto. Sobre la dogmática jurídica. **Seqüência: estudos jurídicos e políticos**, Florianópolis, v. 2, n. 2, p. 33-55, 1981.