

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS**  
**UNIDADE ACADÊMICA ESPECIAL DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS**  
**CURSO DE GRADUAÇÃO EM DIREITO**

**WILHIANE MENDANHA MAGALHÃES**

**DIREITO E LITERATURA ENQUANTO INSTRUMENTO DE SUPERAÇÃO DA**  
**CRISE NO ENSINO JURÍDICO:**  
**UMA ANÁLISE SOB A PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA WARATIANA**

Cidade de Goiás

2021



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
UNIDADE ACADÊMICA ESPECIAL DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS

## TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO DE GRADUAÇÃO NO REPOSITÓRIO INSTITUCIONAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio do Repositório Institucional (RI/UFG), regulamentado pela Resolução CEPEC no 1240/2014, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei no 9.610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo dos Trabalhos de Conclusão dos Cursos de Graduação disponibilizado no RI/UFG é de responsabilidade exclusiva dos autores. Ao encaminhar(em) o produto final, o(s) autor(a)(es)(as) eo(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

### 1. Identificação do Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação (TCCG)

Nome(s) completo(s) do(a)(s) autor(a)(es)(as): WILHIANE MENDANHA MAGALHÃES Título do trabalho: DIREITO E LITERATURA ENQUANTO INSTRUMENTO DE SUPERAÇÃO DA CRISE NO ENSINO JURÍDICO: UMA ANÁLISE SOB A PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA WARATIANA

### 2. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador)

Concorda com a liberação total do documento  SIM  NÃO

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante: a) consulta ao(à)(s) autor(a)(es)(as) e ao(à) orientador(a); b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivado TCCG. O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica; - Publicação como capítulo de livro.

**Obs.: Este termo deve ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.**



Documento assinado eletronicamente por **Fernanda De Paula Ferreira Moi, Professor do Magistério Superior**, em 14/12/2021, às 15:10, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

Documento assinado eletronicamente por **WILHIANE MENDANHA MAGALHÃES**,



**Discente**, em 14/12/2021, às 19:38, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site

[https://sei.ufg.br/sei/controlador\\_externo.php?](https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0)

[acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **2573973** e o código CRC **E3174C88**.

---

**Referência:** Processo nº 23070.055878/2021-97

SEI nº 2573973

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS**  
**UNIDADE ACADÊMICA ESPECIAL DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS**  
**CURSO DE GRADUAÇÃO EM DIREITO**

**WILHIANE MENDANHA MAGALHÃES**

**DIREITO E LITERATURA ENQUANTO INSTRUMENTO DE SUPERAÇÃO DA**  
**CRISE NO ENSINO JURÍDICO:**  
**UMA ANÁLISE SOB A PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA WARATIANA**

Monografia apresentada como requisito parcial para a conclusão do curso de bacharelado em Direito da Unidade Acadêmica Especial de Ciências Sociais Aplicadas da Universidade Federal de Goiás – Campus Goiás.  
Orientadora: Professora Dra. Fernanda de Paula Ferreira Moi.  
Co-orientador: Me. Victor Hugo de Santana Agapito.

Cidade de Goiás

2021

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG

Magalhães, Wilhiane Mendanha

Direito e Literatura enquanto instrumento de superação da crise no ensino jurídico [manuscrito] : uma análise sob a perspectiva da pedagogia waratiana / Wilhiane Mendanha Magalhães. - 2021.  
lxxii, 72 f.

Orientador: Prof. Fernanda de Paula Ferreira Moi; co-orientador Victor Hugo de Santana Agapito.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) -  
Universidade Federal de Goiás, Unidade Acadêmica Especial de Ciências Sociais Aplicadas, Direito, Cidade de Goiás, 2021.

Bibliografia.

Inclui siglas, abreviaturas.

1. Crise. 2. Direito. 3. Ensino jurídico. 4. Luiz Alberto Warat. 5. Pedagogia. I. Moi, Fernanda de Paula Ferreira, orient.  
II. Título.

CDU 34



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
UNIDADE ACADÊMICA ESPECIAL DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS

ATA DE DEFESA DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

Ao(s) 08 de novembro de 2021, às 20:30, iniciou-se a sessão pública de defesa do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) intitulado “DIREITO E LITERATURA ENQUANTO INSTRUMENTO DE SUPERAÇÃO DA CRISE NO ENSINO JURÍDICO: UMA ANÁLISE SOB A PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA WARATIANA”, de autoria de WILHIANE MENDANHA MAGALHÃES, do curso de Direito, do(a) Unidade Acadêmica Especial de Ciências Sociais Aplicadas do Campus Goiás da UFG. Os trabalhos foram instalados pelo(a) Profa. Dra. Fernanda de Paula Ferreira Moi, da Unidade Acadêmica Especial de Ciências Sociais Aplicadas (UAECSA) com a participação dos demais membros da Banca Examinadora: Profa. Dra Sofia Alves Valle Ornelas, da Unidade Acadêmica Especial de Ciências Sociais Aplicadas (UAECSA) e Profa. Dra. Silvana Beline Tavares, da Unidade Acadêmica Especial de Ciências Sociais Aplicadas (UAECSA), e do coorientador Me. Victor Hugo de Santana Agapito. Após a apresentação, a banca examinadora realizou a arguição do(a) estudante. Posteriormente, de forma reservada, a Banca Examinadora se posicionou pela APROVAÇÃO do trabalho apresentado.

Proclamados os resultados, os trabalhos foram encerrados e, para constar, lavrou-se a presente ata que segue assinada pelos Membros da Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Fernanda De Paula Ferreira Moi, Professor do Magistério Superior**, em 14/12/2021, às 15:00, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **VICTOR HUGO DE SANTANA AGAPITO, Usuário Externo**, em 14/12/2021, às 15:03, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Sofia Alves Valle Ornelas, Professora do Magistério Superior**, em 15/12/2021, às 13:52, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Silvana Beline Tavares, Professor do Magistério Superior**, em 10/01/2022, às 18:32, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.ufg.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **2573908** e o código CRC **7405B2C3**.

**Referência:** Processo nº 23070.055878/2021-97

SEI nº 2573908

Dedico este trabalho a todos os autores que escrevem mundos, enriquecem nossa cultura e regam nossa imaginação.

*“Somos todos fragmentos e obras de história, literatura e direito internacional. Byron, Tom Paine, Maquiavel ou Cristo, tudo está aqui. E a noite avança. A guerra começou. E estamos aqui, a cidade está lá, toda envolta em sua própria capa de mil cores.”*

(Ray Bradbury)

## AGRADECIMENTOS

Eu agradeço, antes de tudo, a Deus, por me capacitar e fortalecer durante os momentos mais desafiadores dessa jornada, por me carregar no colo quando eu já não tinha forças para caminhar e por ser sempre uma certeza da presença do Amor na minha vida.

Presto meu agradecimento ao meu pai e minha mãe, Wilha e Glauciene, que sempre me apoiaram em todas as minhas decisões e nunca duvidaram por um minuto sequer da minha capacidade de realizar todas as coisas que já me propus a fazer na minha vida. Agradeço por seus 21 anos de dedicação e incentivo, por me confortarem quando achei que tudo estava perdido. Papai, obrigada pelo seu trabalho duro desde o dia em que nasci, para que eu pudesse realizar o sonho de me formar em uma universidade pública e seguir uma carreira. Mamãe, obrigada por seu exemplo e determinação, por sua força em todas as áreas de sua vida e pela luz que sempre derramou em meus dias. Eu tenho muito orgulho de ser filha de vocês.

Agradeço a minha família, principalmente meus avós, Agenor, Isaías, Helena e Aparecida, meus tios e tias, padrinho e madrinhas - por sua força, carinho, palavras de incentivo. À minha irmã, Jordanna, por ser fonte inesgotável de amor e resiliência, e por ter me dado o melhor presente que já recebi: minha sobrinha Maria Heloísa. À minha prima-irmã, a pessoa que eu mais amo no mundo, Geovana, obrigada por ser meu ombro pra chorar, minha força pra sorrir, por suportar meus desabafos, por tornar momentos difíceis mais suportáveis e pela nossa relação que nunca muda, passe o tempo que passar – nunca se esqueça do quão incrível você é. Obrigada Milenninha e Jhosef, pelo apoio incondicional e mini sessões de terapia grátis.

Não menos importante, agradeço àquela família que escolhemos: os amigos. Obrigada minha Bolha: Shara, você é a mulher mais forte que eu conheço, te admiro em tantos sentidos que poderia escrever uma monografia à parte sobre essa admiração. Gustavo Henrique, obrigada por cada piada ruim depois de um dia difícil e por me incentivar a dizer “não” quando necessário. Larissa, obrigada por ser a primeira pessoa a me receber na universidade, por me ensinar sobre paciência e bondade genuínas. Obrigada por tornarem a estrada para Goiás mais curta e a minha vida mais bonita, obrigada por serem esperança nesse mundo caótico, pelas risadas, debates e indicações. Um obrigada em especial à Ana Paula Calazans, nossa “aquisição” mais recente ao grupo, por trazer perspectivas maravilhosas à minha vida, por me lembrar da minha paixão pela leitura e por trazer Zoe a esse mundo – quero ser como você quando crescer.

Agradeço à Rayanne, obrigada por ser essa tempestade que faz as coisas acontecerem, por ser minha primeira e melhor amiga da faculdade, por oferecer ao mundo essa energia

incendiadora, caótica e maravilhosa nas mesmas proporções. Você, Ray, tem o potencial pra mudar o mundo sozinha, girá-lo com sua mão direita enquanto resolve um cubo mágico com a esquerda – use esse potencial com sabedoria. Agradeço ao meu melhor amigo, Matheus, por me compreender em cada traço, sou extremamente grata por ter te encontrado no mundo e se almas gêmeas de fato existem, você é a minha. Por fim, agradeço ao meu namorado, Gustavo, por ser o meu maior torcedor, por me amar mais a cada dificuldade, por trilhar de mãos dadas comigo esse árduo caminho que é a graduação e sempre ter um abraço pra me oferecer no final de cada batalha.

Agradeço à minha psicoterapeuta, Dra. Haline, por me levar mais perto da consciência de mim, conduzir meu reencontro comigo mesma e por me contaminar com sua paixão pela psicologia – se essa paixão resultar em uma outra graduação a terapia se estenderá por outros vários anos. Gostaria de ter te conhecido antes.

Aos meus professores e mestres da Universidade Federal de Goiás, ao meu tempo Regional, hoje Campus Cidade de Goiás, em especial minha orientadora Dra. Fernanda Moi, que abraçou essa pesquisa comigo, e meu co-orientador, Me. Victor Hugo Agapito, que me assusta com sua inteligência, mas era exatamente o que e quem eu precisava pra me guiar.

Ao meu gato, Simba, obrigada por ter me adotado e me salvado. Miau.

## RESUMO

A presente pesquisa dispõe-se a analisar a crise no ensino jurídico, suas causas e fundamentos, e a possibilidade de utilização da literatura como um instrumento mitigador da epidemia jurídica que nasce no ensino dessa disciplina. O estudo parte de uma contextualização histórica em direção a uma análise hodierna dos principais elementos ensejadores da precarização do ensino do Direito no país. Adiante, a pesquisa direciona-se ao delineamento das relações entre Direito e Literatura, intentando explicar como ocorrem e ao que se propõe cada categoria dessas relações, revelando que dentre as diversas espécies, a que mais se faz útil à pedagogia do Direito é a vertente de Direito *na* Literatura – razão pela qual esta é explorada com maior profundidade. As relações entre Direito e Literatura são compreendidas a partir dos escritos de François Ost e Lenio Luiz Streck, que lançam um olhar crítico ao positivismo jurídico que assola a formação dos futuros juristas, limitando-os a meros aplicadores da lei seca, incapazes de revolucionarem a justiça no Brasil. Por meio da revisão bibliográfica, procedeu-se à análise de livros, artigos e entrevistas de grandes nomes que discutem tanto o objeto Direito e Literatura, quanto a problemática da crise no ensino do Direito. Ao final, sob a ótica da pedagogia proposta por Luiz Alberto Warat e sua carnavalização, conclui-se que a Literatura apresenta a capacidade de figurar como uma ferramenta muito poderosa na promoção da reflexão e alteração das crenças-matrizes que afastam o ensino jurídico da realidade e perpetuam a crise.

Palavras-chave: Crise; Direito; Ensino Jurídico; Luiz Alberto Warat; Pedagogia.

## ABSTRACT

This research aims to analyze the legal education's crisis, its causes and foundations, and the possibility of using Literature as a mitigating instrument for the legal epidemic that arises in the teaching of this science. This study starts from a historical contextualization towards a current analysis of the main elements that gave birth to the precariousness of the teaching of Law in the country. Further on, the research is directed towards the conceptualization of the relations between Law and Literature, trying to explain how they occur and what each category of these relations is proposed for, revealing that among the different species, the one that is most useful to the pedagogy of Law is the strand Law *in* Literature – which is why it is explored in greater depth. The relations between Law and Literature are understood from the written of François Ost and Lenio Luiz Streck, who cast a critical look at the legal positivism that plagues the formation of future jurists, limiting them to simple applicators, incapable of revolutionizing the justice on Brazil. Through the bibliographical review, the analysis of books, articles and interviews of great names that discuss both the Law and Literature object, as well as the problem of the crisis in the teaching of Law. In the end, from the perspective of the pedagogy proposed by Luiz Alberto Warat and his carnivalization, it is concluded that Literature presents a capacity to figure as a very powerful tool in promoting reflection and changing the beliefs that separates legal education from reality and perpetuate the crises.

Keywords: Crisis; Law; Luiz Alberto Warat; Pedagogy; Teaching of Law.

## **LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS**

CES – Câmara de Educação Superior  
CFOAB – Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil  
CIDIL – Colóquio Internacional de Direito e Literatura  
CNE – Conselho Nacional de Educação  
CONPEDI – Conselho Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Direito  
CPC – Conceito Preliminar de Curso  
DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais  
Enade – Exame Nacional de Desempenho dos Estudos  
EOU – Exame de Ordem Unificado  
FDV – Faculdade de Direito de Vitória  
FGV – Fundação Getúlio Vargas  
IDD – Indicador de Diferença entre os Desempenhos Observado e Esperado  
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
MEC – Ministério da Educação e Cultura  
OAB – Ordem dos Advogados do Brasil  
PPGD – Programa de Pós-Graduação em Direitos e Garantias Fundamentais  
RDL – Rede Brasileira Direito e Literatura  
UFPR – Universidade Federal do Paraná  
UnB – Universidade de Brasília  
UNIFG – Centro Universitário dos Guararapes  
UNIUBE – Universidade de Uberaba

## SUMÁRIO

|   |           |
|---|-----------|
| INTRODUÇÃO .....  | 11        |
| <b>1 DA CRISE NO ENSINO JURÍDICO .....</b>  | <b>14</b> |
| 1.1 Breve contextualização histórica dos cursos de Direito no Brasil.....   | 14        |
| 1.2 A estrutura dos cursos jurídicos hodiernamente.....   | 19        |
| 1.3 Dogmatismo, tecnicismo, tradicionalismo e formalismo: o paradigma da crise ....   | 24        |
| <b>2 DO DIREITO E LITERATURA .....</b>  | <b>29</b> |
| 2.1 O Direito e Literatura no Brasil.....   | 29        |
| 2.2 A classificação das relações de Direito e Literatura.....   | 33        |
| 2.2.1 Direito <i>na</i> Literatura.....   | 33        |
| 2.2.2 Direito <i>como</i> Literatura.....   | 38        |
| 2.2.3 Direito <i>da</i> Literatura.....   | 40        |
| 2.2.4 Direito <i>à</i> Literatura.....  | 40        |
| 2.2.5 Direito <i>pela</i> Literatura.....   | 42        |
| 2.2.6 Direito <i>com</i> Literatura.....  | 43        |
| <b>3 DIREITO NA LITERATURA ENQUANTO INSTRUMENTO NA SUPERAÇÃO À<br/>CRISE NO ENSINO JURÍDICO: UMA ABORDAGEM WARATIANA.....</b> | <b>45</b> |
| 3.1 A pedagogia do ensino jurídico.....   | 45        |
| 3.2 A pedagogia de Luiz Alberto Warat.....  | 50        |
| 3.2.1 A pedagogia cartográfica.....   | 50        |
| 3.2.2 A carnavalização do ensino.....   | 54        |
| 3.3 A literatura como instrumento de reflexão e ferramenta carnavalizadora.....   | 58        |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS.....   | 62        |
| REFERÊNCIAS.....  | 67        |

## INTRODUÇÃO

A atual situação do ensino jurídico no Brasil exige uma análise e compreensão críticas da história, construção e desenvolvimento dos cursos e da própria história do fenômeno do Direito<sup>1</sup> brasileiro, destacando-se as razões que ensejaram seu surgimento e os alicerces que foram implantados no período colonial e que ainda hoje moldam as formas de ensinar essa disciplina. A crescente oferta de vagas nos cursos jurídicos poderia significar uma democratização do acesso ao ensino superior, contudo, a maioria desses cursos não dispõe de uma qualidade paradigmática, metodológica e didática, de forma que apenas pela quantidade de bacharéis que formam-se no Brasil hodierno não é possível pressupor que existam juristas capazes de enfrentar situações complexas que apresentam-se na sociedade dinâmica na qual estamos inseridos.

A partir disso, buscar-se-á contextualizar as origens dos cursos de Direito no Brasil, que surgiram simultaneamente à crise que jamais abandonou o ensino jurídico, notadamente marcado pelo funcionalismo político, qualidade precária, bacharelismo e servidão aos interesses da elite. A estrutura do curso de Direito, desde seus primórdios, foi intencionalmente deficitária, e ainda hodiernamente apresenta deficiências estruturais que não entrevêm solução. Não obstante, os elementos do ensino jurídico concretizam a crise que já era premeditada na instituição das diretrizes curriculares.

Uma análise geral da atividade ensino nas classes de Direito permite descobrir que a dominação do positivismo é o principal paradigma destrutor do senso crítico e afirmador do senso comum teórico dos juristas, pois desliga o discente de qualquer interpretação ou questionamento que pudesse desenvolver acerca do conteúdo teórico e normativo que lhe é imposto<sup>2</sup>. O professor levanta-se como uma figura intocável, detentora de todo o conhecimento, e o discente se vê alheio ao próprio processo de assimilação dos saberes. As disciplinas que compõem o currículo mínimo – que é tomando pelas instituições de ensino superior como pleno – são predominantemente aquelas que priorizam a técnica e a profissionalização dos futuros juristas, com intuito de formar bacharéis, e não de informar os discentes para que a partir de

---

<sup>1</sup> No presente trabalho a palavra “direito” foi utilizada com inicial maiúscula quando refere-se a nome próprio, por exemplo, quando se refere à ciência do Direito, aos cursos de Direito, à relação Direito e Literatura, etc.; e foi grafada com a inicial minúscula nos momentos em que menciona o direito de forma genérica, ou quando a palavra é adjetivada, exemplificando: direito civil, ou “o Direito precisa ser ensinado direito”.

<sup>2</sup> Utilizo a palavra imposto porque, metaforicamente, o currículo mínimo é derramado sobre as mentes obedientes dos alunos através de uma didática engessada pela metodologia de aulas-conferência.

provocações possam fazer avançar a ciência jurídica brasileira, que ainda tem muito do que foi importado da metrópole portuguesa no período colonial.

Eis a problemática que orienta esta pesquisa, cujo objeto é a crise no ensino jurídico brasileiro e a forma com que as relações entre Direito e Literatura podem contribuir para a construção de uma pedagogia livre e reformuladora do saber jurídico, principalmente sob a perspectiva de Luis Alberto Warat e seu método carnavalizado. A preocupação para que o aluno memorize todas as normas do ordenamento jurídico pátrio – como se este fosse um sistema autônomo, que já alcançou sua plenitude e não precisa de questionamento sobre seu conteúdo ou aplicabilidade –, converte a sala de aula em um ambiente de inflexibilidade, que castra a possibilidade da formação de uma cultura jurídico-intelectual própria do Brasil, e nesse sentido surge a proposta pedagógica waratiana, que defende a prática voltada ao “desenvolvimento do raciocínio crítico e reflexivo como algo essencial à formação de um profissional que seja capaz de acompanhar as situações e os conflitos sociais que se renovam” (MACIEL, 2017, p. 13).

Como uma rota alternativa aos caminhos que levaram ao sucateamento do ensino jurídico, essa pesquisa apresenta a Literatura, como uma forma de Arte oposta e complementar ao Direito. A despeito de todos os conflitos que a relação de Direito e Literatura apresentam, seu enlace traz uma perspectiva crítica e dinâmica à uma ciência que há muito foi endurecida por manuais, normas e técnicas rigorosas. É como um sopro artístico, mas também como manifestação de realidade concreta, que o Direito na Literatura voluntaria-se como ferramenta de combate à crise do ensino jurídico – crise provocada, justamente, por aquilo que a Literatura “combate”: fetichização de dogmas, técnicas rígidas e imutáveis e formalismo subordinado ao elitismo.

A Literatura, em suas relações com o Direito, desdobra-se em diversas vertentes que servem aos mais variados propósitos, desde o jurisprudencial, hermenêutico, e até mesmo o viés pedagógico, que é o que interessa à essa pesquisa. Se é a partir da lógica do domínio da informação instrumental que os cursos de Direito perpetuam o sistema de ensino jurídico defasado que é observável hoje, a principal forma de

Deste modo, ao longo do presente estudo, pretende-se demonstrar que as relações entre Direito e Literatura apresentam-se como uma das principais formas de reavaliar, no campo simbólico e da linguagem, o processo de formação de novos juristas. Isto posto, a nova proposta para um ensino jurídico mais eficaz seria pautada na busca por outras significações, promoção de novas articulações entre informação e acontecimento, para além da mera memorização do ordenamento jurídico pátrio – o que há de ser feito através da inserção do Direito na Literatura no processo de formação dos discentes.

Esta pesquisa será desenvolvida a partir da metodologia de revisão bibliográfica. Para tanto, fundamenta-se o presente trabalho na obra do jurista e filósofo François Ost, bem como nas obras de Lenio Luiz Streck e José Calvo Gonzalez, no que se refere à Literatura. No tocante à abordagem do ensino jurídico e da crise que o perpassa, serão adotadas principalmente as obras de Luis Alberto Warat, que apresentam sua proposta para melhoria da pedagogia do Direito, e a essa leitura principal unem-se as leituras secundárias, de obras de Horácio Wanderlei Rodrigues e José Eduardo Faria – que convergem às mesmas ideias. No estudo bibliográfico serão utilizadas ainda obras que dissecam a história dos cursos de Direito no Brasil, além das leis, decretos e pareceres que guiaram a estrutura – tanto curricular quanto didática – desses cursos ao longo dos anos, além de grandes teóricos humanistas como Paulo Freire e Auguste Comte.

No que tange ao método, Direito e Literatura pode ser interpretado não apenas como um objeto de pesquisa, mas também como um método – ou vários. Cancellier de Olivo diz que “é possível melhor compreender a questão da interpretação do Direito através do método comparativo com outros campos do conhecimento, e em especial a Literatura” (OLIVO, 2005, p. 21). Cada uma das vertentes do Direito e Literatura auxilia na compreensão e interpretação do Direito, pois a Literatura dispõe-se como um amplificador de possíveis, enquanto o Direito positivista como se apresenta no contexto atual cumpre um papel limitante.

Esta pesquisa desdobra-se em três capítulos que trazem à baila, em primeiro lugar, uma contextualização histórica da implementação dos cursos de Direito no Brasil, ainda no período colonial, e uma análise dos principais marcos temporais que influenciaram a evolução do ensino dessa disciplina até o momento de hoje, bem como o paradigma positivista que o influencia; em segundo lugar, a pesquisa traz à baila o objeto Direito e Literatura, em uma perspectiva descritiva de suas vertentes, no intuito de sedimentar o entendimento de qual é a proposta a que cada uma delas se debruça; por fim, aborda-se a possibilidade da utilização da relação Direito e Literatura como contribuição ao pensamento de Warat sobre a pedagogia do Direito.

## 1 DA CRISE NO ENSINO JURÍDICO

O atual cenário de precarização do ensino do Direito no Brasil demanda uma atuação ferrenha em prol de sua superação, pois como versa Luiz Alberto Warat: “estamos com uma preocupante sensação de estarmos perdidos em um labirinto de instituições esgotadas, que se suspeita sem saídas” (WARAT, 2003, p. 1). Para tanto, é imperioso trazer à voga a deficiência do senso crítico e da interdisciplinariedade na formação dos futuros juristas, além de debater possibilidades para sua superação. Dizer que o ensino jurídico está em crise tornou-se senso comum, o que muitas vezes mitiga a complexidade da questão, que apresenta-se sob diversas facetas e, portanto, requer uma análise ampliada de suas pautas principais.

Sob esse prisma, é fundamental traçar quais foram os principais marcos de influência sobre o ensino jurídico e como deu-se a construção dessa disciplina – que desde seus primórdios esteve a serviço de um grupo minoritário detentor do poder –, inicialmente sob o aspecto histórico e a posteriori discorrendo sobre o paradigma central que rege o curso de Direito e impulsiona sua crise: o positivismo jurídico, que por sua vez se manifesta por meio de tendências teóricas, destacando-se o dogmatismo, tecnicismo e tradicionalismo.

### 1.1 Breve contextualização histórica dos cursos de Direito no Brasil

O estudo da estruturação dos cursos de Direito no Brasil cumpre função decisiva para a compreensão de como se formou a identidade cultural, política, ideológica – e conseqüentemente a identidade pedagógica – do país (MACIEL, 2017). Observando o contexto histórico-social que conduziu à implantação desse ensino é possível saber mais sobre a identidade do próprio Estado nacional, pois suas origens se confundem (FALCÃO *apud* MACIEL, 2017). Deste modo, é fundamental esclarecer que a criação dos cursos jurídicos foi determinada sob a influência substancial de dois fatores: a necessidade de formar profissionais para que ocupassem os cargos burocráticos e realizassem a manutenção dos interesses da metrópole portuguesa, além da ratificação do ideal liberal (MACIEL, 2017). Para Ana Karmem Lima:

Estes primeiros momentos da história já demonstravam o que o ensino jurídico representaria para o Brasil, um estudo voltado exclusivamente para a elite e para a viabilização dos seus interesses. Conseqüentemente um estudo voltado a traduzir a ideologia política dominante – o liberalismo, que tinha por fim a manutenção do *status quo* da monarquia e da burguesia, esta representada no Brasil pelos grandes proprietários de terra (LIMA, 2010, p. 33).

Assim foi construído o ensino jurídico no país, definido não apenas por sua centralização de controle pelo governo ou pela utilização do jusnaturalismo como doutrina dominante em primeiro momento, mas principalmente pela adoção da metodologia de aulas-conferência, sem qualquer espaço para a dialética que traria contornos críticos ao ensino jurídico, e por ser um curso estritamente elitista, conseqüentemente não permitindo uma evolução de acordo com as mudanças que perpassaram o país ao longo dos anos (RODRIGUES, 2002). A abordagem didática, por sua vez, sempre posicionou-se em segundo plano aos professores instituídos pelo próprio governo, que nenhuma preocupação manifestavam acerca da adoção de procedimentos que adequados fossem à transmissão dos conhecimentos.

Os primeiros cursos de Direito foram criados no dia 11 de agosto de 1827, através de uma Carta de Lei assinada por Dom Pedro I e, desde então, tem sido fortalecida a perspectiva do bacharel em direito como um agente civilizatório e detentor do pleno conhecimento, o que acentuou a busca aristocrática pela distinção social, que permeou a transição da monarquia à república e gerou um perfil pseudointelectual que é identificável ainda hoje, desde o momento em que o indivíduo ingressa no curso de Direito e principalmente após a sua graduação (WOLKMER, 2003). Portanto, o ensino dessa disciplina sempre foi desenhado de forma a se distanciar da realidade social na qual está inserido, e um exemplo claro do esforço em separar aqueles que frequentavam esse curso dos demais, é que a própria Lei do Império que criou-o afirma que todo os bacharéis em Direito devidamente habilitados nos Estatutos teriam o título de Doutor.

Apesar do disposto, a crise no ensino do Direito como é hoje, é uma crise moderna, e teve uma de suas principais bases entre os anos de 1968 e 1973, período em que ocorreu o fenômeno denominado “milagre econômico” que permitiu uma rápida ascensão da classe média, de forma que mais pessoas pudessem financiar uma formação de ensino superior (FARIA, 1987). Deste modo, o efeito colateral dessa necessidade de expansão de vagas foi uma mercantilização do ensino, que promoveu o aumento exponencial do número de instituições que ofereciam o curso de Direito de forma inversamente proporcional à qualidade deste, o que apenas catalisou o ciclo de juristas precários que tornaram-se professores e agravaram ainda mais as condições do ensino jurídico brasileiro.

Professor José Eduardo de Faria discorre sobre o processo de reforma do ensino jurídico que foi perpetrado após a ditadura militar de 1964, principalmente no que se refere à reforma de 1968 que criou um sistema educacional absolutamente alheio à realidade brasileira. Não era possível conciliar o devido caráter científico da formação universitária com a urgência da oferta

de vagas, e então o ensino foi colocado de lado em prol da construção de um verdadeiro mercado:

A educação a nível universitário converteu-se, então, numa banal e descompromissada atividade de informações genéricas e/ou profissionalizantes – como os alunos sem saber ao certo o que fazer diante de um conhecimento muitas vezes transmitido de maneira desarticulada e pouco sistemática, sem rigor metodológico, sem reflexão crítica e sem estímulo às investigações originais. A ênfase à “rentabilidade” educacional anulou por completo, assim, a função formativa da Universidade brasileira, mediante uma crescente marginalização das atividades criativas e críticas. Como decorrência, as estruturas universitárias se verticalizaram, em detrimento da autonomia acadêmica e da flexibilidade horizontal de projetos interdisciplinares, ao mesmo tempo em que os corpos docentes se dispersaram entre departamentos estanques e fechados em sua própria rotina burocrática. (FARIA, 1987, p. 17).

No entanto, apesar da crise ser contemporânea, o ensino jurídico no Brasil-Império já era caracterizado por sua precariedade, como versa Venâncio Filho:

Tudo era precário: as instalações materiais, a qualificação dos professores, o interesse dos alunos. (...) Abrigavam-se em salas de convento, duramente obtidas. Os professores naturalmente eram improvisados; tratava-se de elementos da profissão que aceitaram exercer essa nova atividade (VENÂNCIO FILHO, 1979, p. 18).

A Proclamação da República no Brasil, no ano de 1889, trouxe consigo alguma mudança em quadros políticos e ascensão de novas classes influenciadas pelo positivismo e, conseqüentemente, contribuiu para inovações no ensino do Direito, como a extinção da cadeira de direito eclesiástico no ano de 1890 – um reflexo do distanciamento entre as instituições Estado e Igreja. Nesse sentido, o ensino jurídico propriamente brasileiro surgiu no fim do império, como um reflexo da exigência de uma elite colonizadora em busca da concretização da independência, tanto política quanto cultural (WOLKMER, 2003). Contudo, apesar do avanço identificado com o advento da república, as raízes conservadoras do Direito ainda regiam as formas de se ensinar e construir a ciência, haja vista que a proclamação não foi fruto de uma revolução dos ideais, ao contrário, deu-se à margem da grande massa civil.

Quando fortaleceu-se a república, o monopólio dos dois primeiros e únicos cursos jurídicos do Brasil findou e surgiram outras tantas faculdades, tanto públicas quanto particulares:

Com o advento da República findava o monopólio das Faculdades de São Paulo e Recife. Surgem faculdades livres, estaduais e particulares. Às duas faculdades, criadas em 1827, acrescentaram-se 14 instituições de ensino jurídico até 1930 (algumas tiveram vida efêmera). A Faculdade Livre de

Direito da Bahia foi a primeira a funcionar no novo regime, tendo sido instalada em 18 de abril de 1891. No Distrito Federal surgem duas faculdades, Faculdade de Ciências Jurídicas e Sociais e a Faculdade Livre de Direito. Minas Gerais teve inaugurada oficialmente sua faculdade de Direito, em 10 de dezembro de 1892, na então capital do Estado, Ouro Preto, tendo papel de destaque em sua fundação, o então presidente de Minas, Afonso Pena. O Rio Grande do Sul instituiu a Faculdade de Direito de Porto Alegre, em 1900. A Faculdade Livre de Direito do Pará foi oficialmente instalada em 31 de março de 1902 e a do Ceará surgiria em 1903, tendo ambas recebido influência da Faculdade do Recife. A do Amazonas apareceria em 1909. (PESSOA, 2013, p. 39)

Sob essa perspectiva, a liberdade ilimitada para oferta dos cursos que deveria significar um princípio de democratização de ensino, em razão da ausência de critérios objetivos para uma regulação qualitativa, acabou tornando-se outra das estruturais causas da situação que veio a culminar na hodierna crise do ensino jurídico brasileiro – ao lado da mercantilização do ensino.

Em 1930, um século depois da criação dos primeiros cursos de Direito do Brasil, o Decreto nº 19.408 datado de 18 de novembro de 1930 instituiu a criação da Ordem dos Advogados Brasileiros (OAB), regida por estatutos regionais, com função precípua de disciplinar a seleção da classe dos advogados (BRASIL, 1930). No mesmo ano, foi instituído no Brasil o Ministério da Educação e Saúde Pública e nesse cenário, destacou-se o Decreto Lei 19.852/1931, dispondo que o ensino superior deveria obedecer, de preferência, ao sistema universitário (BRASIL, 1931), no entanto, esses dois eventos não tiveram o poder de modificar a situação do ensino superior brasileiro.

Em 1961, depois de uma tumultuada tramitação no Congresso Nacional, a Lei 4.024 criou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)<sup>3</sup> já nasceu defasada e por isso recebeu inúmeras críticas, já que era pouco inovadora e “parecia não refletir as reivindicações de mudança do ensino superior brasileiro, reconhecidamente em crise na época” (PESSOA, 2013, p. 49). Foi o primeiro momento em que foram estabelecidas “regras” para o ensino superior, contudo, a implantação desse novo currículo não alterou a estrutura jurídica que havia sido construída desde o período colonial – como a duração do curso, ainda de cinco anos – e, na prática, o curso ainda possuía uma rigidez dogmática e liberal (RODRIGUES, 1995, p. 43), estimulando muito pouco a produção de saberes.

---

<sup>3</sup> A LDB, atualmente, é a lei orgânica e geral da educação brasileira, estabelecendo, com base nos princípios presentes na Constituição, as diretrizes e as normas básicas para organização do sistema educacional, incluindo as obrigações que pautam a criação e organização das Instituições de Ensino Superior (faculdades, universidades etc.).

Em 1967 surge o Exame da Ordem – como exame facultativo, àquele tempo – e com a aprovação do primeiro Estatuto da OAB, contido na Lei nº 4.215/63, a primeira prova foi aplicada no ano de 1971 (BRASIL, 1963). Em virtude da crescente quantidade de cursos de Direito ofertados pelas instituições de ensino e a ausência de um controle de qualidade sobre eles, a OAB determinou que a partir de 1994 a prova seria obrigatória para aqueles que quisessem exercer atividade advocatícia profissional, nos termos da Lei 8.906/94 (BRASIL, 1994) – o atual Estatuto da Advocacia e da OAB, que contingenciou o número de advogados, mas, por si, não promoveu a melhoria na qualificação dos juristas que se formavam nas universidades.

Em razão do crescente incômodo dos teóricos do Direito sobre a situação do ensino jurídico, dentre as décadas de 1980 e 1990 houveram a maior parte das discussões críticas acerca dos conteúdos, metodologias e valores reproduzidos pelo ensino do Direito (RODRIGUES, 2002, p. 31) – motivadas, principalmente, pelo período pós-golpe militar de 1964 e pela promulgação da Constituição Federal de 1988, que demonstrou preocupação com os direitos e garantias, abrindo espaço para transformações no ensino jurídico tradicional.

Dessa maneira, o diagnóstico da crise no ensino jurídico era evidente, no ano de 1993, após uma falha tentativa em 1980, o MEC nomeou uma nova Comissão de Especialistas de Ensino de Direito de todas as regiões do país, na tentativa de obter um panorama geral sobre o funcionamento dos cursos e propostas para a melhoria do ensino (RODRIGUES, 2005). A Comissão realizou, no mesmo ano de sua fundação, o Seminário Nacional dos Cursos Jurídicos com a participação de representantes de todos os Curso de Direito do país, e seus respectivos Centros Acadêmicos. A partir do relatório final do seminário foi elaborada a Portaria MEC nº1.886/1994, que seguia os cinco tópicos numerados durante o Seminário Nacional para embasar as estratégias de superação à crise do ensino jurídico:

- 1 . Incentivar nos cursos jurídicos a organização de uma estrutura de ensino crítico que aumente as fontes de irúormação sobre as situações sociais e políticas onde o direito deve atuar.
2. Estimular a elaboração de um projeto pedagógico democrático em que as experiências do saber empírico sobre o direito sejam consideradas como reserva estratégica para construção do saber científico sobre o direito real.
3. Realização de seminários, palestras, estudo dirigido com discussão de textos e casos.
4. Criação de um Centro Pedagógico onde a análise e a avaliação sejam adotadas como instrumentos na elaboração de um projeto pedagógico.
5. Maior intercâmbio entre as instituições de ensino de direito e entre seus corpos docente e discente visando não apenas aprofundar o conhecimento científico, mas também compartilhar experiências que possibilitem melhorias na formação didático-pedagógica do corpo docente. (RODRIGUES, 2005, p. 76)

Depois do currículo mínimo estabelecido pela Resolução 3/1972, a Portaria de 1994 foi a mudança mais significativa no ensino superior de Direito, e trouxe, além de diretrizes curriculares, o conteúdo mínimo desses cursos e “orientações que obrigatoriamente teriam de ser levadas em considerações, não apenas na elaboração da grade curricular, mas também no tratamento que deve ser dado aos conteúdos das matérias” (RODRIGUES, 2005, p. 78). O principal ponto que essa reforma estabeleceu foi a integração entre ensino, pesquisa e extensão, além da ampliação da carga horária mínima e a necessidade de que um percentual dessas horas fosse destinado para atividades complementares, além da exigência de estágio supervisionado e da monografia no final do curso, todavia as medidas continuaram insuficientes ao tentar remediar os problemas detectados pela Comissão de Especialistas.

A Portaria MEC nº 1.886/1994 vigorou até 2004, quando elaborou-se a Resolução CNE/CES nº 9/2004, que não trouxe grandes inovações além de indicar em seu artigo 4º - mesmo que de forma tradicional – habilidades e competências que serviriam de norte à formação dos discentes, como a leitura, interpretação, pesquisa de legislação e jurisprudência, utilização de raciocínio jurídico e reflexão crítica.

## **1.2 A estrutura dos cursos jurídicos hodiernamente**

Na contemporaneidade, as diretrizes curriculares do curso de Graduação em Direito são estabelecidas pelo que dispõe a Resolução nº 5/2018 a partir das indicações fornecidas pelo Parecer nº 757/2020 da Câmara de Educação Superior (CES) do Conselho Nacional de Educação (CNE), deixando uma significativa margem para que cada instituição siga essas orientações com autonomia. Os referidos dispositivos normativos tornaram mais rigoroso o preparo dos estudantes para exercer qualquer função do cenário jurídico, principalmente ao estabelecerem que a interdisciplinaridade e a articulação de saberes são protagonistas no que tange ao ensino e aprendizagem de Direito, como versa a nova redação do artigo 5º das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), a partir do Parecer 757/2020:

Art. 5º O curso de graduação em Direito, priorizando a interdisciplinaridade e a articulação de saberes, deverá incluir no PPC, conteúdos e atividades que atendam às seguintes perspectivas formativas:

I - Formação geral, que tem por objetivo oferecer ao graduando os elementos fundamentais do Direito, em diálogo com as demais expressões do conhecimento filosófico e humanístico, das ciências sociais e das novas tecnologias da informação, abrangendo estudos que, em atenção ao PPC, envolvam saberes de outras áreas formativas, tais como: Antropologia,

Ciência Política, Economia, Ética, Filosofia, História, Psicologia e Sociologia (...). (BRASIL, 2020)

A preocupação dos legisladores em explicitar a importância do diálogo entre saberes propedêuticos e dogmáticos é um antigo sintoma do reconhecimento da crise que o Direito – tanto em seu ensino, quanto em seu exercício. Horácio Wanderlei explica que a interdisciplinaridade é uma das maiores preocupações que perpassam a mente dos teóricos do Direito, contudo a modificação dos paradigmas dogmáticos não deveria partir de “cima para baixo”, advinda de uma nova legislação federal (RODRIGUES, 1993). Ainda de acordo com Wanderlei Rodrigues:

O que se pode afirmar, com base na experiência histórica, é que a pretensão de corrigir o ensino jurídico através da simples alteração do currículo do curso é falsa. A introdução de matérias como Política e Filosofia, por exemplo, que visam dar ao aluno maior senso crítico e poder de raciocínio, parte de uma premissa falsa: a de que elas são críticas em si mesmas. Elas também podem ser recuperadas pelo sistema e dogmatizadas, o que apenas reforçará a estrutura dominante. Mesmo porque a crítica para ser efetiva deve ser feita de dentro das próprias matérias ditas jurídicas. (RODRIGUES, 1993, p. 58)

Assim, apesar de apresentarem um significativo avanço, a introdução de novas diretrizes básicas aos cursos de Direito, por parte de um Estado interventor, representaria uma falsa expectativa de que, por si só, o curso tornaria-se menos técnico. A simples reforma do currículo não solucionaria um problema estrutural, fabricado desde o período colonial e executado ainda hoje. A transformação de uma estrutura tão bem construída quanto o direcionamento dos cursos jurídicos à servidão de interesses de um grupo específico e privilegiado requer o reconhecimento das causas e pilares que concretizam um problema que, apesar de ter sido reconhecido por grandes teóricos do Direito há muito tempo, hoje encontra-se ainda mais forte que em seus primórdios. E sobre o ensino do Direito atual, Warat ilustra que:

Como mortos que falam da vida, o saber tradicional do direito mostra suas fantasias perfeitas na cumplicidade cega de uma linguagem sem ousadias, enganosamente cristalina, que escamoteia a presença subterrânea de uma “tecnologia da alienação”. (WARAT, 1997, p. 42)

E daí nasce outra crítica ao ensino jurídico atual, que refere-se à metodologia de aulas-conferência; mesmo quase duzentos anos após a implantação dos dois primeiros cursos de Direito no Brasil a forma como se ensina a ciência na universidade não passou por transformações metodológicas significativas. A ênfase do modelo de educação que é reproduzido desde o império é dada ao verbalismo do professor, denominada “educação bancária” por Paulo Freire que é pautada em

Narração de conteúdos que, por isto mesmo, tendem a petrificar-se ou a fazer-se algo quase morto, sejam valores ou dimensões concretas da realidade. Narração ou dissertação que implica um sujeito – o narrador – e objetos pacientes, ouvintes – os educandos. Há uma quase enfermidade da narração. A tônica da educação é preponderantemente esta – narrar, sempre narrar. [...] Por isto mesmo é que uma das características desta educação dissertadora é a ‘sonoridade’ da palavra e não sua força transformadora. [...] a narração, de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em ‘vasilhas’, em recipientes a serem ‘enchidos’ pelos educados. Quanto mais vá ‘enchendo’ os recipientes com seus ‘depósitos’, tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente ‘encher’, tanto melhores educandos serão. (FREIRE, 2005, p. 65-66)

O modelo de ensino descrito debilita o raciocínio jurídico e a reflexão crítica do aluno e os cursos de Direito, que deveriam despertar a transformação da sociedade, mas terminam por se posicionar como ferramentas de manutenção da desigualdade social, como discorre Lauro Joppert Swensson:

O problema, como dissemos, é a redução do estudo jurídico à fixação, pelo estudante, de preceitos normativos e jurisprudenciais sem a devida problematização e reflexão crítica sobre a sua legitimidade ou justiça e, por outro lado, sobre a sua aplicação na realidade fática. E isso é potencializado pela chamada “mercantilização” no ensino jurídico, em que tanto aluno como a própria instituição jurídica de ensino orientam-se cada vez mais para a inserção e sobrevivência no “mercado”, cujo sucesso (de ambos) é determinado pela aprovação no controverso “exame da ordem”, que autoriza a atuação do bacharel em Direito advogado e serve de principal “marketing” das Faculdades de Direito. (SWENSSON, 2016, p. 134)

Nesse sentido, surge outro aspecto estruturante da crise no ensino jurídico: a mercantilização. O Relatório de Consulta Avançada extraído do Cadastro do e-Mec demonstra que até a data de 16 de junho de 2021 existiam 1.809 (mil oitocentos e nove) cursos de bacharelado em Direito ativos no Brasil. De acordo com a quarta edição do estudo Exame de Ordem em Números<sup>4</sup>, última edição do documento, divulgada pelo Conselho da OAB no ano de 2020, entre os anos de 1995 e 2017 o número de cursos de graduação em Direito saltou de 235 para 1.203. Isso significa que houve o aumento de 606 cursos nos últimos 4 anos (2017-2021), um reflexo direto da mercantilização do ensino, prática que leva diversas instituições a oferecerem vagas sem se preocupar com a qualidade de ensino que seria oferecida a seus alunos, o que é uma visão utilitarista da universidade (OAB, 2020, p. 104).

---

<sup>4</sup> Estudo realizado pelo Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil (CFOAB) e a Fundação Getúlio Vargas (FGV) que busca apresentar o panorama geral do Exame de Ordem Unificado (EOU), disponibilizando os dados e estatísticas atualizados e suas respectivas análises, com base nos resultados da II à XXIX edição do EOU. A quarta e última edição do documento – até o momento dessa pesquisa – foi divulgada no ano de 2020.

Em contrapartida à quantidade de instituições que disponibilizam vagas para que formem-se bacharéis em Direito, estão os resultados que demonstram que mais de 1,07 milhão de pessoas prestaram a prova da Ordem, mas apenas 61,26% destes foram aprovados, o que corresponde a mais de 400 mil candidatos (OAB, 2020, p. 83) – se levadas em consideração todas as edições do Exame, desde quando passou a ser organizada e aplicada pela Fundação Getúlio Vargas (FGV), em 2010.

A referida taxa de reprovação no Exame da OAB evidencia a precária qualidade no ensino, de forma inversamente proporcional ao elemento qualitativo – haja vista o vertiginoso crescimento na oferta do curso de graduação em Direito. Para tentar exercer algum tipo de controle sobre esses cursos, o Ministério da Educação desenvolveu indicadores de qualidade do ensino superior, como: o Conceito Preliminar de Curso (CPC)<sup>5</sup>, o Exame Nacional de Desempenho dos Estudos (Enade)<sup>6</sup> e o Indicador de Diferença entre os Desempenhos Observado e Esperado (IDD)<sup>7</sup> (OAB, 2020, p. 104). Todos esses indicadores são graduados do 1 ao 5, e apenas aqueles que apresentarem valor igual ou superior a 4 são considerados satisfatórios, e aqueles tiverem desempenho abaixo do ideal devem diminuir a oferta de vagas e podem chegar a serem suspensos ou mesmo definitivamente fechados.

Além disso, a própria OAB desenvolveu um método de avaliação para as instituições: o selo OAB recomenda, que no ano de 2019 utilizou informações de 1.212 cursos de IES de todos os estados brasileiros. As informações dizem respeito aos resultados de desempenho no Enade de concluintes, refletindo os conceitos Enade dos cursos que foram avaliados em 2015 pelo INEP e os resultados da relação participação-aprovação em sete Exames da OAB – especificamente do Exame XIX (2016.1) ao Exame XXV (2018.1) (OAB, 2019, p. 31). Os resultados foram que dos 1.212 cursos que atenderam às exigências para participar da pesquisa em 2019, somente 161 foram premiados com o selo (OAB, 2020, p. 53).

---

<sup>5</sup> O Conceito Preliminar de Curso (CPC) vai de 1 a 5 e, como o próprio nome diz, é um indicador prévio da situação dos cursos de graduação no país. Para que os valores se consolidem, e representem efetivamente o que se espera de um curso em termos de qualidade e excelência, comissões de avaliadores farão visitas in loco para corroborar ou alterar o conceito obtido preliminarmente. Composto por diferentes variáveis, que traduzem resultados da avaliação de desempenho de estudantes, infraestrutura e instalações, recursos didático-pedagógicos e corpo docente

<sup>6</sup> Previsto na lei que institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade) avalia o desempenho dos concluintes dos cursos de graduação em relação aos conteúdos que se propõem a ensinar e as habilidades e as competências desenvolvidas pelo estudante durante sua formação. O exame é obrigatório: apenas o concluinte que responder ao Questionário do Estudante e realizar a prova pode colar grau.

<sup>7</sup> O Indicador de Diferença entre os Desempenhos Observado e Esperado (IDD) mede o valor agregado pelo curso ao desenvolvimento dos estudantes concluintes, considerando seus desempenhos no Enade e suas características de desenvolvimento ao ingressar no curso de graduação avaliado.

Desse modo, é notável que o método pedagógico do ensino jurídico não evoluiu com as transformações pelas quais passou a sociedade, e mesmo a LDB não foi ou é capaz de transformar o ensino jurídico muito para além do currículo. A forma como o Direito é ensinado está diretamente relacionada à demanda social do profissional da área em atender a demanda de mão de obra e em busca da inserção no mercado de trabalho, além do reflexo da necessidade avaliativa imposta aos juristas recém-formados, já que o exame da OAB e os concursos públicos são as portas de entrada à maior parte das carreiras jurídicas no país, como preleciona João Virgílio Tagliavini: “É comum, nos cursos jurídicos, que os professores se preocupem em ensinar aquilo que é perguntado nos exames da OAB, nos concursos públicos e, mais recentemente, nos Exames Nacionais de Cursos (Provão)” (TAGLIAVINI, 2004, p. 45).

Assim, é importante ressaltar os principais critérios de avaliação dos referidos exames. Em primeira instância o Exame de Ordem compreende a aplicação de uma prova objetiva e de uma prova prático-profissional, e a Ordem dos Advogados insiste em apontar para a existência de uma relação direta entre a avaliação e a qualidade do ensino jurídico, como ilustra Iserhard:

(...) o Exame de Ordem pode se constituir em instrumento indutor de qualidade do ensino jurídico, na medida em que é aferido o desempenho dos candidatos, nas áreas de opção de realização da prova prático-profissional, uma vez que tais informações sejam remetidas aos cursos jurídicos, a fim de que verifiquem o nível dos seus egressos, procurando melhorar as áreas deficitárias. (ISERHARD, 2003, p. 82)

Ocorre que a avaliação da OAB tem como critério a aplicação da lei seca vigente, de forma extremamente dogmática e estrita, dando pouca ou nenhuma importância aos princípios que nortearam sua criação e deveriam reger sua inserção no caso concreto, de forma que os candidatos não tem incentivo à reflexão de temas relevantes para a sociedade em que serão profissionais. Desta feita, aqueles que pretendem seguir carreira na advocacia são condicionados a construir um conhecimento aprisionado em um idealismo surreal que limita sua atuação, os faz abandonar a interpretação ativa da legislação casuística do país, e termina por induzir a uma formação acadêmica dedicada ao positivismo.

No mesmo sentido seguem as provas de concursos públicos para ocupação de cargos relacionados ao Direito, que fazem uso de um modelo tradicional de conteúdos técnicos desgarrados de seu contexto social. É indubitável que a sociedade moderna está formando não mais juristas, e sim os ditos “concurseiros”, que testam sua capacidade de memorização e percorrem livrarias e sites em busca dos “Códigos para concurso”, que esquematizam e enxugam ainda mais o conteúdo normativo que, por si só, é muitas vezes limitado. Isto posto,

os modelos avaliativos tanto da OAB quanto de concursos guiam a forma como o Direito é ensinado nas universidades, empobrecendo o senso crítico e a pesquisa.

### **1.3 Dogmatismo, tecnicismo, tradicionalismo e formalismo: o paradigma da crise**

No inciso II do artigo 5º da Resolução nº 5/2018, evidencia-se que a formação oferecida pelos cursos de Direito deve abranger “(...) além do enfoque dogmático, o conhecimento e a aplicação, observadas as peculiaridades dos diversos ramos do Direito, de qualquer natureza(...)”. Entretanto, entre o que dispõe um dispositivo normativo e seu exercício de fato, existe um longo caminho. Assim, pode-se chegar a conclusão de que o país não enfrenta apenas uma crise generalizada, mas diversas crises do ensino jurídico que culminam no pré-colapso em que se encontra.

Lucio Flavio Gomes (2017) acredita que o Brasil enfrenta pelo menos três crises: 1) científico-ideológica: relacionada ao equivocado paradigma científico do qual se parte, ancorada na ideologia estatalista e legalista do século XVIII; 2) político-institucional: fundada na mercantilização do ensino superior; 3) metodológica: relacionada ao ensino respaldado por currículos cheios de informações, teorias e princípios que não chegam até os alunos. Horácio Wanderlei (1992), por sua vez, identifica outras três faces desse problema: a crise funcional, a crise operacional e a crise estrutural. E cada autor desnuda diversas camadas da problemática abordada nessa pesquisa, portanto, aqui nos voltaremos ao que os principais estudiosos do tema apresentam em comum em suas teses: o paradigma positivista que permeia e norteia as relações de ensino jurídico em nosso país.

O movimento denominado “positivismo jurídico” surgiu por volta do século XIX e teve como seu principal nome Hans Kelsen, que dedicou-se principalmente a defender a inexistência do direito natural e reconhecer como “direito” real somente o que havia sido posto na realidade – o direito positivo. Desta feita, o direito natural foi consumido pelo direito estatal através da codificação das normas com fundamentos originados do positivismo filosófico de Augusto Comte:

[...] no estado positivo, o espírito humano, reconhecendo a impossibilidade de obter noções absolutas, renuncia a procurar a origem e o destino do universo, a conhecer as causas íntimas dos fenômenos, para preocupar-se unicamente em descobrir, graças ao uso bem combinado do raciocínio e da observação, suas leis efetivas, a saber suas relações invariáveis de sucessão e de similitude. A explicação dos fatos, reduzida então a seus termos reais, se resume de agora em diante na ligação estabelecida entre os diversos fenômenos particulares e

alguns fatos gerais, cujo número o progresso da ciência tende cada vez mais a diminuir. (COMTE, 1978, p. 9)

Dessarte, Comte confere ao positivismo filosófico a característica semântica, ao utilizar a palavra “positivo” com o intuito de designar o que é real do que fantasioso, indicando ainda “uma orientação sempre para a certeza, isto é, distancia o homem da indecisão para elevá-lo a exatidão e à concretude (o não vago), característicos da filosofia tradicional” (MACIEL, 2017, p. 57). Sob essa ótica nasceu o positivismo jurídico, que rege não apenas a forma como o Direito é aplicado, mas também como é ensinado, sempre seguindo a máxima de Hobbes em sua obra *Leviatã*: “É a autoridade e não a verdade, que faz a lei” (HOBBS, 2002, p. 24), ou seja, pouco importa a validade ética da norma jurídica elaborada pelo Estado, pois a ordem jurídica imposta por esse poder soberano exige, por si, obediência formal e externa.

Hans Kelsen (KELSEN, 1986) elaborou sua Teoria Pura do Direito partindo do pressuposto de que deveria existir um conhecimento pautado apenas no Direito, excluindo desse conhecimento qualquer coisa que não se possa determinar como direito, apoiando-se ainda na metodologia de ensino do positivismo que, para Warat teria que excluir quaisquer contribuições que partissem da “[...] filosofia da justiça, da moral, da religião e, ainda, crenças, princípios e categorias que regulam a constituição das ciências causais, como também as pseudo-categorias do pensamento jurídico-clássico” (WARAT, 2004, p. 28). Assim, de acordo com o pensamento waratiano, o processo de ensino baseado na teoria de Kelsen, por manter o foco exclusivamente na lei, levaria o discente a construir um conhecimento vinculado mais à legitimação do sistema produtor de leis, e menos à análise principiológica de validade, verdade, aplicabilidade e eficácia.

Sobre isso, Luiz Alberto Warat explica que o que ocorre no Brasil é uma crise doutrinária jurídica, que tem como principal fator o senso comum teórico dos juristas, de acordo com o qual “os juristas contam com um arsenal de pequenas condenações de saber: fragmentos de teorias vagamente indetectáveis, coágulos de sentido surgidos do discurso dos outros” (WARAT, 1994, p. 15), e essa característica negativa vem justamente do sistema autoritário que tem a necessidade de solidificar e modelar as relações sociais através do impacto do Direito. Entretanto, é preciso ressaltar que a falta de um ensino que atente o discente às questões sociais não é uma falha do Estado ou defeito do planejamento pedagógico do curso de Direito, mas um projeto, posicionamento defendido também por Lenio Streck:

Inserido em um *habitus dogmaticus*, o jurista não se dá conta das contradições do sistema jurídico. Estas não “aparecem” aos olhos do jurista, uma vez que há um processo de justificação/fundamentação da “coerência do seu próprio

discurso”. [...] Só que é ainda mais grave: o que ocorre é que não queremos *nem admitir* que ideologizamos – para usar uma palavra suave – a aplicação da lei no país. (STRECK, 2019, p. 63)

Uma análise comparativa das tendências teóricas do Ensino Jurídico realizada por Horácio Wanderlei esclarece que dentre os sete principais pesquisadores do tema – João Baptista Villela, Álvaro Melo Filho, Aurélio Wander Bastos, Joaquim de Arruda Falcão Neto, José Eduardo Faria, Roberto Lyra Filho e Luis Alberto Warat –, a tríade dogmatismo, tecnicismo e tradicionalismo se apresenta de forma integral para dois autores: o próprio Horácio Wanderlei e José Eduardo Faria, e de forma parcial para outros três: Warat, Bittar e Lyra Filho (MENDONÇA, ADAID, 2018, p. 825). Dentre os mencionados autores, os que melhor se encaixam ao propósito dessa pesquisa são José Eduardo Faria e Luis Alberto Warat, pois são referência na interseção Arte e Direito.

Os três conceitos reiterados pelos autores orbitam ao redor do positivismo e seus prejuízos, de maneira que em primeira instância é preciso definir e distinguir o que seria o formalismo, dogmatismo e tecnicismo; a tríade do Ensino Jurídico que apresenta elementos basilares do ensino de Direito cotidiano que concretizam a crise desse ensino, evidenciando métodos ilusórios e despercebidos silêncios por meio de teorias e práticas encarregadas de garantir a institucionalização da produção jurídica e seus efeitos de poder na comunidade.

Kant (KANT, 1996) traz uma concepção de que dogmático seria qualquer posicionamento acerca de um saber que não efetuasse uma análise de suas próprias capacidades de conhecer, além de qualquer educação científica que se apoiasse sobre uma inquestionável adesão a um conhecimento anteriormente firmado. Nesse mesmo diapasão, Horácio Wanderlei define dogmatismo como “a leitura dogmática do direito positivo vigente” (RODRIGUES, 1993, p. 48), enquanto a dogmática jurídica seria “(a) o direito positivo vigente; e (b) a ciência jurídica dominante e que possui a pretensão de estudar o direito positivo vigente sem construir sobre esse objeto juízos de valor.” (RODRIGUES, 1993, p. 48). Por conseguinte, um ensino dogmático seria um ensino com característica de despreocupação com a formação crítica do discente.

No que se refere ao ensino jurídico, entretanto, Tércio Sampaio Ferraz Júnior traz um conceito mais preciso do que seria a dogmática – estabelecendo a tradicional oposição à zetética:

Enfoque dogmático revela o ato de opinar e ressalva algumas das opiniões. O zetético, ao contrário, desintegra, dissolve as opiniões, pondo-as em dúvida. Questões zetéticas têm uma função especulativa explícita e são finitas. Nas primeiras, o problematizado é configurado como ser (que é algo?). Nas

segundas, a situação nela captada se configura como um dever-ser (como dever-ser algo?). Por isso o enfoque zetético visa saber o que é uma coisa. Já o enfoque dogmático se preocupa em possibilitar uma decisão e orientar a ação (FERRAZ JUNIOR, 1994, p. 41).

Sobre a dogmática, porém, é necessária cautela, pois um comum erro histórico é a tentativa de substituir total e integralmente o estudo do direito positivo por um estudo de viés filosófico, o que é insuficiente para a superação da crise do Direito – apesar de muito importante –, já que a ignorância sobre as fontes formais do Direito impossibilita o exercício e aplicação das normas em favor dos oprimidos. Nesse sentido o que se deveria evitar “é o dogmatismo, ou seja, a leitura dogmática das normas jurídicas estatais, fruto de uma leitura equivocada da obra de Hans Kelsen.” (RODRIGUES, 1993, p. 249). Assim, o estudo das leis deve continuar, mas associado a um olhar crítico sobre seu conteúdo, a quem beneficia e a quem interessa que seja aplicado, abrindo-se a questionamentos e reflexões.

No que se refere ao tecnicismo, este vincula-se substancialmente ao ensino fundamentado na prática, e Rodrigues (2005) ao discorrer sobre o ensino jurídico afirma que o processo histórico no qual foi instituído o primeiro currículo das faculdades de Direito e as reformas que intentaram transformar esse currículo inicial – sem sucesso – estava totalmente pautado no contexto colonial, imperial e de instituição da República, sempre relacionados à aristocracia e aos interesses da elite. Destarte, o processo de tecnicização do ensino e prática jurídicos concentram-se muito mais em um subterfúgio político, assim, pendendo para um retrocesso no qual o currículo jurídico ganhou cada vez mais contornos práticos e objetivos, desprovidos de qualquer senso crítico e ignorando o propósito ao qual o Direito deve servir: a justiça (MENDONÇA, ADAID, 2018).

No que tange ao tradicionalismo, primeiro é necessário que se conceitue o que é a tradição. De acordo com Nicola Abbagnano a tradição é uma “herança, cultura, transmissão de crenças ou técnicas de uma geração para outra.” (ABBAGNANO, 2007, p. 966). No ensino jurídico o tradicionalismo seria, portanto, a defesa explícita da tradição de ensino constituída desde o Brasil colonial, de origens europeias, pautado no positivismo legalista e liberal e baseando-se em uma didática verbalista dos professores, que derramam o conteúdo técnico sobre seus alunos sem proporcionar um ambiente reflexivo acerca dos temas estudado.

Para Warat (1994), a ênfase de sua crítica deve ser direcionada justamente a esse tradicionalismo – não apenas das universidades, como também dos docentes, pois são agentes ativos de contraposição à sua proposta de ensino carnavalizada. Ademais, “a linguagem demasiadamente técnica, por meio de seus jargões, seus conceitos e brocardos ainda em latim,

também é alvo de críticas e, de acordo com o mesmo autor, caracteriza o professor tradicional e vaidoso” (MENDONÇA, ADAID, 2018, p. 831).

Alguns autores como Luiz Alberto Warat e José Eduardo Faria estabelecem ainda um quarto elemento que embasaria a crise do ensino jurídico: o formalismo. Os cursos de direito seriam formalistas pois além de sofrerem e se manterem sob uma influência positivista, limitam-se à burocracia, de forma que além de possuírem uma estrutura curricular excessivamente dogmática, o papel que ocupa o docente na relação de ensino aprendizagem é o de uma autoridade da lei, e não um transmissor de conhecimento (FARIA, 1987). O autor ainda dispõe que o formalismo:

Trata-se, em suma, apenas de transmitir uma informação de caráter meramente instrumental - o conjunto dos dogmas do direito, que abrirá as portas de todas as câmaras do "kafkiniano" castelo legal. Mas uma informação trancada e descontínua, uma vez que o ordenamento jurídico é apreendido somente em suas partes constitutivas, sem uma visão orgânica do conjunto e sem que a maioria dos alunos tenha uma concepção global do que ocorre. (FARIA, 1987, p. 204)

Além disso, os adeptos desta corrente acreditam que “todas as hipóteses e conflitos particulares podem ser solucionados com fundamento exclusivo no ordenamento legal” (WARAT, 1994, p. 52), de forma que a ideia de justiça seria diretamente relacionada à preservação indiscriminada do valor segurança, materializado pelo conceito de legalidade – ou seja, uma decisão legal seria inegavelmente justa.

Todos esses fatores contribuem para a concretização da crise hodierna que perpassa o ensino jurídico, e os debates comandados pelos grandes teóricos do ensino jurídico convergem para uma mesma solução: uma reflexão multi e interdisciplinar do currículo, das disciplinas e do ensino jurídico em sua essência. Contudo, a inclusão de disciplinas de fundamentos mais sociológicos e filosóficos não ensejam, por si, a criação de um imaginário jurídico crítico e, para isso, seria necessária uma mudança de “baixo para cima”, partindo do contexto do qual saem novos juristas – qual seja, a universidade – e reverberando até que as instâncias produtoras e aplicadoras das leis fossem atingidas.

## 2 DO DIREITO E LITERATURA

Após a apresentação do contexto problematizador da presente pesquisa, a crise do ensino jurídico, é imperioso relacioná-la ao objeto principal: o Direito e Literatura. O Direito, desde seus primórdios, é permeado por diversos símbolos, imagens e mitos, entretanto, ao decorrer dos séculos esse imaginário formador do universo jurídico foi sendo substituído pelo juspositivismo e a mecanização do processo jurídico.

As relações entre Direito e Arte são frequentemente subestimadas e até mesmo descredibilizadas em razão da desvalorização artística na sociedade contemporânea. Entretanto, nos últimos tempos, as intersecções entre o universo jurídico e artístico vem sendo recorrentes objetos de pesquisa. Entre as formas de arte, a Literatura é a que tem maior relação com o Direito, já que os aspectos narrativos e dialéticos fundamentam os dois âmbitos.

Nesse sentido, o diálogo entre Direito e Literatura pode ser estudado a partir de três perspectivas clássicas: o Direito *da* Literatura, o Direito *como* Literatura (hermenêutico) e o Direito *na* Literatura, cada qual com sua proposta e perspectiva, que adequadamente conceituadas e compreendidas podem ser agentes transformadores do ensino jurídico. Para os fins da presente pesquisa, a abordagem Direito *na* Literatura será tratada com maior profundidade em virtude de sua proposta pedagógica que se relaciona diretamente com a problematização desenhada.

Além dos três eixos clássicos de estudo, é importante mencionar outras abordagens possíveis nessa relação, tais quais o Direito *à* Literatura, o Direito *com* Literatura e a Literatura *como* Direito. Tratam-se de discussões mais recentes sobre a interseção em voga, o que pode ser interpretado de forma positiva e negativa; positiva pois significa um avanço significativo dos saberes interdisciplinares que estudamos e negativa pois a referência bibliográfica ainda é notavelmente escassa.

### 2.1 O Direito e Literatura no Brasil

No Brasil, em função do bacharelismo, existem grandes autores que possuíam também formação jurídica, tais como José de Alencar, Gregório de Mattos, Álvares de Azevedo, Monteiro Lobato, dentre vários outros. Contudo, quem pode ser nomeado pioneiro dos escritos pautados na relação Direito e Literatura é Aloysio de Carvalho Filho, que publicou dois livros sobre o tema no final dos anos de 1950. Carvalho Filho realizou uma pesquisa machadiana e abordou aspectos jurídicos sob a ótica da narrativa de Dom Casmurro, realizando um trabalho

inegável de Direito *na* Literatura que mostra-se ainda muito atual, na medida em que aponta para a necessidade da literatura para a compreensão do real:

a uma obra literária não se há de pedir, evidentemente, uma sistematização jurídica ou criminológica. Não é menos certo, porém, que, lidando com a psicologia criminal, a literatura tem alcançado, em incontáveis ocasiões, tal maestria, e, mesmo, superioridade sobre as ciências empíricas (CARVALHO FILHO, 1959, p. 66).

Todavia, no que se refere ao estudo interdisciplinar de Direito e Literatura e mesmo ao ensino do Direito *através* da Literatura, tem-se a figura de Luiz Alberto Warat, o primeiro autor a estabelecer critérios certos para uma abordagem metodológica do tema e inaugurar a possibilidade de uma sistematização desses estudos:

[Warat] inaugurou, no Brasil, esse movimento extremamente fecundo de diálogos e aproximações da literatura com os textos jurídicos. As sementes lançadas se expandiram ao longo do tempo, rizomaticamente, agregando novas narrativas, novos leitores e novos interlocutores (PEPE, 2016, p. 7)

Warat se radicou no Brasil nos anos 70 ao fugir da ditadura militar na Argentina, e trouxe de seu país de origem uma bagagem baseada em autores como Jorge Luis Borges e Manoel Puig, que já compunham suas tramas literárias sobre um contexto construído a partir da tradição jurídica, inspirando-o a produzir seus próprios textos promovendo a reflexão e consequente aproximação do Direito com a Literatura (PEPE, 2016, p. 7). Ao chegar ao Brasil, o autor acrescentou a seu repertório os elementos desenvolvidos por autores brasileiros, que já abordavam àquela época em seus textos importantes questões do ponto de vista jurídico, como Jorge Amado e Mário de Andrade.

O jurista tanto se encantou com a escrita de Jorge Amado, que utilizou sua famosa obra *Dona Flor e seus dois maridos*, como base para seu próprio texto: *A ciência jurídica e seus dois maridos* – que foi publicado em 1985, dezenove anos após a obra que lhe inspirou. Enquanto a obra original conta a história de Flor que conhece em seus dois casamentos a dupla face do amor, primeiro com Vadinho – boêmio e voluptuoso –, e depois com Teodoro – fiel e comedido –, Warat utilizou-se dos mesmos personagens para simbolizar aspectos tradicionais do Direito: Vadinho passa a representar o desejo marginal que questiona e não teme contradizer-se, ao passo que Teodoro mantém as características do Direito positivo, enrijecido pelos dogmas.

No final do século XX, após o rompimento inicial realizado pelos autores anteriormente mencionados, Eliane Botelho Junqueira foi a primeira autora brasileira a desenvolver um trabalho de pesquisa aprofundado sobre a relação entre Direito e Literatura. Em 1988 a autora

publicou sua obra *Literatura e direito: uma outra leitura do mundo das leis* (JUNQUEIRA, 1988), que tratava-se de um compilado de cinco artigos produzidos por ela. O ano de 2000 trouxe a defesa da primeira dissertação de mestrado sobre o tema, elaborada por Arnaldo Sampaio de Moraes Godoy, onde o autor apresentava uma análise do desencanto no universo jurídico através de obras das literaturas humanista, ática e de língua portuguesa.

No mesmo sentido, no ano de 2002, Luiz Carlos Cancellier de Olivo publicou o ensaio *Direito e Literatura: o ensino jurídico a partir de Shakespeare* (OLIVO, 2002), e dois anos depois Maritza Maffei da Silva retratou o mesma temática ao desenvolver a primeira tese de doutorado em Direito e Literatura, intitulada “*O mercador de Veneza*”, de William Shakespeare: um encontro na encruzilhada da Literatura, do Direito e da Filosofia (SILVA, 2013). No mesmo ano foi formado o primeiro grupo de pesquisa registrado sobre o tema, com o nome *Teoria do Direito, Democracia e Literatura*, foi fundado por duas professoras da Universidade Federal do Paraná (UFPR), Vera Karam de Chueiri e Katya Koziki.

Além das pesquisas mencionadas, dois foram os marcos memoráveis de consolidação dos estudos de Direito e Literatura no Brasil: o primeiro foi a veiculação televisiva do programa “Direito & Literatura”, a partir do ano de 2006; o segundo momento foi a criação do Grupo de Trabalho *Direito e Literatura* no âmbito do XVI Congresso Nacional do CONPEDI<sup>8</sup>, em Belo Horizonte por iniciativa de Marcelo Campos Galuppo, no final de 2007.

Idealizado por André Karam Trindade e apresentado por Lenio Luiz Streck, o programa “Direito & Literatura” foi produzido pela Rede Brasileira de Direito e Literatura em parceria com a TV Unisinos, e transmitido pelo canal TV Justiça, sempre contando com a participação de intelectuais, como professores de literatura, psicanálise, história, filosofia, etc. que abordam aspectos interdisciplinares do Direito e outras áreas do saber. Esse programa trouxe contribuições inegáveis para a visibilidade e democratização do conhecimento acerca do tema, visto que sua audiência não se restringe a juristas e estudantes de Direito, já que a televisão, como meio de comunicação em massa, atinge pessoas que talvez nunca tenha a oportunidade de chegar à academia.

Hodiernamente, no cenário brasileiro o que se busca é a identificação e resolução das deficiências teóricas e metodológicas que ainda são perceptíveis na interseção estudada. Nesse

---

<sup>8</sup> O Conselho Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Direito (CONPEDI) é a Sociedade Científica do Direito no Brasil, organizado através de uma associação civil com personalidade jurídica de direito privado e sem fins econômicos que incentiva e promove os estudos jurídicos e o desenvolvimento da pós-graduação em Direito no Brasil. O Conselho foi criado em outubro de 1989 e desde então realiza Encontros e Congressos nacionais que oferecem visibilidade à produção científica em Direito nos mais variados temas e oportuniza a publicação de milhares de pesquisas.

contexto, a partir do ano de 2012 é verificado o aumento não apenas de eventos científicos sobre o tema, mas também a intensificação das atividades curriculares e extracurriculares sobre Direito e Literatura (TRINDADE, BERNSTIS, 2017). Os principais eventos do cenário nacional são: *Café, Direito & Literatura*<sup>9</sup>, que teve sua primeira edição em 2008 e atualmente contabiliza trinta e cinco edições, até o ano de 2018; e o *Colóquio Internacional de Direito e Literatura* (CIDIL)<sup>10</sup>, iniciado no ano de 2012 e realizado até os dias de hoje,

A expansão das discussões acerca do tema trouxe como consequência uma progressão numérica da produção bibliográfica, o que não significa que exista qualidade nessas produções. De acordo com Trindade e Bernsts “há um grande número de trabalhos que não possui sequer referencial teórico sobre Direito e Literatura, ou seja, são de baixíssima qualidade, e a quantidade não é capaz de compensar essa deficiência” (TRINDADE, BERNSTIS, 2017, p. 241), e um exemplo concreto que dimensiona o problema é o fato de que, segundo um mapeamento realizado pelos autores acerca dos trabalhos registrados no *GT Direito, Arte e Literatura* do CONPEDI<sup>11</sup>, existe uma quantidade inexpressiva de citações de referenciais teóricos vinculados aos estudos e pesquisas em Direito e Literatura.

Com isso, é notável que os estudos e pesquisas em Direito e Literatura surgiram nas décadas de 30 e 40, mas ganharam força somente no final dos anos de 90 quando já é possível notar a elaboração de um aporte mais teórico e metodológico sobre o tema. Entretanto, a deficiência de um debate teórico mais aprofundado sobre os avanços das experiências no exterior acabou por prejudicar o processo de sistematização do tema. É possível atribuir essa falha a três fatores principais: (i) a ausência de questões epistemológicas essenciais aos estudos de Direito e Literatura; (ii) o distanciamento entre os estudiosos do Direito e os estudiosos da Literatura que trabalham os temas individualmente, prejudicando a interdisciplinaridade; (iii) a

---

<sup>9</sup> De acordo com o disposto no site do evento, o *Café, Direito & Literatura* é um projeto de extensão desenvolvido desde 2008 e está ligado ao Grupo de Pesquisa Teoria Crítica do Constitucionalismo do Programa de Pós-Graduação em Direitos e Garantias Fundamentais da Faculdade de Direito de Vitória (PPGD/FDV). A atividade desenvolve-se em encontros agendados em ambientes culturais como livrarias, cafés ou em algum espaço para eventos que ofereçam as condições necessárias para a realização de diálogos e debates de maneira informada.

<sup>10</sup> Atualmente o CIDIL é o evento mais importante da América Latina no que se refere ao Direito e Literatura e tem como objetivo a promoção e a difusão dos estudos sobre Direito e Literatura, estimulando a cooperação internacional. O CIDIL é um evento científico que, desde 2012, anualmente reúne pesquisadores brasileiros e grandes nomes internacionais que se dedicam aos estudos em Direito e Literatura. Sua modalidade itinerante propicia que, a cada ano, o CIDIL atinja distintas comunidades acadêmicas locais e regionais, colaborando para o fortalecimento da função social da Universidade. O evento é promovido e organizado pela Rede Brasileira Direito e Literatura (RDL), em parceria com os Programas de Pós-Graduação em Direito da UnB, FDV, UNIFG e UNIUBE.

<sup>11</sup> O *GT Direito e Literatura* foi criado no ano de 2007, entretanto, posteriormente teve seu nome alterado para *Direito, Arte e Literatura* em virtude da ampliação de seu campo de estudo. Na atual ementa do referido grupo de trabalho, consta: “- Refletirá sobre a relação entre Direito e Arte, e em especial explorará os seguintes temas: Conhecimento jurídico e interdisciplinaridade. Narrativas literárias, narrativas artísticas e o Direito. Representações da justiça nas artes e na literatura. Direito e cinema. Direito e literatura. Direito e artes plásticas.”

ausência de traduções dos textos mais importantes aos referenciais Direito e Literatura para o português brasileiro, o que dificulta consideravelmente o acesso a essas obras (TRINDADE, BERNSTIS, 2017).

Isto posto, apesar dos grandes avanços alcançados nesse campo, ainda existe uma longa estrada pela frente, repleta de possibilidades para aqueles que desejem ultrapassar o deslumbramento inicial do Direito e Literatura e empreender pesquisas mais epistêmicas, a fim de que seja possível consolidar a experiência brasileira, sanando os problemas teóricos e metodológicos remanescentes.

## 2.2 A classificação das relações de Direito e Literatura

O campo de estudo das relações entre a Literatura e o Direito é extremamente vasto, de forma que para que haja uma compreensão acertada sobre cada uma das vertentes é mediante sua classificação. De acordo com Thomas Morawetz poderiam existir até sete campos (MORAWETZ *apud* MONTEIRO, 1996), enquanto para Philippe Malaurie existiriam apenas quatro vertentes (MALAURIE *apud* MONTEIRO, 1997), mas a maioria dos teóricos da área defendem a clássica divisão em três eixos: Direito *na* Literatura, Direito *da* Literatura e Direito *como* Literatura (MONTEIRO, 2020).

Cada uma das vertentes almeja um objetivo, de forma que algumas servem mais ao propósito desta pesquisa que outras. Assim, em virtude de suas propostas pedagógica e hermenêutica, respectivamente, o Direito *na* Literatura e o Direito *como* Literatura, serão abordados com maior profundidade. Entretanto, como uma pesquisa atual, é necessário reconhecer a existência de várias outras classificações, que apesar de não possuírem grandes referenciais atualmente, alertam para a amplitude desse campo e as possibilidades que deles ressoam, isto posto, as abordagens Direito *da* Literatura, Direito *à* Literatura, Direito *pela* Literatura e Direito *com* Literatura serão conceitualizadas, mas seu estudo não gozará da mesma profundidade das duas primeiras.

### 2.2.1 Direito *na* Literatura

O Direito *na* Literatura propõe uma análise de obras literárias que retratam institutos jurídicos – de forma que o Direito seja pensado *a partir* da Literatura. Neste diapasão, François Ost, jurista e filósofo do direito, foi um dos primeiros a ousar mergulhar na tradição literária universal e propor-se a explicar como os seus mitos fornecem indicações sobre a origem do

Direito – e seu possível futuro. O jurista interessou-se pela convergência “Direito na Literatura” quando ainda ministrava aulas de filosofia jurídica e notou que na maioria das vezes contextualizava uma exposição de conteúdo através de uma narrativa literária, como é o caso da Antígona de Sófocles, utilizada diversas vezes por Ost para inserir o tema de resistência à opressão e desobediência civil aos seus alunos (AXT, 2017).

Ost rejeita o formalismo e o moralismo jurídico em favor de uma postura crítico-filosófica em relação ao fenômeno jurídico e, para tanto, apresenta a Literatura como o caminho para alcançar o exercício pleno do Direito. No entanto, ao discorrer sobre as relações históricas entre Direito e Literatura, Ost demonstra que as relações entre os dois campos inauguraram-se sob o signo de um não acolhimento. Legisladores e escritores viam-se como concorrentes, e nesse sentido dispõe Ost, ao mencionar que “conscientes do temível poder da ficção, os legistas querem manter os poetas à distância para preservar a integridade do direito e da justiça” (OST, 2007, p. 10), circunstância que se manifesta ainda hoje na resistência da maioria dos docentes e teóricos do Direito em aceitarem as Artes como saberes complementares ao Direito – não excludentes.

Sob essa perspectiva, é necessário que o Direito seja estudado através da ótica literária, pois essa última não só humaniza o direito como também tem o poder de contribuir para a instituição de uma cultura dos diversos direitos, já que narra questões como justiça, liberdade e igualdade, dentre várias outras (STRECK; TRINDADE, 2013). Com isso, a literatura tem um jeito próprio de dizer as coisas que permeiam questões jurídicas e da sociedade em geral. Enquanto os manuais jurídicos abrigam uma descrição abstrata do Direito desassociado da realidade e existência fática, as obras literárias submergem o direito na realidade social, cultural e humana a qual pertence – e da qual precisa aproximar-se cada vez mais se deseja aprofundar sua aplicação.

Ost explica que é impossível desvincular as origens do estudo da relação entre direito e literatura da figura de Platão, pois “ninguém, mesmo o mais convicto dos representantes contemporâneos da corrente ‘direito e literatura’, terá ido tão longe quanto Platão; ninguém terá ousado afirmar que a ordem jurídica inteira é a ‘mais excelente das tragédias’” (OST, 2007, p. 11). De acordo com o pensamento platônico, o imaginário literário teria ainda um poder “constituente” na origem das estruturas políticas e jurídicas.

O jurista elabora sua teoria mencionando que os imaginários literário e jurídico sempre foram vistos como rivais justamente porque atuam, ao menos em parte, sobre o mesmo terreno:

(...) o direito não se contenta em defender posições *instituídas*, mas exerce igualmente funções *instituintes* – o que supõe criação imaginária de significações sociais-históricas novas e desconstrução das significações instituídas que a elas se opõem. De maneira inversa, e simetricamente, a literatura não se contenta em atuar na vertente *instituinte* do imaginário, ocorre-lhe também apoiar-se sobre suas formas *instituídas*. (OST, 2007, p. 19)

O trabalho da Literatura, portanto, vai além de pôr em desordem as convenções e suspender totalmente as certezas, mas pretende trazê-las ao cotidiano, provocar reflexões sobre elas, desmistificar um pensamento recorrente nos cursos de Direito: a Lei como verdade absoluta, incontestável e imutável.

Aqui abrem-se as obras literárias que tratam do Direito, como as que são reiteradamente citadas pelos juristas: *O Processo* de Franz Kafka, *O caso dos exploradores de caverna* de Lon L. Fuller, e *Antígona* de Sófocles. Contudo, apesar da evidente ligação entre os dois âmbitos, o próprio Ost explicita que essa aproximação entre fantasia – base da literatura –, e realidade – controlada pelo Direito não se daria de forma pacífica, ensejando o questionamento: “entre direito e literatura, as ligações não são necessariamente perigosas?”. Uma não tentaria suprimir a outra? Não são aspectos excludentes de uma mesma matéria, qual seja, a vida?

É em razão desses questionamentos que François Ost em nenhum momento propõe uma fusão entre Direito e Literatura, mas o estudo dessa interseção, e sobre isso José Calvo González enxerga que uma disciplina serviria de instrumento para a compreensão da outra (GONZALEZ apud MONTEIRO, 2020, p. 66). Um exemplo notável é o da utilização do universo da linguagem literário-jurídica para uma análise dos textos da Bíblia, um livro que seria “o tipo ideal de obra literária que retrata a noção de lei fundada sobre o conceito de aliança” (MIRANDA, 2011, p. 33), pois

Em vez de uma afirmação autoritária da lei, é de uma aliança que se trata, em vez de uma imposição unilateral de um mandamento, o que se assiste é à negociação de uma lei dialógica. Mais ainda: por meio de uma longa e difícil aprendizagem do diálogo, não desprovido de regressões, vê-se desenrolar o relato do progressivo aperfeiçoamento de um modo interativo, dialógico, de produção da lei: um Deus e um povo aprendem juntos as condições do respeito da alteridade que passa ao mesmo tempo pela afirmação da liberdade e pelo estabelecimento da lei. (OST, 2007, p. 70)

Se apartada do significado sagrado que lhe foi conferido pelos religiosos, a Bíblia nada mais é que uma obra literária em que são narrados fatos – que podem ser verdadeiros ou fantasiosos –, mas para os que acreditam, nela estão as leis que regem cada aspecto da vida moral na Terra, interligando, dessa forma, o cenário jurídico e literário. Nessa perspectiva, a partir da análise de institutos jurídicos contidos em textos literários – mesmo nos menos

convencionais – é possível formular e elucidar as principais questões relativas à justiça, à lei e ao poder, como explica Ost:

O jurista que desembarca em terra literária assemelha-se a Colombo pondo os pés no novo mundo – ignorante da natureza exata de sua descoberta: ilha ou continente? Índia ou América? Muitas outras surpresas ainda o esperam, e ele certamente será obrigado a modificar mais de uma vez o traçado dos mapas que traçou presuntivamente. (OST, 2007, p. 58)

A literatura, portanto, auxilia na busca de respostas para questões jurídicas, de Justiça e Poder de uma forma “indireta, oblíqua e imprevista” (OST apud. AXT, 2017, p. 264). A literatura não oferece respostas relativas à técnica e dogma jurídicos, mas sim, esclarece sobre a antropologia e sociologia jurídicas, ou seja, o contexto humano, social e ético da solução jurídica. Por conseguinte, a problemática se encontraria no fato de que em vez de preocuparem-se com os aspectos narrativos da escrita jurídica, as instituições que ofertam cursos de Direito ocupam-se do direito analisado, distanciado do imaginário social instituinte e excluidor das significações que perpassam o caso concreto.

Sob essa perspectiva, é pertinente que o Direito seja estudado através da ótica literária, pois essa última não só humaniza o direito como também tem o poder de contribuir para a instituição de uma cultura dos diversos direitos, já que narra questões como justiça, liberdade e igualdade, dentre várias outras (STRECK; TRINDADE, 2013). Com isso, a literatura tem um jeito próprio de dizer as coisas que permeiam questões jurídicas e da sociedade em geral. Enquanto os manuais jurídicos abrigam uma descrição abstrata do Direito desassociado da realidade e existência fática, as obras literárias submergem o direito na realidade social, cultural e humana a qual pertence – e da qual precisa aproximar-se cada vez mais se deseja aprofundar sua aplicação.

“Estamos condenados a interpretar” dispõe Streck (2019, p. 20), a ausência ou defasagem de interpretação tornou-se uma epidemia que teve como uma de suas consequências a crise do ensino jurídico. Cada vez menos os discentes de cursos jurídicos são incentivados a interpretar o conteúdo dogmático, pois interpretação leva a dúvidas, dúvidas à questionamentos – que não são bem vindos por aqueles que sempre detiveram as rédeas do que se aprende. Nesta seara, bem como no tratamento de uma epidemia biológica, é fundamental identificar o “paciente zero” da crise intelectual e epistemológica, que hodiernamente seria equivalente às faculdades de Direito (STRECK, 2019, p. 60).

A literatura surge, então, como uma vacina, que segundo Lenio “ajuda a existencializar o direito”, entretanto, bem como Ost percebeu ao estudar a origem dessa conflituosa relação,

“se os juristas fossem médicos, eles fariam passeatas contra antibióticos e vacinas” (STRECK, 2019, p. 61). O signo do não acolhimento dos saberes, como foi alertado por François Ost, impede os estudiosos do Direito a perceberem que a Literatura poderia ser uma agente intermediadora na relação do Direito com o mundo, já que:

[...] narra o mundo melhor que o direito e a própria história. A certidão de nascimento do Brasil é um texto literário, A Carta de Pero Vaz de Caminha. E quem poderia contar melhor o Brasil que Machado de Assis, José Lins do Rego, Graciliano Ramos, Monteiro Lobato? Como entender o Direito Penal sem ler o conto *Suje-se Gordo*, de Machado? Ou entender o patrimonialismo e o estamentismo sem ler *Memórias Póstumas de Brás Cubas*, cujo maior feito foi o de não ter deixado herdeiros, de tão pilantra e patife que era? (STRECK, 2019, p.101)

Ost ainda trata de um caso excepcional que é uma espécie de inversão do Direito *na* Literatura, que é a Literatura *como* Direito. Trata-se de uma interação Direito-Literatura, na qual textos literários são utilizados como uma fonte paralela de direito como ferramenta para resolução de litígios. François Ost (2007) explica que encontrou um exemplo dessa vertente no Québec, na Universidade MacGil, onde anualmente organiza-se um julgamento simulado a partir de um processo fictício apresentado a um grupo de discentes do curso de Direito e do curso de Letras. A diferença desse juri simulado para os que comumente são observados no Brasil está no fato de que esses alunos são instruídos a discutir o caso exclusivamente a partir do *corpus*<sup>12</sup> representado pelas peças de Willian Shakespeare. A partir dessas discussões, todos os anos é constituída a denominada “jurisprudência shakesperiana”, que serve como base para os processos dos anos seguintes (OST, 2007).

Nesse sentido, o direito na literatura pode exercer um papel no processo que visa enfrentar o “exorcismo da realidade” provocado pelo positivismo jurídico, o que ocorre porque “a realidade não nos toca; as ficções, sim.” (STRECK; TRINDADE, 2013, p. 228). Como ferramenta pedagógica, a literatura é um canal que conecta a humanidade com a ordem jurídica, pois vai além do positivismo, percorre dilemas e paradigmas com habilidade e permite a abertura da visão sobre o mundo. Quando identifica-se o Direito contido na literatura, ambos operam juntos, impulsionando quem se dispõe a enxergá-los como uma unidade a abrir a mente para caminhos que o saber jurídico jamais percorreu, a conhecer coisas que são tão recentes que sequer têm nome – mas que emendariam-se umas nas outras, pois, como ensina Gadamer: não existe a primeira palavra (GADAMER apud STRECK; TRINDADE, 2013).

---

<sup>12</sup> Aqui entendido como o conjunto das obras mais importantes e representativas de Shakespeare.

### 2.2.2 Direito *como* Literatura

O Direito *como* Literatura<sup>13</sup>, por sua vez, se dá através de uma interpretação dos textos jurídicos, direitos e instituições judiciais a partir dos métodos utilizados pela crítica literária, ou seja, é uma outra maneira de ler o Direito. Para François Ost:

[...] ele constitui na verdade um campo de estudo imenso, do qual não existe ainda em língua francesa, uma síntese real. Ora são sublinhados os parentescos que existem entre os métodos de interpretação das leis e dos textos literários [...], ora é trazida à luz a contribuição do estilo jurídico, suas raras felicidades de escrita, ao êxito de sua magia social, ao sucesso dos performativos que ele tenta impor. (OST, 2007, p. 51)

Os *founding fathers* dessa abordagem são John Wigmore e Benjamim Cardozo (GODOY, 2008), e no mesmo sentido James Boyd White explica que a classificação de literário não cabe apenas aos textos de alta literatura, mas a qualquer escrito que exprima imaginação e senso de linguagem, pois “o jurista é um ‘artista da linguagem’” (WHITE apud OST, 2007, p. 52), justamente pelo caráter construtivo e fictício que possuem uma sentença, uma defesa e outros aspectos jurídicos que demandam imaginação acerca das tramas que compõem a sociedade, como explica Ferreira da Cunha (2008, p. 9) ao dizer que “desde Ronald Dworkin que se sabe como um processo judicial é afinal uma narrativa, feita de várias narrativas adversas, e que a sentença é a conclusão, o capítulo-epílogo”.

A partir disso, conclui-se que o *law as literature* preocupa-se em analisar as perspectivas narrativa, retórica e interpretativa (TRINDADE; GUBERT, 2008) do texto jurídico, configurando o que é nomeado por François Ost (2007) como “direito contado” que seria instruído pela teoria dos atos de linguagem, ressaltando a importância de regras constitutivas – ou seja, que fossem produtoras das instituições e não apenas reguladoras de comportamentos já existentes, de forma que:

(...) o código civil não é um conjunto de prescrições, é um conjunto de instituições que só comandam ao imporem ao homem a figuração intelectual dos esquemas aos quais deve se conformar sua atividade para ter uma eficácia jurídica. Quando se examina sem idéia preconcebida o texto do Código, fica-se impressionado de ver que a preocupação do legislador é constantemente dizer o que pode ser feito. Isso porque, acreditamos, a lei geralmente não propõe tanto delimitar a esfera de liberdade das partes quanto fixar as condições de eficácia de sua ação. (RAY apud OST, 2007, p. 44)

<sup>13</sup> Tal vertente da relação Direito e Literatura é fundamental para que o exercício pleno do Direito seja alcançado, mas nessa pesquisa, intencionalmente, não terá sua abordagem aprofundada em razão da sua ligação com a pedagogia jurídica ocorrer de maneira indireta.

Sem embargo, existe um conflito acerca da possibilidade da leitura de textos jurídicos como se literários fossem. Alguns autores defendem que apenas são considerados literários os textos que tenham finalidade literária, tais quais contos, novelas, poesias ou romances (MOISÉS, 2007), enquanto outros pensadores, como Terry Eagleton acreditam que qualquer texto pode apresentar certos traços literários:

Se é certo que muitas das obras estudadas como literatura nas instituições acadêmicas foram “construídas” para serem lidas como literatura, também é certo que muitas não o foram. Um segmento de texto pode começar sua existência como história ou filosofia, e depois passar a ser classificado como literatura; ou pode começar como literatura e passar a ser valorizado por seu significado arqueológico. Alguns textos nascem literários, outros atingem a condição de literários, e a outros tal condição é imposta. (EAGLETON, 2006, p. 13).

Em suma, a narrativa linear que desenha a história contada pelo processo é um elemento inerente à tradição literária que também é comum ao Direito. Assim, para essa vertente, um texto que fosse propriamente jurídico seria comparado a um texto literário sob uma perspectiva narrativa em busca do que de literário há no jurídico, utilizando para tanto a hermenêutica. Dessarte, torna-se imperioso conceituar o que seria a hermenêutica persecutida pela sensível relação de Direito e Literatura que se procura descrever, para Streck:

A palavra “Hermenêutica” deriva de “Hermes”, figura mitológica grega cuja principal responsabilidade era transmitir aos mortais o que os deuses falavam. Ocorre que nunca se soube o que os deuses disseram: só se soube o que Hermes dissera acerca do que os deuses disseram. Que podemos nós, contemporâneos, compreender do modo como os gregos enxergavam a relação do homem com os sentidos? Primeiro, que existir e interpretar são duas faces de uma mesma moeda. Não há escapatória. O ser humano, enquanto ser no mundo, está condenado a interpretar. (STRECK, 2019, p. 7)

Lenio Luiz Streck é um jurista, docente, advogado e escritor que propõe reflexões didáticas sobre Direito, Hermenêutica e Literatura no cenário brasileiro. Streck (2019, pg. 8) dispõe que “não basta a palavra da lei. Ela precisa também das coisas a que se refere. Lei, apenas, não se iguala ao Direito.”, ou seja, o sentido da lei só existe no seu contexto. Uma breve análise do cenário do ensino jurídico no país permite constatar que a atual prioridade é a memorização de normas sem qualquer contextualização ao caso concreto. A partir do momento em que o jurista se deixa levar por uma doutrina rasa e uma jurisprudência antiquada, comporta-se como alguém que ignora a própria ignorância, e, reforça o estereótipo do sujeito moderno que se apresenta como “consciente-de-si-e-de-sua-certeza-pensante” (STRECK, 2019).

No contexto do mito utilizado por Lenio Streck, Hermes ocupa a posição de hermeneuta, o que lhe confere um imenso poder, pois cabe a ele interpretar e transmitir aos mortais a sua interpretação, o que inevitavelmente tornava o discurso contaminado por seu viés – pois há sempre um *a priori*. Jamais se saberia o que os deuses realmente falavam, o que é possível apreender é a interpretação de Hermes sobre a mensagem dos seres divinos. E a partir de tal narrativa ficcional é possível estabelecer um paralelo para o cenário jurídico, já que o texto da lei, sem a facticidade do caso concreto, não contém a essência da norma.

É preciso reconhecer, portanto, que as práticas hermenêuticas do Direito quase nunca se situam como respostas superadoras da opressão instituída, ao contrário, perpetuam os mecanismos de idealização do Direito como um “estado de certeza”, sem que seja permitida a existência de dúvidas ou questionamentos por meio dos intérpretes – esses sujeitos que são simples reprodutores alienados reivindicando o direito de impor sobre os demais a mesma alienação sob a qual residem, prioritariamente através do ensino do Direito.

### 2.2.3 Direito *da* Literatura

O Direito *da* Literatura refere-se a uma abordagem transversal que versa principalmente sobre questões de direito privado (direitos autorais), direito penal (crimes que podem ser cometidos pela imprensa, tais quais injúria, calúnia e difamação), direito público (liberdade de expressão) e direito administrativo (políticas públicas que regulamentam diretrizes escolares e bibliotecas) (OST, 2007). Este campo, notadamente pragmático, dedica-se ao estudo dos dispositivos reguladores de direitos autorais e questões de liberdade de expressão, determinando seu propósito jurisprudencial.

Existem autores como Trindade e Gubert (2008) que acreditam que essa linha sequer representa uma vertente de Direito e Literatura, pois dedica-se exclusivamente às discussões de cunho normativo, na tentativa de regulamentar a atividade literária. Nessa corrente nos deparamos essencialmente com a Literatura *como objeto* do Direito.

### 2.2.4 Direito *à* Literatura <sup>14</sup>

---

<sup>14</sup> Apesar de não ser classificada unanimemente como uma vertente de Direito e Literatura, a relação estabelecida por Antônio Cândido demonstra-se de fundamental importância, principalmente em um país como o Brasil – onde a desigualdade atinge níveis estratosféricos e a leitura torna-se cada vez mais um privilégio. A discussão acerca do acesso a livros foi elevada a extremos durante o ano de 2021, quando o Ministério da Economia discutiu a tributação das obras literárias e quando questionada, a Receita Federal, através de declaração ao jornal virtual

Esse tema foi tratado especialmente por Antonio Cândido, e tem como contexto a relação entre os direitos humanos e a literatura. Para Cândido (2011), todos teriam – ou deveriam ter – direito à literatura, por essa ser uma fonte de fabulação que por sua vez é uma necessidade humana básica. O autor amplia o significado do que seria literatura, definindo-a como “todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, desde o que chamamos de folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações” (CANDIDO, 2011, p. 176) e, nesse sentido, a vida de todos é inevitavelmente permeada diariamente por mergulhos ao imaginário literário fictício.

O fato é que a Literatura é comparada por Cândido aos sonhos; o pensamento já foi desenvolvido na área científica, por Freud, que considera o sonho um elemento fundamental para o equilíbrio psíquico, e também no aspecto literário, como narra poeticamente a renomada autora Shirley Jackson: “Nenhum organismo vivo pode existir com sanidade por um longo tempo em condições de realidade absoluta; até as contovias e gafanhotos, pelo que alguns dizem, sonham” (JACKSON, 2018, p. 7). Para a psicanálise o sonho é uma das formas de acessar o inconsciente (FREUD, 2019), e da mesma forma a Literatura confirma o homem em sua mais pura humanidade, justamente porque atua parcialmente no subconsciente e no inconsciente – auxiliando na elaboração das mais legítimas manifestações ficcionais de cada sociedade.

O autor sai em defesa de uma sociedade igualitária a partir da perspectiva literária, onde não houvesse monopólio da literatura erudita por parte das classes dominantes, e de acordo com ele essa igualdade só poderia ser alcançada com a distribuição equitativa dos bens, pois “só numa sociedade igualitária os produtos literários poderão circular sem barreiras, e neste domínio a situação é particularmente dramática em países como o Brasil, onde a maioria da população é analfabeta, ou quase, e vive em condições que não permitem a margem de lazer indispensável à leitura” (CANDIDO, 2011, p. 189).

Desta feita, é possível focalizar o Direito à Literatura a partir de dois diferentes ângulos: o primeiro, segundo o qual a Literatura se coloca como uma necessidade basilar dos seres humanos que se não satisfeita pode trazer sérios danos à formação da personalidade; em segundo lugar, a Literatura propõe-se a ser uma ferramenta de “desmascaramento”, de revelação e denúncia da miséria imposta a determinados grupos da sociedade. A partir da teoria

---

Folha de S. Paulo, apenas afirmou que “pessoas mais pobres não consomem livros não didáticos” (FOLHA DE SÃO PAULO, 2021), em momento algum expressando qualquer intenção de ampliar esse consumo – ao contrário, tentando restringi-lo.

proposta por Cândido (2011), conclui-se que a luta pelos direitos humanos é necessariamente a luta pelo acesso democrático à literatura e igualdade entre cultura popular e cultura erudita, sem a segregação preconceituosa imposta pela organização sócio-econômica capitalista, pois uma sociedade considerada justa seria aquela que “pressupõe o respeito pelos direitos humanos, e a fruição da arte e da literatura em todas as modalidades e em todos os níveis é um direito inalienável” (CANDIDO, 2011, p. 193).

### 2.2.5 Direito *pela* Literatura

Para François Ost (2017), o Direito *pela* Literatura pode ser conceituado como “textos literários escritos por juristas ou políticos com o intuito de fazer avançar uma ‘causa’”. Seriam portanto os textos literários em tom de denúncia, como é o caso dos vários textos de Victor Hugo onde litiga a favor da abolição da pena de morte, principalmente na sua obra *O último dia de um condenado*, na qual compara a pena capital à tortura e indaga intensamente o sentido daquela punição:

Não vedes pois que as vossas execuções públicas se fazem às escondidas? Não vedes que vos escondeis? Que tendes medo e vergonha da vossa obra? Que balbuciais ridiculamente o vosso discite *justitiam moniti*? Que no fundo vós estais assustados, interditos, inquietos, pouco seguros de terdes razão, alcançados já pela dúvida geral, cortando cabeças por rotina e sem saber bem o que fazeis? Não sentis no fundo do coração, que perdestes já o sentimento moral e social da missão de sangue, que os vossos predecessores, os velhos parlamentares, executavam com uma consciência tão tranquila? À noite não voltais a cabeça sobre o travesseiro mais vezes, que eles? [...] Vós, no vosso foro íntimo, não tendes bem a certeza de não serdes uns assassinos? (HUGO, 2012, p. 18).

É possível tratar uma narrativa de tamanho cunho social e com tanto apelo ao sistema jurídico de seu tempo como um mero texto literário ficcional? Para Ost, a resposta é claramente negativa, e no contexto brasileiro é possível notar o Direito se manifestando *pela* Literatura em textos como *Capitães da Areia*, obra do jurista e escritor Jorge Amado, que denunciava em seu conteúdo a pobreza, a criminalidade e o abandono de crianças e adolescentes “que estudam para cangaceiro na escola da miséria e da exploração do homem” (AMADO, 1937, p. 316). O apelo ao aparato político-institucional – que se manifestava apenas como forma de opressão, desaparecendo completamente quando os meninos de rua precisavam de amparo – demonstra o papel de denúncia que cumpre a Literatura realizada sob um ponto de vista crítico de um autor que possui também uma formação jurídica.

### 2.2.6 Direito *com* Literatura

Essa perspectiva, criada pelo doutor em Direito e pesquisador espanhol José Calvo González, traz um olhar dos fatos e textos jurídicos livre de oposições à Literatura, analisando os aspectos verossimilhantes de ambos, que permitem que o Direito seja estudado *com* a Literatura. O autor entende que “Direito e Literatura se relacionam igualmente pela sua índole insituante do social; ambos têm a capacidade de instituir imaginários sociais, participam da mesma poética. Desse ponto de vista, o Direito aproveita categorias literárias como oralidade e escritura, leitura, reescritura (...)” (GONZALEZ, 2014, p. 10).

A principal semelhança entre os dois âmbitos é a forma como edificam seus cenários a partir das palavras, das narrativas que refletem a realidade da sociedade na qual estão inseridos. González explica que a compreensão do Direito, bem como a compreensão da Literatura, é produzida pela leitura, pois tanto em um quanto em outro a realidade é substanciada pela própria palavra, inclusive, os fatos só tem concretude se forem parte de um discurso: “os fatos são as palavras com que se conecta acerca deles” (GONZALEZ, 2014, p. 12).

Assim, para que sejam feitas as interpretações adequadas das normas jurídicas, seria necessário a superação de uma visão hermenêutica de tradução desses textos normativos, já que a compreensão integral se produziria a partir de uma análise interdisciplinar de todos os elementos culturais em que a comunidade jurídica estivesse inserida. Neste diapasão se apresenta o Direito *com* Literatura, sob o ponto de vista de que o estado de funcionamento processual dessa comunidade jurídico-interpretativa se assemelha a um sistema de autoridades que foram petrificadas ao longo do tempo por uma tradição discursiva, e que para alçar novos voos precisaria romper com o parâmetro epistemológico estabelecido.

Calvo Gonzalez (2014) não tenta, para tanto, taxar as narrativas jurídicas tradicionais como falsas, e tão pouco as considera verdadeiras, mas as trabalha a partir do conceito de “verossimilhança”, explicando que:

O estatuto da verdade durante o processo, e do que é declarado como “verdade” no seu término, não é de uma “verdade forte e segura”, mas sim de uma verdade provada sempre dentro do provável, pois não é possível provar o improvável. Isto é, a verdade no Direito é sempre e apenas verdade frágil e provável; ou seja, sempre e apenas verossimilhança. (GONZALEZ, 2014, p. 10)

No campo do Direito a verossimilhança seria instrumentalizada na busca por uma construção em que intervêm fatores temporais, espaciais e factuais que conduziriam ao “verossímil”. Em um processo judicial, quando narra-se o que aconteceu, o que é julgado é a

própria narrativa dos fatos, e não os fatos em si. Gonzalez explica que os fatos estão “perdidos”, já aconteceram e são recuperados através das narrações que os descrevem e o que lhes resta não é mais a classificação de “verdadeiros” ou não, mas se – a partir dos fatores probatórios – são “verossímeis” ou não, pois “a verdade no Direito é sempre apenas verdade frágil e provável; ou seja, sempre é apenas verossimilhança”.

Isto posto, essa interação de Direito e Literatura, apesar de muito recente e, conseqüentemente, menos trabalhada que as demais, apresenta-se como uma possibilidade de ultrapassar a hermenêutica tradutora de normas e chegar a uma compreensão mais aprofundada dos textos com conteúdo normativo. Esse campo pode explicar os desvios linguísticos sofridos pelo Direito, bem como os processos de positivação jurídica dos textos jurídicos – que são agravantes da crise na qual o ensino da ciência jurídica está mergulhada –, além de servir como um instrumento de construção da verdade e da realidade na aplicação do Direito.

### **3 DIREITO NA LITERATURA ENQUANTO INSTRUMENTO NA SUPERAÇÃO À CRISE NO ENSINO JURÍDICO: UMA ABORDAGEM WARATIANA**

Após uma análise das relações de Direito e Literatura, suas vertentes e a identificação da proposta pedagógica para qual o Direito *na* Literatura serve, além de uma breve contextualização acerca da situação crítica do ensino de Direito no Brasil, é importante reconhecer o papel da defasagem pedagógica no cenário hodierno. Com efeito, Warat, ao elaborar sua teoria da pedagogia cartográfica, discorre sobre a necessidade de se proporem paralelos entre recursos poéticos, artísticos e o conteúdo jurídico para promover no discente a reflexão sobre as alegorias e a ampliação da visão do indivíduo sobre temas complexos aos quais é chamado a mediar e eventualmente solucionar – em seu papel de operador da lei.

No mesmo sentido surge o conceito de carnavalização, que serve como proposta de ensino, mas vai além, pois altera substancialmente as propostas epistemológicas dominantes, modificando todo o saber que envolve o Direito como é conhecido nos dias de hoje. A carnavalização seria uma oposição à ideologia e à relação mestre-discípulo que foi construída nos cursos jurídicos ao longo dos anos. Um imaginário carnavalizado seria aquele que coloca suas significações para além da pertinência positivista consagrada pelos códigos, e almeja a produção – no sentido de construção – dos saberes, elaborados através da interdisciplinariedade e permite que a sala de aula transforme-se em um espaço de desejo, paixões e afeto.

A pedagogia waratiana vincula-se, então, de forma direta à Literatura, a partir do momento em que esta última porta-se como forma de expressão artística representativa do “livre fluxo do inconsciente, do questionamento de seu assujeitamento aos imperativos da lógica e da razão ocidentais” (MACIEL, 2017, p. 87). A junção do Direito *na* Literatura à proposta pedagógica carnavalizada de Luis Alberto Warat merece dedicação, pois dispõe-se como uma possibilidade de superação do paradigma do direito positivo que destrói o pensamento reflexivo e impossibilita a aproximação do Direito com a realidade na qual se aplica.

#### **3.1 A pedagogia do ensino jurídico**

Horacio Wanderlei (1992), na dedicatória de sua tese apresentada ao curso de Pós-Graduação em Direito da Universidade Federal de Santa Catarina para a obtenção do título de doutor em Direito, oferece sua obra – intitulada *A crise do ensino jurídico de graduação no Brasil contemporâneo: indo além do senso comum* – “a todos os estudantes dos cursos jurídicos brasileiros, vítimas da (de)formação que lhes é imposta nos bancos escolares” (RODRIGUES,

1992, p. 11) e afirma que a possibilidade de superação da crise do ensino do Direito cabe unicamente a esses estudantes.

No mesmo sentido discorre o jurista brasileiro Lenio Luiz Streck, com seu exemplo do “paciente zero” da crise no ensino jurídico, qual seja, as faculdades de Direito, que formam os ministros, juízes, promotores, estagiários, advogados e bacharéis dos mais variados (STRECK, 2019). E, a partir do que o autor estabelece, é possível captar que se o ensino vai mal, as situações que têm no ensino jurídico sua base, também tendem a tornar-se precárias, como é o exemplo da política. A teoria do Direito encontra-se mergulhada no senso comum teórico conceituado por Warat, que insiste na abstração e desistencialização do Direito – postura paradoxal, pois o fenômeno jurídico só ocorre em sua facticidade.

A tese de doutorado de Wanderlei é datada de agosto 1992, mas, quase 20 anos depois não é possível notar grandes avanços nos aspectos por ele mencionados como necessários ao combate da crise jurídica de ensino, ao contrário, a crise parece agravada. O atual processo de ensino-aprendizagem foi majoritariamente reduzido a uma mera assimilação de normas sem o filtro da dinâmica e do senso crítico, o que traz como consequência uma superpopulação de bacharéis em Direito que possuem um desempenho ruim no Exame da Ordem dos Advogados do Brasil, além de juristas sem capacidade de revolucionar ou fazer avançar a Justiça no país.

Ademais, a mercantilização do ensino promove o aumento exponencial do número de instituições que oferecem o curso de Direito de forma inversamente proporcional à qualidade deste, o que apenas perpetua o ciclo de juristas precários que tornam-se professores e agravam ainda mais as condições do ensino jurídico brasileiro. É evidente, portanto, a transição paradigmática requerida tacitamente pelo cenário jurídico brasileiro, na qual o modelo positivista firmado desde a fundação do ensino jurídico no país, é incapaz de suportar os novos desafios que se apresentam diariamente aos teóricos e práticos do Direito, e suscitam novos olhares aos desafios.

Dentre os diversos pontos que fundamentam a inegável crise de ensino do Direito no Brasil, talvez o mais importante seja a crise didática e pedagógica, que substitui a reflexão e produção pela reprodução de um conteúdo “morto” em si mesmo, que não se preocupa com as modificações pelas quais a sociedade passou desde que esses saberes foram criados, e tão pouco com a possibilidade de gerar reflexões a seus interlocutores – e por isso a opção por trabalhar essa problemática nessa pesquisa. Sob essa ótica, diretamente influenciada pelo liberalismo político, o sucesso ou fracasso discente estariam baseados única e exclusivamente na meritocracia, palavra originada do latim que é definida por Barbosa (2003) como um sistema

de governo ou organização que considera a aptidão, ou o mérito, como a única razão para se atingir determinada posição, seja ela profissional ou pessoal.

As consequências da referida tendência pedagógica no ensino jurídico são observáveis há um longo tempo, mas manifestam-se de forma particularmente intensa no cenário hodierno através da reprodução mecanizada dos docentes, que recusam-se à abrirem espaço para uma discussão acadêmica aprofundada, além da falta de participação dos alunos e também a preocupação centrada na expectativa de aprovação em exames de cunho extremamente técnico, como são os casos dos concursos e Exame da OAB.

Não obstante, nessas duas últimas décadas, também é notável a posição do estudante de direito como o um “refém afetivo do professor”, como dispõe Luis Alberto Warat (WARAT, 1997), pois estaria fadado a responder moralmente a uma gigantesca cena de efeitos especiais constituída principalmente da metodologia aula-conferência importada de Portugal, de acordo com a qual ao professor caberia todo o papel de disseminação de um saber pré-produzido – que não seria construído na relação ensino-aprendizagem, mas meramente memorizado. De acordo com essa perspectiva o estudante não passa de um simulacro de prisioneiro, condicionado à figura do professor e à sociedade, ao passo que o professor, em si, também seria um prisioneiro – da sociedade e da sua própria certeza de si e de seu saber arrogante (WARAT, 1997).

Esses professores, tão imersos nas certezas que lhes foram impressas durante toda sua formação jurídica, acabam por arrebatam os discentes de seus próprios desejos e das possibilidades que teriam ao manifestar esse desejo de questionar, que surge ainda na infância quando as crianças disparam pergunta após pergunta. No fundo, trata-se de uma maneira de fazer surgir, no sujeito arrebatado, uma ideologia que espelhe a verdade na qual seu arrebatador crê. Através de sua posição de poder, o professor vale-se de uma chantagem velada, uma manipulação implícita, que se apresenta ao aluno sob o véu de “proposta”, como se esses reféns de seu próprio processo de aprendizagem tivessem outra escolha que não engolir os conhecimentos que são a eles impostos. Sobre isso, Luiz Warat explica que esse aluno-refém é um “[...] prisioneiro de uma censura que não poderá ser abalada por nenhuma prática de autonomia” (WARAT, 1997, 60).

Streck (2019) explica que esse sujeito soberbo da modernidade trata-se da personificação da barbárie interior, a qual os constrangimentos exteriores deveriam controlar, mas não o fazem e, ao contrário: através da dogmática jurídica esse sujeito, em vez de ser constrangido – e conseqüentemente, controlado – é incentivado a agir, e a proteção da qual poderia se valer o jurista que se dispõe a sair do padrão dogmático-formal é a literatura. Inclusive, o autor se utiliza de um conto de Machado de Assis para explicar a postura

filosofica do ser-solipsista diante dos sentidos. De acordo com a doutrina solipsista, o que existe é apenas o eu empírico e suas sensações, e nada existe fora do pensamento individual, sendo a percepção nada mais que impressões sem existência própria.

No conto *Ideias de Canário* (2016), Machado de Assis narra a história de Sr. Macedo, um homem que encontra um canário em uma gaiola em uma loja de bugingangas, e ao questionar quem havia prendido o pássaro, o próprio canário o responde que ninguém o prendera. Diante de tal afirmação, Sr. Macedo indaga se a ave não tinha saudade do espaço azul e infinito e esta devolve: “que coisa é essa de azul e infinito” (ASSIS, 2016, p. 10)? O homem, surpreendido pelo pássaro não identificar sua descrição do céu, refina ainda mais a pergunta: “que pensas do mundo, oh, canário”? O pequeno animal, por sua vez, discorreu pacientemente: “o mundo é uma loja de quinquilharias, com uma pequena gaiola de taquara, quadrilonga, pendente de um prego; o canário é senhor da gaiola que habita e da loja que o cerca. Fora daí, tudo é ilusão e mentira.” (ASSIS, 2016, p. 10).

Maravilhado com a cena, Sr. Macedo decide comprar o canário e dar-lhe uma nova gaiola, levando a ave consigo para casa para fazer com ele uma experiência. Três semanas depois, o homem pediu-lhe que repetisse a definição do mundo, obtendo como resposta que o “Mundo é um jardim assaz largo com repuxo no meio, flores e arbustos, alguma grama, ar claro [...]; o canário, dono do mundo, habita uma gaiola vasta, branca e circular, donde mira o resto. Tudo o mais é ilusão e mentira” (ASSIS, 2016, p. 12). Não contente, dias depois o canário fugiu e em certo momento o homem, ao passear pela casa de um amigo, encontra o canário, aproveitando então para questioná-lo novamente sobre a definição de mundo. “O mundo” diz o canário, “é um espaço infinito e azul, com o sol por cima” (ASSIS, 2016, p. 15). Em tom de indignação, Sr. Macedo retruca: “se eu lhe desse crédito, o mundo era tudo; inclusive já fora uma loja de belchior”, o canário sem comoção responde: “Que loja? Que gaiola? Estás louco?” (ASSIS *apud* STRECK, 2019, p. 17).

Assim também se desenvolve o ensino do Direito, na medida em que muitos juristas – docentes e discentes – se comportam como o canário, o que inegavelmente vem de sua formação, oferecida por outros “professores-canário” que renegam qualquer experiência de mundo para além da sua própria e da que anteriormente lhe foi passada por outro professor. No conto de Machado de Assis, o canário é uma metáfora pra o sujeito solipsista, pois o mundo da ave se torna aquilo que privada e pessoalmente esta lhe diz que é. Sobre isso, Streck explica que “a estrutura, a intersubjetividade, a tradição, enfim, essa linguagem pública constrange a todos nós cotidianamente para evitar que saíamos por aí fazendo coisas solipsistas” (STRECK, 2019, p. 19). A problemática se inicia, contudo, a partir do momento em que o solipsismo

judicial não se deixa mais atingir por esses constrangimentos cotidianos, e muitas vezes nem mesmo a Constituição consegue constranger o aplicador.

O que observa-se na pedagogia dos cursos de Direito é que o ato de ensino, muitas vezes, é reduzido a uma exibição do neutro, instrumentalizado de forma a representar e sustentar o projeto do que pode ser denominado como pedagogia da indiferença. A pedagogia da indiferença refere-se a “um projeto de socialização sem paixões, nem gestos sensíveis que vão preparando o terreno de uma cultura que nos precipitará no abismo da pós-alienação” (WARAT, 1997, p. 59), o que leva os discentes à submissão que carrega-os em direção a um vazio epistemológico e informativo tão grande, que coloca até mesmo o pensamento idealista das verdades em risco de extinção:

Desligados das significações e de seus enigmas, o homem perderia sua condição alienada para ficar prifisonheiro de uma censura que não poderá ser abalada por nenhuma prática de autonomia. O fenômeno da alienação chegará a seu fim em formas de sociedade que façam a experiência da informação fora dos corpos, separando o sentido dos homens. (WARAT, 1997, p. 60)

Estabelecida a partir da ideia de que ao professor cabe o papel de detentor de todos os saberes, a pedagogia liberal-tradicional intenta não apenas a manutenção do *status quo* e delimitação de classes, mas principalmente legitimar o sistema capitalista. A sala de aula é organizada verticalmente e a figura do professor é colocada como única referência de conhecimento e detentor de todo o poder da relação de ensino-aprendizagem, e os alunos são apenas agentes passivos de sua própria aprendizagem e evolução intelectual, e seu papel é exclusivamente de

[...] acumular informações que lhes são passadas de forma distante da sua realidade. Repetir acaba significando a demonstração de que aprendeu e que o objetivo do ensino foi alcançado. O “bom aluno” do Direito se torna aquele que melhor repete o que seus mestres, às vezes juízes, promotores, advogados, fazem no dia-a-dia, na prática forense. (VIEIRA *apud* MACIEL, 2017, p. 73)

A partir desse entendimento, uma revolução do ensino jurídico apresenta-se como uma prática de inscrição nas dimensões simbólicas e imaginativas, de forma a permitir sutis recusas aos preceitos instituídos pelo padrão de ensino do Direito. Essa revolução, para que pudesse contribuir na formação de juristas verdadeiramente dispostos a fazer avançar a justiça, deveria pautar-se em duas dimensões éticas: a dignidade e a solidariedade – que são as garantias da manutenção não apenas de um ensino expansivo, mas da própria democracia. Destarte, a sala de aula deveria ser convertida, na ótica de Alberto Warat (1997, p. 61) a um território de

cumplicidade linguística, restituindo a paixão e estabelecendo a aceitação das diferenças e a recuperação da autonomia dos alunos – que também seria uma forma de dignidade.

### 3.2 A pedagogia de Luiz Alberto Warat

Luiz Alberto Warat surge como um expoente na oposição da visão kelseniana, pois propõe uma perspectiva que contrapõe-se à reprodução cotidiana do conhecimento inquestionável e limitado que é imposto pelo positivismo na forma do imaginário jurídico conservador (MACIEL, 2017), nesse sentido, Warat elabora uma proposta pedagógica pautada no rompimento com a matriz de Hans Kelsen, criando uma teoria que visa afastar-se do paradigma do dogmatismo, tecnicismo e formalismo, que limita a ciência jurídica a um mero “senso comum teórico dos juristas”. O autor explica que no ensino de Direito atual

O dogma fez do pensamento um eco mortífero, que conduz irremediavelmente à fetichização. [...] No dogmatismo, as palavras se mantêm à distância, exercitam em bloco sua teatralidade para fazer curricular as verdades e fundamentá-las como “Palavra Legítima”. (WARAT, 2004, p. 341)

Professor Warat dignifica a importância dos simbolismos que o Direito perdeu ao longo dos séculos, e para tanto faz uso da teoria da linguagem, da psicanálise freudiana e principalmente da literatura, e apesar do autor não escrever literatura, de fato, vale-se dela como fio condutor para a expressão de seu pensamento através de um instrumento que possui uma liberdade de forma e conteúdo maior do que uma teoria jurídica normalmente possui. Para tanto, Warat elabora uma proposta de pedagogia denominada por ele de cartográfica, que vale-se de recursos poético-afetivos para questionar a posição do docente e discente no processo de aprendizagem, além de estabelecer uma ferramenta para alcançar a revitalização do ensino jurídico: a carnavalização.

#### 3.2.1 A pedagogia cartográfica

Warat dizia que seu objetivo como professor era provocar a angústia nos alunos, a denominada angústia epistemológica, que faria esses discentes evoluírem os questionamentos que eram estimulados durante as aulas (WARAT apud STRECK, 2019). Um instrumento indispensável para o estímulo da angústia seria a literatura – ao lado da hermenêutica e da psicanálise. A literatura, seja ela ficcional ou realista, derruba as certezas tão bem construídas durante os anos de formação do jurista e provoca neles a angústia. Entretanto, muitas vezes

esses discentes sequer identificam que o desconforto que os cerca é a angústia epistemológica de Warat, e quando chegam a perceber que se trata de um estranhamento crítico, escolhem não lidar com isso. A formação jurídica positivista é pautada nas certezas, no mundo solipsista do canário que não conhece nada além de sua gaiola e julga loucos aqueles que questionam sua realidade.

Os juristas preferem as respostas prontas, pautam-se exclusivamente nos enunciados e nas súmulas, e nelas depositam sua tranquilidade (STRECK, 2019). Na jurisprudência firmada não existe angústia e, portanto, não existe evolução. Em uma realidade na qual as respostas precedem as perguntas, não existe necessidade de questionamentos; as dúvidas só existem a partir das respostas pré-existentes, e o conhecimento para além das informações padronizadas é irreal. E é nesse sentido que a literatura, novamente, dispõe-se como um suave alívio ao positivismo excessivo, pois enquanto o Direito aborda a relação dos seres humanos com o mundo e as coisas tangíveis, a literatura cumpre o papel de mediação existencial entre os possíveis.

No entanto, apesar da situação crítica na qual naufraga, para Warat o ensino do Direito pode proteger contra formas doentias de humanidade que ameaçam se instalar como projeto de existência, não dispensando a presença de conceitos – principalmente das ciências sociais – mas principalmente valorizando a pedagogia da dignidade e da solidariedade social (WARAT apud MACIEL, 2017). Tal pedagogia supõe um afastamento das “vestes sacerdotais” do discurso docente para que uma ampliação de sua significação se torne uma possibilidade (WARAT, 1997).

No intuito de apresentar uma nova perspectiva pedagógica para o ensino surge Luis Alberto Warat, com teorias inovadoras que buscam contribuir para a construção de um modelo de prática de ensino – atualmente fundado na reformulação de premissas antigas – à luz de um direito crítico e reflexivo que não permita a ausência de raciocínio crítico e problematizador, e reitera o que Ost (2007, p.) intenta ao dizer que “(...) há tesouros de saberes nas narrativas de ficção – uma mina com a qual as ciências sociais contemporâneas fariam bem em se preocupar.”. Warat explica que:

Enfim podemos dizer que de um modo geral os juristas contam com um arsenal de pequenas condenações de saber: fragmentos de teorias vagamente identificáveis, coágulos de sentido surgidos do discurso dos outros, eles rápidos que formam uma minoria do direito a serviço do poder. Produz-se uma linguagem eletrificada e invisível – o “senso comum teórico dos juristas” – no interior da linguagem do direito positivo, que vaga indefinidamente servindo ao poder. (WARAT, 1994, p.15)

E sobre o ensino do Direito em si, o jurista diz que:

Observando o comportamento dos professores de Direito, dos juízes, promotores e de todos os tratadistas, pode-se notar a presença soberana do sentido comum. Quando os juristas falam da epistemologia não conseguem expressar mais de que um sentido comum científico. Poderíamos dizer que isto se deve ao fato de que é difícil separar, nas funções sociais da ciência jurídica, razões teóricas de justificação. A este nível a verdade se relaciona sempre com os processos persuasivos. De fato a argumentação não pode prescindir das opiniões do sentido comum. São estas as que tornam confiáveis as conclusões. (WARAT, 1994, p.16)

Para Warat, a alteração da prática jurídica defeituosa só seria possível a partir do momento em que as crenças-matrizes e símbolos que organizam seu ordenamento fosse transformados, o que perpassaria necessariamente pela emancipação pedagógica através de seu imaginário instituído (WARAT, 1988). A reformulação desse imaginário indicado por Warat, se dá não apenas pelo afastamento do pensamento positivista, mas principalmente pela ampliação de fundamentos e princípios de interpretação do Direito através de uma aproximação da realidade subjetiva, para que a formação do intelectual do Direito pudesse se valer de diversas áreas do saber para atingir o apogeu do saber jurídico – como a teoria da linguagem, psicanálise e principalmente a literatura.

A proposta waratiana é pautada, inicialmente, em uma pedagogia chamada de cartográfica, que é um conceito pertencente ao campo semântico da geografia, mas no sentido ao que Warat o coloca, analisado sob as lentes que lhes dá a antropologia, filosofia e psicanálise (MACIEL, 2017). A partir disso, é possível estabelecer que “a cartografia é uma das possibilidades de se estudar objetos de caráter mais subjetivos e que exigem do pesquisador a habitação de diferentes territórios, na perspectiva de transformar para conhecer” (CINTRA; MESQUITA; MATUMOTO; FORTUNA, 2017, p. 45), e na teoria de Warat essa ação vai resultar em um mapa subjetivo e instável, suscetível a constantes modificações.

Cartográfica no caso de Warat se refere, então, à realidade não como um quadro pintado segundo a análise estática do artista, mas como construção do sentido, da ordem e da racionalidade do que se diz. Na elaboração e descrição dessa pedagogia cartográfica da epistemologia jurídica, Warat recorre simultaneamente, a reflexões teórico-conceituais e recursos poético-afetivos [...] (MONDARDO *apud* MACIEL, 2017, p. 77)

Como exemplo de recurso poético-afetivo, há a menção à personagem Gradiva<sup>15</sup>, utilizada por Luiz Alberto Warat para simbolizar o professor. Essa figura representaria o

---

<sup>15</sup> Trata-se de personagem da obra *Delírios e sonhos em Gradiva*, de Wilhelm Jensen. Descrita como uma figura gravada em baixo relevo, que encanta o protagonista Hanold e toma uma forma humana, caminhando pela cidade

processo pelo qual o eu aprende a lutar com seus desejos, assumindo posição muito próxima a um terapeuta, auxiliando os discentes a não permitir que esses desejos se percam no imaginário idealizante (MONDARDO, 2000). Na pedagogia construída por Warat, a figura do professor-Gradiva seria essencial, pois levaria os discentes a uma autorreflexão sobre seus próprios desejos em relação a aprendizagem que constituem nos cursos de Direito, possibilitando uma anulação do imaginário em torno do ensino tradicional engessado, de acordo com o qual prepondera o direito positivista (MACIEL, 2017).

A recorrência de Warat a um personagem ficcional literário demonstra seu interesse pelo simbolismo que pode ser alcançado através da interseção Direito e Literatura, remetendo novamente à sua obra *A ciência jurídica e seus dois maridos* (1985), que traz desde seus personagens e composição da narrativa até seu título referências à obra *Dona Flor e seus dois maridos* de Jorge Amado.

Cada vez que leio esse romance de Amado (*Dona Flor e seus dois maridos*) me surgem as associações mais esquisitas: a necessidade de misturar e não separar a conotação da denotação, o meu do seu, os uns dos outros, a pragmática da semântica, a razão da história, a ciência da literatura, a segurança da subversão, a marginalidade do instituído, a ambivalência da univocidade. (WARAT, 2000, p. 25)

Warat se vale dos personagens da obra de Amado trazendo uma relação muito clara de Dona Flor como se fosse Gradiva, que enseja sonhos e esperança de desvelar ainda mais o que o que o paradigma jurídico instituído oculta. A obra *A ciência jurídica e seus dois maridos* expressa muito bem a postura que Warat adota durante toda sua vida: a proposição de um ensino que não se fundamente no “monopólio do saber” por parte do professor, mas que sim procure valorizar a construção conjunta e cúmplice de um novo saber através da liberdade de pensamento.

Na medida em que o autor desenvolve uma análise do espaço acadêmico, elabora também a perspectiva de que existe uma necessidade eminente de que a sala de aula seja transformada em um espaço teatral, pois a “[...] visão do teatro do jogo como aula [...] é marginal na medida em que se projeta sobre a vida para que ela não possa resvalar indiferente sobre nós, como a chuva sobre as estátuas” (WARAT, 2000, p. 26). O ambiente acadêmico transforma seus habitantes em “estátuas” petrificadas pelo “senso comum teórico dos juristas”,

---

de Pompeia e produzindo fantasias, devaneios, assumido forma de hipóteses científicas e revelando os desejos do autor (MACIEL, 2017). Foi uma das primeiras obras a serem analisadas por Sigmund Freud e traz grande contribuição à psicanálise – provando a tese de Luiz Alberto Warat de que a emancipação da pedagogia passaria por diversos caminhos do saber, dentre eles, a própria literatura.

de forma que nem mesmo a maior das tempestades de conhecimento é capaz de abalar o molde dogmático, técnico e formalista desses teóricos do Direito, e uma das formas de trazer essas “estátuas” a vida seria a promoção de um ambiente em que o imaginário seja utilizado a favor de reflexões que salientem “formas de percepção dos vínculos das pessoas com o mundo e com si próprias” (MACIEL, 2017, p. 78).

O papel do professor nessa construção de uma nova perspectiva pedagógica é muitas vezes reiterado por Warat, que acredita que o docente deve se dispor como “[...] um mágico, um ilusionista um vendedor de sonhos, de ilusões e fantasias” (WARAT, 1985, p. 152), e fala de si mesmo, explicando poeticamente, em sua obra *A ciência jurídica e seus dois maridos*, como coloca em prática sua pedagogia:

Quando eu entro numa sala proponho, imediatamente, a substituição de um giz por uma cartola. Dela sairão mil verdades transformadas em borboletas... com meu comportamento docente, procuro a utopia, falsifico a possibilidade de produção de um mundo, de/e pelo desejo. Ministro sempre uma lição de amor, provooco e teatralizo um território de carências. De diferentes maneiras, sempre me preocupo em expor a crítica à vontade de verdade, partir da vontade do desejo, como bom alquimista que sou, transformo o espaço de uma sala de aula em um circo mágico. Assim é que executo a função pedagógica da loucura. (WARAT, 1985, p. 152-153)

Warat ao comportar-se dessa maneira, como se fosse um mágico ou ilusionista, nega a castração; um sujeito “castrado”, segundo a perspectiva do autor, seria um sujeito podado de seus próprios desejos, sem qualquer necessidade de confrontar a ordem instituída pois não tem em si o amor pelo objeto que estuda. A castração pode revelar-se, numa interpretação passiva, como uma falta ou, em uma interpretação ativa, como a crença na completude, assim o que limita o pensamento do indivíduo castra

### 3.2.2 A carnavalização do ensino

Fica claro, portanto, que Warat almeja uma proposta pedagógica afastada do normativismo – cuja identidade é representada pelo aprisionamento de alunos e professores em uma metodologia de ensino fadada ao fracasso e mumificação de conteúdos. A principal medida de revitalização do ensino de Direito seria a carnavalização, pois

Ao carnavalizar a aula, ter-se-á a esmagadora sensação de estar presente na vida. Sairemos dela leves. Teremos espantado os lugares pré-montados e negado a palavra autoritária. A didática carnavalizada é uma excelente possibilidade para destruir a relação mestre– discípulo. O mestre fora do lugar é a grande atitude carnavalizadora do ensino. Num contexto de ensino

carnavalizado, o lugar do discípulo não é mais o lugar do outro. Seu lugar é sua práxis. (WARAT, 1985, p. 133)

A didática carnavalizada defendida por Warat intenta remeter as aulas a um espaço criativo e reflexivo, que facilmente poderia ser gerado pela inserção do direito na literatura no contexto estudantil, pois essa relação fundamenta-se no imaginário. Para o professor e jurista, o imaginário carnavalizado seria:

(...) um imaginário que organiza suas significações à margem da pertinência que os códigos consagram, vale dizer, das homogeneidades que fazem os sentidos de uma língua: sentidos que não são interiores aos códigos, mas sem que suas ambigüidades constitutivas atinjam um nível intolerável. Estou falando de um imaginário produtor e não consumista, privilegiando a instância de produção de reconhecimento das significações. Isto é: empregando uma gramática de reconhecimento dos sentidos que sempre lhe acrescentam um “plus” de significação ao reconhecê-los. Solicita-se dessa maneira, uma prática social permanentemente produtora de suplementos de significações. Na univocidade dos sentidos o homem não encontra nunca uma visão crítica da sociedade. (WARAT, 1985, p. 98)

Essa proposta da aula como carnavalização foi elaborada por Warat a partir da noção de carnaval do teórico Mikhail Bakhtin, que ao realizar uma pesquisa na década de 1940 sobre a cultura da Europa durante a Idade Média e o Renascimento, concluiu que o carnaval trazia consigo um simbolismo muito maior do que a de uma simples data festiva. Tratava-se de uma possibilidade de libertação provisória de todo o conjunto de relações e padrões desiguais e opressores que compunham aquela sociedade – que traz em seu âmago privilégios e mitos que determinam comportamentos polidos (MACIEL, 2017). Bakhtin explica que o carnaval traz consigo a possibilidade de atos libertadores, pois

[...] ignora toda distinção entre atores e espectadores [...] Os espectadores não assistem ao carnaval, eles o vivem, uma vez que o carnaval pela sua própria natureza existe para todo o povo. Enquanto dura o carnaval, não se conhece outra vida se não o carnaval. [...] Durante a realzação da festa só se pode viver de acordo com as suas leis, isto é, as leis da liberdade. O carnaval possui um caráter universal, é um estado peculiar do mundo: o seu renascimento e a sua renovação, dos quais participa cada indivíduo. (BAKHTIN, 1999, p. 18)

Àquela época, existia o grande baile oficial, onde as pessoas portavam-se da melhor forma possível, mantendo as aparências de acordo com o que era esperado de cada classe social, e nesse sentido, o carnaval surgiu como a antítese desse grandioso evento, mas ao contrário do primeiro, as pessoas não participavam para serem vistas, ao contrário, na festa popular “o gesto da contemplação dá lugar à experiência de vivência” (MACIEL, 2017, p. 83), de forma que não mais é cabível a presença de espectadores, apenas de atores.

A partir da ideia de Bakhtin, Warat estabeleceu que o carnaval e, portanto, a carnavalização – como verbo –, convida à realização de uma reflexão crítica sobre as características dicotômicas do Direito, que foram elaboradas historicamente – a noção de certo e errado, bom e mal, belo e feio, dentre outras. É importante ressaltar, no entanto, que a carnavalização aqui discutida tem como referência o carnaval medieval e renascentista – e não o atual observado na contemporaneidade –, que coloca em pauta de discussão um processo de revisão da ordem pré-estabelecida “para explodir às avessas a microfísica dos segredos que sustentam as ordens totalitárias das verdades” (WARAT, 1988, p. 71).

De acordo com o que leciona Warat (WARAT, 1985), a carnavalização iria além de uma proposta de ensino, justamente pelo poder que possui de abalar o ato de aprender, pois alteram a essência, enfrentam as perplexidades e um certo desencanto que se generalizou na teoria epistemológica das ciências sociais e, conseqüentemente, nas formas de se ensinar as referidas ciências. Desta feita, a carnavalização, além de ser referida como dialética pedagógica, também formaria a epistemologia carnavalizada, ambas estabelecendo que a vida deve ser vista como um desejo a ser vivido, e não um problema a ser resolvido. Essa visão positiva da vida estimularia o indivíduo, no caso da epistemologia, e o discente, no caso do ensino jurídico, a identificar as diversas facetas da democracia, principalmente sua dimensão simbólica (MACIEL, 2017).

A democracia, a partir da perspectiva waratiana, possui sempre uma dimensão simbólica da realidade social, de forma que ultrapassa os muros das instituições de ensino e recai sobre toda a sociedade. Ainda segundo Warat, o pensamento carnavalizado traria um significativo avanço na ordem imaginária que permitiria reivindicar a autonomia para sujeitos em todos os âmbitos da sociedade, estabelecendo uma ordem democrática a essas significações de forma antônima à ideologia (WARAT, 1985). Nesse sentido, enquanto a ideologia se trata da adoção de determinada perspectiva como realidade absoluta, a carnavalização tenta pôr as certezas fora de lugar, permitindo que os discentes aprendam a partir do momento em que coloquem em cheque essas certezas jurídicas há muito estabelecidas.

Enfim, seria a atitude pedagógica de se libertar das verdades e certezas em prol de um aprendizado que parta do pensar, da visão e das sugestões do aluno – de sua autonomia; seria a atitude que evita a “castração” de seu pensar. Como o carnaval não supõe imposição estereotipada da vestimenta, da postura, da fala e da dança, essa permissão implícita da subjetividade de cada um permite, também, construir – em comunhão solidária – autonomia pela epistemologia carnavalizada. A solidariedade entre docente e discente nasce no testemunho que a liderança dá ao professor no encontro humilde, amoroso e corajoso com os alunos. (MACIEL, 2017, p. 85)

No mesmo sentido segue a pedagogia libertadora de Paulo Freire, que vê a necessidade de que “[...] os homens se sintam sujeitos de seu pensar, sua própria visão do mundo, manifestada implícita ou explicitamente, nas suas sugestões e nas de seus companheiros” (FREIRE, 2005, p. 120). A pedagogia waratiana e a pedagogia freiriana direcionam-se a um mesmo objetivo de emancipar o discente de seu papel de discípulo, pré estabelecido historicamente e hodiernamente reproduzido, ambos enxergam no professor uma postura opressora que se impõe perante os alunos e manipula-os a executar as determinações docentes, negando-lhe “[...] a reflexão sobre o seu próprio fazer. Os oprimidos, tendo a ilusão de que atuam, na atuação da liderança, continuam manipulados exatamente por quem, por sua própria natureza, não pode fazê-lo” (FREIRE, 2005, p. 122).

A educação da e para a liberdade, amplamente discutida por Freire, não admite a manipulação que é observável nos cursos de Direito, e nesse mesmo aspecto Warat discursa a favor de uma cumplicidade entre docente – que deve adotar um discurso organizador e coordenador do ensino, mas afastar dos alunos um sentimento de superioridade e posse – e discente – que, por sua vez, deve se dispor a enfrentar a angústia epistemológica que nasce a partir do momento em que as certezas são questionadas, e para tanto, seria necessário:

“voltar a olhar bem o que até agora exergamos mal, voltar a olhar com paixão, voltar o olhar para a literatura, para o poético em geral e não para os dicionários ou outros lugares de erudição sem objetivos; olhar mais sobre o que é difícil de nominar, o inominado e, principalmente, o que foi nominado como certeza ou verdade única.” (WARAT, 2003, p. 36)

Warat compreende que o ensino jurídico, apesar de possuir uma discursividade técnica eficiente, não revela seus verdadeiros fins – ao contrário, faz opção por esconder o fracasso de sua proposta inicial: a promoção da justiça. O professor do curso de Direito seria vencido pela lei, e a sua tentativa de ensinar não passaria de uma encenação de seu amor e liberdade, arrastando o ensino jurídico em direção a uma horda legalista da justiça. Nesse sentido, pautado apenas no conteúdo codificado, o ensino do Direito não teria condições de elaborar um imaginário coerente – que apesar de ter sido o ponto de partida em seu surgimento, acabou suprimido pelo positivismo e seus elementos descaracterizadores da ciência social em voga -, simplificando ou mesmo extinguindo os conceitos que anteriormente almejaram garantir a subordinação do Estado à lei, mas hoje se dispõe a legitimar os devios do Estado (MACIEL, 2017).

E a partir do que dispõe Warat sobre a realidade do ensino de Direito, é possível perceber que o currículo do curso está corrompido por pressupostos, normas e noções antigas sobre uma

sociedade que evolui todos os dias, e é imperativo ressaltar que essas concepções de mundo são materializadas principalmente de forma textual, através dos manuais, códigos e jurisprudências. Desta feita, uma proposta que almeje a superação dessas questões deve, necessariamente, passar pelo aspecto textual do Direito, e é aí que apresenta-se a Literatura, como forma complementar – e não excludente – do processo de construção do ensino carnavalizado dos futuros juristas, ampliando o horizonte fático, levando o indivíduo a encarar situações cotidianas através dos olhos de personagens com os quais muitas vezes não têm nada em comum e, com isso, causando a angústia epistemológica – motor da pedagogia waratiana.

A literatura, livre das falsas amarras da “segurança jurídica” e formalismo que contém o Direito, pode entregar-se às variações imaginativas mais diversas, apontadas por Warat, e percorrer caminhos mais amplos, encontrando soluções que a ciência jurídica jamais enxergaria. Com efeito, Warat traça diversos paralelos entre a realidade jurídica e recursos poéticos para levar o indivíduo que busca conhecimento a elaborar reflexões sobre a atual epistemologia jurídica fundamentada no modo de pensar paradigmático, positivista e kelseniano, de forma que “aludir a personagens da ficção é um recurso que pode mostrar ao leitor a necessidade de vivenciar as searas infinitas do pensamento humano, próprias da condição do ser” (MACIEL, 2017, p.79).

### **3.3 A literatura como instrumento de reflexão e ferramenta carnavalizadora**

Luiz Alberto Warat, ao propor sua didática carnavalizada, instiga uma ousadia que transformaria o cientificismo metódico de uma aula de direito em um espaço lúdico, de prazer e descobertas, “[...] permitindo aceitar os chifres do inconsciente” (WARAT, 1985, p. 149), ou seja, substituindo a compulsão do jurista pela verdade pelo afeto e aprendizagem com paixão, destituindo a figura do professor togado e substituindo-o por um ilusionista ou poeta. Essa visão da sala de aula como lugar de afetividade e desejo vincula-se ao surrealismo como expressão artístico-literária, libertando os discentes para que se permitam a vivenciar os desejos que surgem ao refletir questões jurídicas e questionar imperativos da lógica.

Esse jogo lúdico da metodologia carnavalizada de ensino se relaciona inegavelmente à Literatura, que pode trazer ao universo acadêmico escravizado pelo modo de pensar positivista, legalista e puritano uma salutar abertura em direção a um horizonte de formas de expressão que o racionalismo dominante conseguiu enjaular, e nesse viés Warat explica que:

Juntar o Direito à poesia já é uma provocação surrealista. É o crepúsculo dos deuses do saber. A queda de suas máscaras rígidas. A morte do maniqueísmo jurdicista. Um chamado ao desejo. Um protesto contra a mediocridade da mentalidade erudita e, ao mesmo tempo, um saudável desprezo pelo ensino enquanto ofício. É recriar o homem provocando-o para que procure pertencer-se por inteiro, para que sinta uma profunda aversão contra as infiltrações de uma racionalidade-culposa e misticamente objetivista, convertida em “gendar-me” da criatividade, do desejo, assim como de nossas ligações com os outros. (WARAT, 2004, p. 187)

Luiz Warat propõe um paralelo entre surrealismo, carnaval e direito, adotando a interpretação de surrealismo como “introdução do lúdico na filosofia, como descoberta do valor filosófico da criatividade” (MACIEL, 2017, p. 87). Qualquer corrente literária é capaz de colocar em cheque as grandes certezas do universo jurídico, como é o exemplo das distopias, que de uma forma literal ou simbólica acabam se realizando, por exemplo, o mundo distópico de *Fahrenheit 451* (1953) de Ray Bradbury, obra na qual uma sociedade futurística e totalitária estabeleceu diversas formas de censura às artes, dentre elas, atear fogo a todos os livros.

A obra – como todos os livros literários – permite diversas camadas de interpretação, uma delas é a visão de que o autor utilizou a metáfora da incineração de livros para representar as chamas que fazem o conhecimento perecer, bem como a inércia de grande parte da população daquela sociedade para representar o crescente desinteresse das pessoas pela leitura – o que pode ser observado hoje em dia em pesquisas que apontam que de 2015 para 2019, o Brasil perdeu 4,6 milhões de leitores (TOKARNIA, 2020).

Outra distopia que se manifesta no cenário hodierno é a clássica trama de *Admirável Mundo Novo* (1931) de Aldous Huxley, que narra uma história que se passa próxima ao ano 2500, em uma sociedade totalitária completamente obcecada pelo progresso científico e que impõe a seus cidadãos uma “felicidade obrigatória”. Apesar de escrita há mais de oito décadas, a obra está longe de se tornar obsoleta, ao contrário, pode ser relacionada ao contexto das redes sociais atuais, no qual todos querem, ou melhor, *devem* ser felizes o tempo todo – ou pelo menos aparentarem felicidade. A mesma obra traz um tom de pesadelo ao mencionar o controle social, que não oferece espaço à individualidade ou espontaneidade dos indivíduos, que – apesar dessa denominação – são produzidos em série, a partir do mesmo molde e educado em “centros de condicionamento do Estado”, onde não existe espaço para desvio dos valores pré-determinados a cada grupo.

Sobre isso, José Calvo Gonzalez apresenta convicção no mesmo sentido de Luiz Alberto Warat, na medida em que para ambos a Literatura é um dispositivo ficcional emancipador, que pode e deve ser utilizado pelo Direito, pois:

Direito e Literatura se entrecruzam partir da comum peticidade institucional capaz de elaborar ficções sociais que, como *figurações reais* – tentado estive de dizer presenças reais –, instituem novas condições *no* mundo <<real>> e, em acréscimo, com amplas possibilidades de acabar por se imporem totalmente *ao* mundo <<real>>. (GONZALEZ, 2013, p. 55)

Isto posto, o Direito na Literatura propõe-se não apenas como uma possibilidade, mas como uma necessidade à revitalização do ensino jurídico hodierno. A Literatura é experimental e por isso serve ao ensino do Direito como um amplificador dos possíveis, é portadora de conhecimentos novos e estimula a reflexão para além da ciência jurídica engessada que levou o Direito à crise hodierna. Lenio Streck (2019, p. 101) narra que a “literatura narra o mundo melhor que o direito e a própria história”, e compreender o Direito, sua origem e sua aplicabilidade é a única forma para que haja uma revolução na forma de ensino, de forma que a Literatura pode ser utilizada não apenas como ferramenta de ensino, mas como instrumento de compreensão da crise.

Quem poderia narrar a história do Brasil melhor que os autores nacionais? Que além de possuírem domínio da escrita e recursos poéticos, vivenciaram a realidade sobre a qual escrevem ou utilizaram-na como base para construir seu imaginário – que não intenta deturpar a realidade, mas observá-la sob olhos livres das amarras impostas pela sociedade. Nesse sentido, Luis Alberto Warat (1988) alega que a transformação da prática jurídica passaria pela emancipação da pedagogia do direito, isto é, a reformulação de seu imaginário instituído hodiernamente, que conduz à uma fetichização dos dogmas. É inegável que ao realizar a leitura dos clássicos brasileiros é possível ter uma boa visão de como ocorriam as relações interpessoais, como se dava a organização social e mesmo como eram resolvidas as questões jurídicas ao tempo da obra.

O ensino jurídico como é, traz um aporte disciplinador que se bem aproveitado, poderia guiar os futuros juristas a uma integração de teoria e prática que promoveria uma evolução palpável no Direito, contudo, o que ocorre é uma desconsideração incontida do pensamento crítico e humanístico que também é parte fundamental da construção do saber jurídico. A partir disso, é necessário direcionar olhares para as formas de existencializar o Direito, alcançá-lo no plano das ideias, respostas e súmulas imutáveis e trazê-lo à realidade humana.

Desse modo, no aspecto do ensino jurídico, o direito na literatura apresenta-se como uma ferramenta para que a interdisciplinaridade possa ser concretizada de uma forma eficaz, crítica e dinâmica – algo que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional impõe como prioridade, mas por si só, não é capaz de efetivar no contexto da crise do ensino jurídico.

Todavia, uma mera reforma da estrutura curricular dos cursos jurídicos nas faculdades brasileiras seria insuficiente, pois o que é necessário é “[...] despertar no aluno o diálogo aberto consigo mesmo e com o mundo, e que permita a busca da ampliação de novos sentidos para o homem” (LINHARES *apud* OLIVEIRA; SANCHES, 2017, p. 320), ou seja, estipular uma nova diretriz de ensino não é sinônimo de solução para a crise, pois grande parte do problema está na didática e na relação docente-dicente em si.

É indubitável a perspectiva pedagógica à qual o Direito e Literatura – principalmente a vertente Direito *na* Literatura – serve, haja vista que a leitura de obras literárias assistem à compreensão de questões jurídicas que não poderiam ser refletidas a partir de uma ótica limitada pelo positivismo, além de trazer ao jurista a capacidade de compreender o ponto de vista alheio. Isto posto, essa classe do Direito e Literatura apresenta-se como uma poderosa ferramenta na superação da carência crítica, interdisciplinar e empática do ensino jurídico.

Faz-se, portanto, necessária a utilização do Direito na Literatura como um instrumento de combate à hodierna crise no ensino jurídico. O aplicador do Direito não pode ser reduzido a uma máquina de aplicação de leis estritas, sem análise contextual de um caso concreto que, muitas vezes, vai muito além do que o legislador previu em seu texto legal e nos Códigos que regem as condutas sociais. A Literatura não apenas auxilia na fundamentação da realidade, mas também é uma ferramenta de interpretação crítica dos conflitos concretos aos quais o jurista é requerido a mediar, argumentar e solucionar, e a essa forma de arte é atribuída a “tarefa de explicar, propriamente, o direito ou quaisquer outros campos da atuação humana” (TRINDADE; GUBERT, 2008, p. 50).

A única forma de romper o paradigma do direito juspositivista que rege o sistema, é inserir na formação dos futuros profissionais da área, algo que os leve a refletir e romper a inércia do senso comum dogmático que predomina no imaginário jurídico cotidiano: e é aí que se apresenta a Literatura.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desde a implantação dos dois primeiros cursos de Direito no Brasil, no ano de 1827, sempre foi deixado claro o propósito ao qual serviriam: a manutenção dos interesses burocráticos da metrópole lusitana. Os cursos de Direito existiram antes mesmo de uma estruturação – mesmo que precária – da educação básica, o que demonstra a intenção da nobreza em formar bacharéis com domínio do conteúdo técnico que lhes seria útil, e não cidadãos. Esses cursos passaram por todas as fases que se impuseram sobre o país, desde o período colonial, enfrentando a Proclamação da República e sofrendo mudanças regidas por diversos dispositivos normativos, o período pós ditadura militar de 1964 e o advento da Constituição Federal de 1988. Todos esses marcos históricos influenciaram diretamente a forma como o Direito é praticado, visto e, conseqüentemente ensinado.

A partir da análise da evolução do ensino jurídico no Brasil, bem como da forma que o Direito se manifesta O paradigma do positivismo é pautado principalmente na Teoria Pura do Direito, de Hans Kelsen, segundo a qual ele adota o princípio metodológico da pureza, de acordo com o qual o conhecimento jurídico deveria ser dirigido pelo Direito e ao Direito – e dele se exclui o não determinável como tal –, sem a possibilidade da utilização de outras áreas do saber para ampliar a visão dos estudiosos da área. Sob esse ponto de vista, os aspectos psicológicos, políticos e sociológicos são excluídos da realidade do Direito e de seu estudo, pois apenas o domínio do conteúdo codificado são tidos como conhecimentos cujos detentores são respeitados. Assim, “essa ciência jurídica exata e objetiva, livre de influência ideológica, torna-se um paradigma incapaz de realizar sua própria proposta, pois não consegue sequer descrever a complexa realidade da vida contemporânea” (MACIEL, 2017, p. 92).

Em contraposição à teoria kelseniana está o pensamento de Luis Alberto Warat, segundo o qual o Direito puro de Kelsen limita os profissionais da área ao denominado “senso comum teórico dos juristas”, ou seja, a utilização de pequenas condenações de saber: fragmentos de teorias pré-concebidas que foram tão estritamente observados que muitas vezes não chegam a fazer sentido, pois são “coágulos de sentido surgidos do discurso dos outros” (WARAT, 1994, p.15), e essa característica negativa vem justamente do sistema autoritário que tem a necessidade de solidificar e modelar as relações sociais através do impacto do Direito. Os juristas possuem cada vez uma maior dificuldade de se identificarem e manterem-se receptivos às possibilidades de articulações de sentido que não sejam completamente fundadas em um conteúdo técnico e no poder supremo das normas.

Para quebrar o paradigma positivista Warat trabalha a pedagogia cartográfica, analisando as posições de docente e discente que normalmente são pautadas no arquétipo mestre-discípulo. Na didática positivista o professor se apresenta como detentor de todo o conhecimento. Warat refere-se ao “cartográfico” quando narra um ensino estático, como um quadro, que uma vez pintado jamais suportará mudanças e qualquer tentativa de alterá-lo resultaria em um estrago. Nesse mesmo sentido o autor recorre aos simbolismos de outras áreas do conhecimento, como teoria da linguagem, psicanálise e literatura para que seja criado um espaço onde é permitido introduzir de forma criativa a reflexão e as formas de percepção das pessoas com o ensino jurídico, com o mundo e com elas mesmas.

O jurista explica que a educação tradicional, pautada no positivismo, negou e segue negando a natureza mutante que possui a educação, e tornou-se cegamente fiel à imagem do ensino como um processo fixo de “produção de verdades imutáveis” (WARAT, 2003, p. 36), e sobre isso, Warat propõe uma revolução no conhecimento produzido nas faculdades de Direito em que predomina a pedagogia tradicional. As mudanças propostas partiriam de uma “angústia epistemológica”, única ferramenta que romperia a inércia em que se encontra o ensino jurídico. Os discentes, os docentes e todo o corpo acadêmico deveriam assumir papéis ativos e criativos, conscientes do conhecimento que carregam e do potencial que esse saber possui de alterar o cenário jurídico.

Além da pedagogia cartográfica, Warat aposta na reformulação do ambiente acadêmico a partir da carnavalização do ensino, e é a partir da metodologia carnavalizada que abre-se um espaço ao estudo das relações Direito e Literatura. O termo “carnavalização” deriva do carnaval sobre o qual pesquisou o teórico russo Bakhtin na década de 1940 (MACIEL, 2017), momento no qual uma sociedade estratificada admite uma mudança no lugar a partir do qual analisam o mundo, pois nos dias de carnaval a contemplação e julgamento dão lugar à vivência. Ademais, o carnaval é momento de extravasar a criatividade, fantasiar-se de outras pessoas, ocupar outros espaços e despir-se de preconceitos – enquanto dura o carnaval abandonam-se as certezas e a ordem positivada.

Assim seria uma sala de aula carnavalizada: distante dos ordenamentos restritivos e das verdades absolutas impostas pelo positivismo jurídico. Além disso, a carnavalização pode ser entendida como uma atitude pedagógica – razão pela qual o substantivo foi também convertido em verbo – de se libertar de certezas em prol da reflexão e do aprendizado que decorre do pensar, mesmo que isso signifique mergulhar na angústia epistemológica e passar pelo sofrimento da insegurança. Um professor que defende esse método confere a seu alunos autonomia de seu próprio processo de assimilação de saberes, pois já desconstruiu seu

narcisismo e ego que muitas vezes é observado no corpo docente das instituições de ensino superior.

Sobre isso, a pedagogia de Warat e a pedagogia de Paulo Freire demonstram-se convergentes no sentido de libertação do discente – que inevitavelmente passa pela libertação do próprio docente, que está acorrentado à posição de protagonista do ensino. Ambos acreditam que o aluno ocupa um lugar de oprimido e mero executor das determinações impostas por seus professores, da mesma forma que ambos acreditam na pedagogia libertadora, segundo a qual a educação só alcançaria seu ápice caso o aluno se sentisse sujeito de seu próprio conhecimento, personagem principal de seis próprios interesses. Importante ressaltar, contudo, que a adoção no método carnavalizado não pressupõe a inexistência de um professor, ao contrário, transforma a relação de ensino em uma relação de solidariedade e simbiose, ao contrário da relação de opressor-oprimido que é verificável hodiernamente.

Outrossim, segundo a teoria waratiana a sala de aula deveria ser transformada em um ambiente lúdico, despojado e revelador, para que conseguisse emergir nos futuros juristas um processo criativo e interdisciplinar dos desejos, das paixões e das experiências de reflexão. A didática carnavalizada apresenta-se como substituta da compulsão neurótica pela verdade causada pelo positivismo, além de que vincula-se ao surrealismo literário – principalmente no que tange à liberdade poética para a expressão do livre fluxo do inconsciente e questionamento dos imperativos normativos, que há muito foram estabelecidos e muitas vezes sequer permaneceram pertinentes ao contexto social. Essa é a riqueza da Literatura, pois permite diversas leituras das obras, dos personagens e dos contextos nas quais são inseridas.

Desta feita, de acordo com Alberto Warat, para evitar as formas espúrias das noções dogmáticas é necessário construir uma pedagogia “anti-profana” e poética, assim, para os fins aos quais se propõe a teoria pedagógica waratiana, apresenta-se como instrumento a Literatura, que pode ser utilizada tanto para uma formação sociológica e empática do discente como cidadão, quanto para ilustrar determinada disciplina contida no curso de Direito. Ademais, a partir da presente pesquisa foi possível concluir que dentre as mais diversas abordagens do Direito e Literatura, a que melhor preenche os objetivos ao qual a problematização se propõe é o Direito *na* Literatura, que dispõe de uma visão não jurídica sobre determinado fato, o que amplia a capacidade de compreensão e traz uma perspectiva que eleva a aprendizagem a um nível que o positivismo não é capaz de fazer.

Ao longo da presente pesquisa, por exemplo, foi utilizado o conto machadiano *Ideias de canário*, para estudar mais profundamente e dinamicizar a questão do solipsismo no ordenamento e ensino jurídico, e é isto que Warat intenta ao elaborar sua proposta

carnavalizadora: demonstrar que a Literatura – não apenas ela, como várias outras áreas do conhecimento – pode ensinar muito ao Direito. É preciso que o discente reconheça, como futuro jurista que há de se tornar, que existem diversos modos de dizer as mesmas coisas, como explica Lenio Streck: “uma ilha é um pedaço de terra cercado por água, mas também pode ser um pedaço de terra que resiste bravamente ao assédio das águas” (STRECK *apud* GONZALEZ, 2013, p. 63).

Um jurista dogmático que rejeita determinadas formas de se explicar algo, limita a si mesmo e àqueles aos quais presta serviços, como é o caso dos livros simplificadores do Direito do tipo “Código Civil Esquemático”. Ora, um Código já não seria a versão esquematizada do próprio conteúdo normativo que rege as condutas civis dos indivíduos? Como é possível reduzir ainda mais o sentido de uma norma que muitas vezes já é concebida tão vaga que sua aplicação é deturpada ao longo dos anos? É para isso que tenta alertar Luiz Alberto Warat, pois se observarmos apenas a operacionalidade cotidiana do cenário jurídico, perderemos a capacidade de entrar em contato com a realidade não prevista nas leis. Por isso a Literatura se apresenta não apenas como um canal de aprendizado, mas também como um canal de existencialismo do Direito, pois quando a realidade não mais nos toca, as ficções têm esse poder.

Desta feita, a análise do Direito sob lentes literárias proporciona um aporte crítico e emancipador do que seria a lei pautada na mente abstrata no legislador, fixa as raízes dessas normas secas e desprovidas da dinâmica social em seu contexto humano, onde podem derramar sangue ou promover a justiça. Apesar das disputas e conflitos que sempre foram impetrados na relação direito-literatura, a reflexão sobre essa intersecção pressupõe uma abertura à uma nova teoria dos vários direitos que embasam uma sociedade. A pedagogia waratiana incentiva a interdisciplinaridade e a liberdade, a produção de conhecimento e abraça a Literatura como uma das formas de atingir um nível de qualidade de ensino que ainda é utópico.

O Direito opera com e partir da norma, e pelo conteúdo legalista busca neuroticamente a verdade, muitas vezes sem mesmo saber o que essa “verdade” significa, e a Literatura, por sua vez, lida com a ambiguidade da linguagem: o dito e o não dito, o explícito e o implícito – e muitas vezes o próprio Direito, apesar de suas desesperadas tentativas de pautar-se exclusivamente no texto da lei, não consegue escabar dessa ambiguidade, já que as próprias leis são vagas e ambíguas. A carência linguística nos textos normativos reflete também a ausência da Literatura na construção dos saberes adquiridos pelos legisladores ao longo de sua formação; de tanto memorizarem as normas, apenas reproduzem essas palavras dos outros com alguma adaptação, mas sem grande habilidade de escrita que só vem a partir da leitura.

O fato é que existe uma limitação técnica, dogmática e formal do currículo e consequentemente do ensino jurídico, e nesse cenário crítico da pedagogia jurídica que se apresenta, é fundamental direcionar esforços na busca de novas formas de pensar o ensino do Direito, dando-lhe traços juvenis e mais compatíveis ao cenário que o cerca hoje – deixando o velho Direito repousar e permanecer no lugar em que foi desenhado para atuar, pois “o cadáver precisa ser enterrado, convertido em memória, em saudades do futuro (...)” (WARAT, 2003, p. 2).

## REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- AMADO, Jorge. **Capitães da areia**. Rio de Janeiro: Livraria Jose Olympio Editora, 1937.
- ASSIS, Machado de. **Ideias de Canário**. 1ª edição. Editora Digital: O Fiel Carteiro, 2016.
- AXT, Dieter. Entrevista com François Ost – Direito e Literatura: Os dois lados do espelho. **ANAMORPHOSIS – Revista Internacional de Direito e Literatura**, v. 3, n. 1, p. 259-274, janeiro-junho 2017. Disponível em: <http://rdl.org.br/seer/index.php/anamps/article/view/324>. Acesso em: 16 de junho de 2021.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 9. ed. São Paulo: Hucitec, 1999.
- BARBOSA, L. **Igualdade e meritocracia: A ética do desempenho nas sociedades modernas**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2003.
- BRADBURY, Ray. **Fahrenheit 451**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Biblioteca Azul, 2012.
- BRASIL, Senado Federal. **Decreto 19.408**, de 1930. Reorganiza a Corte de Apelação, e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1930-1949/d19408.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1930-1949/d19408.htm). Acesso em: 01 set. 2021.
- BRASIL, Senado Federal. **Decreto 19.851**, de 1931. Dispõe que o ensino superior no Brasil obedecerá o sistema universitário. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19851-11-abril-1931-505837-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 01 set. 2021.
- BRASIL, Senado Federal. **Lei 4.215**, de 1963. Dispõe sobre o Estatuto da Ordem dos Advogados do Brasil. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/1950-1969/14215.htm#:~:text=L4215&text=LEI%20No%204.215%2C%20DE%2027%20DE%20ABRIL%20DE%201963.&text=Disp%C3%B5e%20s%C3%B4bre%20o%20Estatuto%20da%20Ordem%20dos%20Advogados%20do%20Brasil](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/14215.htm#:~:text=L4215&text=LEI%20No%204.215%2C%20DE%2027%20DE%20ABRIL%20DE%201963.&text=Disp%C3%B5e%20s%C3%B4bre%20o%20Estatuto%20da%20Ordem%20dos%20Advogados%20do%20Brasil). Acesso em: 01 set. 2021.
- BRASIL, Senado Federal. **Portaria do MEC 1.886**, de 30 de dezembro de de 1994. Fixa as diretrizes curriculares e o conteúdo mínimo do curso jurídico. Disponível em: <https://www.oabrn.org.br/arquivos/LegislacaosobreEnsinoJuridico.pdf>. Acesso em: 02 set. 2021.
- BRASIL, Senado Federal. **Lei 8.906**, de 1994. Dispõe sobre o Estatuto da Advocacia e a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB). Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/18906.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18906.htm). Acesso em: 01 set. 2021.
- BRASIL, Senado Federal. **Parecer CNE/CES 757/2020**, de 10 de dezembro de 2020. Alteração do artigo 5º da Resolução CNE/CES nº 5, de 17 de dezembro de 2018, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito. Disponível em: [https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE\\_PAR\\_CNECESN7572020.pdf?query=Curr%C3%ADculos](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECESN7572020.pdf?query=Curr%C3%ADculos). Acesso em: 02 set. 2021.

CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.

CARVALHO FILHO, Aloisio de. **Machado de Assis e o problema penal**. Salvador: Livraria Progresso, 1959.

CHUEIRI, Vera Karam. Direito e literatura. In: BARRETO, Vicente de Paulo (Coord.). **Dicionário de filosofia do direito**. Rio de Janeiro: Renovar, 2006.

CINTRA, A. M. S., MESQUITA, L. P., MATUMOTO, S., FORTUNA, C. M. Cartografia nas pesquisas científicas: uma revisão integrativa. In *Fractal: Revista de Psicologia*, v. 29, n. 1, p. 45-53, jan-abr, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/fractal/a/qCG7P8pMVLPWWhR75szJNr7d/?format=pdf&lang=pt>. Acesso: 30 set. de 2021.

COMTE, Augusto. **Curso de filosofia positiva**. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

EAGLETON, Terry. **Teoria da literatura: uma introdução**. Tradução de Waltensir Dutra. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

FARIA, José Eduardo. **A reforma do ensino jurídico**. Porto Alegre: S. Fabris, 1987.

FERRAZ JÚNIOR, Tércio Sampaio. **Introdução ao estudo do Direito: técnica, decisão, dominação**. São Paulo: Atlas, 1994.

FERREIRA DA CUNHA, Paulo. **Comunicação e direito: semiótica, literatura e norma**. Porto Alegre: Livraria do Advogado Editora, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREUD, Sigmund. **A interpretação dos sonhos: Obras completas**. vol 4. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

GODOY, Arnaldo. Direito e Literatura. Os pais fundadores: John Henry Wigmore, Benjamin Nathan Cardozo e Lon Fuller. In: CALVO GONZÁLEZ, José (Dir.). **Implicación Derecho Literatura**. Granada: Comares, 2008. p. 41-70.

GOMES, Lúcio Flávio. **A crise (tríplice) do ensino jurídico**. *Revista Jurídica Unigran*. v. 4, n. 8, p. 21–24, jul./dez., Dourados. 2002. Disponível em: <[www.egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/anexos/29134-29152-1-PB.pdf](http://www.egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/anexos/29134-29152-1-PB.pdf)>. Acesso em: 20/09/2021.

GONZALEZ, José Calvo. A palavra e a construção da verdade e da realidade no Direito. Entrevista concedida a Ricardo Machado. Tradução de Mosés Sabardelotto. IHU on-line, **Revista do Instituto Humanitas Unisinos**. Edição 444, 02 de jun. de 2014, p. 10-12. Disponível em: <http://www.ihuonline.unisinos.br/media/pdf/IHUOnlineEdicao444.pdf>. Acesso: 18 set. 2021.

HOBBS, Thomas. **Leviatã**. São Paulo: Martin Claret, 2002.

HUGO, Victor. **O último dia de um condenado**. Zero papel, Edições digitais, 2012.

- ISERHARD, Antonio Maria. Exame de Ordem e Inserção Profissional. In: **Formação jurídica e inserção profissional**. OAB Ensino Jurídico. Brasília: Conselho Federal da OAB, 2003, p. 79-84.
- JACKSON, Shirley. **A Assombração da Casa da Colina**. Traduzido por Débora Landsberg. 1ª ed. Rio de Janeiro: Suma, 2018.
- JUNQUEIRA, Eliane Botelho. **Literatura & Direito: Uma outra leitura do mundo das Leis**. Rio de Janeiro: Letra Capital Editora, 1998.
- KANT, Immanuel. **Crítica da razão pura**. São Paulo: Nova Cultura, 1996.
- KELSEN, Hans. **Teoria geral das normas**. Porto Alegre: Safe, 1986.
- LIMA, Ana Karmen F. G. Limitações da formação jurídica: da necessidade de um ensino crítico e humanista. In: ARAÚJO, Regis Frota. **Metodologia do ensino jurídico: propostas e debates**. São Paulo: ABC, 2010.
- MACIEL, Richard C. B. **Ensino jurídico positivista e a pedagogia de Warat**. Curitiba: Juruá, 2017.
- MENDONÇA, Samuel; ADAID, Felipe A. P. **Tendências teóricas sobre o Ensino Jurídico entre 2004 e 2014: busca pela formação crítica**. Revista Direito GV, São Paulo, v. 14, n. 3, set-dez 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rdgv/a/NkbRLgCs5MKG9DVDsRQJjYd/?format=pdf&lang=pt>. Acesso: 20/09/2021.
- MIRANDA, Roberta Drehmer de. François Ost e a hermenêutica jurídica – um estudo de Contar a Lei. **Revista Direito & Justiça**, v. 37, n. 1, p. 30-35, Jan/Jun 2011. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fadir/article/view/9093>. Acesso em: 30 ago. 2021.
- MOISÉS, Massaud. **A análise literária**. São Paulo: Cultrix, 2007.
- MONDARDO, Dilsa. **20 anos rebeldes: o direito à luz da proposta filosófico-pedagógica de L. A. Warat**. Florianópolis: Diploma Legal, 2000.
- MONTEIRO, Carlos Antônio. Avaliação do ensino do direito no Brasil. **Anuário ABEDI**. Florianópolis: Fundação Boiteux, a. 2, 2004.
- MONTEIRO, Eduardo Aleixo. Direito e Literatura no Brasil. **Revista de Direito, Arte e Literatura**, Evento Virtual, v. 6, n. 1, p. 60-82, Jan/Jun 2020. Semestral. Disponível em: <https://indexlaw.org/index.php/revistadireitoarteliteratura/article/view/6591>. Acesso em: 25 set. 2021.
- MORAWETZ, Thomas. Law in literature. In: PATTERSON, Dennis. (Org.) **A companion to philosophy of legal and legal theory**. Malden: Blackwell, 1996, p. 450-461.

OAB, Conselho Federal; Fundação Getúlio Vargas. **Exame da Ordem em Números: volume IV**, março de 2020. Disponível em: <https://conhecimento.fgv.br/publicacao/exame-de-ordem-em-numeros-vol4>. Acesso: 20/09/2021.

OLIVEIRA, T. S.; SANCHES, R. C. F. A literatura como instrumento de contribuição para o ensino jurídico. **Revista Jurídica Direito & Paz**. São Paulo, ano IX, n. 36, p. 307-327, 2017. Disponível em: <https://www.revista.unisal.br/lo/index.php/direitoepaz/article/view/560#:~:text=Para%20tanto%2C%20utiliza%2Dse%20a,entre%20aquela%20e%20o%20Direito>. Acesso: 29 set. 2021.

OLIVO, Luiz Carlos Cancellier de. Direito e Literatura: o ensino jurídico a partir de Shakespeare. In: RONEY, Paulo. (Org.). **Retrato dos cursos jurídicos em Santa Catarina**. Florianópolis: OAB/SC, 2002, p. 381-423.

OLIVO, Luiz C. C. **O estudo do direito através da literatura**. Tubarão: Editorial Studium, 2005.

OST, François. **Contar a lei: as fontes do imaginário jurídico**. Tradução por Paulo Neves. Rio Grande do Sul: Editora Unisinos, 2007.

PEPE, Albano Marcos Bastos. Direito e Literatura: uma intersecção possível? Interlocações com o pensamento waratiano. **ANAMORPHOSIS – Revista Internacional de Direito e Literatura**. v. 2, n. 1, p. 5-15, jul.-dez. 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.21119/anamps.21.5-15>. Acesso: 19 set. 2021.

PESSOA, Adélia Moreira Guimarães. **Ensino jurídico no Brasil: da implantação à reforma universitária**. In: PESSOA, Flávia Moreira Guimarães (org.). Reflexões sobre a docência jurídica. Série Estudos de Metodologia. Volume 1. Aracaju: Evocati, 2013.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. **A crise do ensino jurídico de graduação no Brasil contemporâneo: indo além do senso comum**. Florianópolis, CPGD/UFSC, 1992.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. **Ensino jurídico e direito alternativo**. São Paulo: Editora Acadêmica, 1993.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. **Novo currículo mínimo dos cursos jurídicos**. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1995.

RODRIGUES, Horacio W.; JUNQUEIRA, Eliane B. **Ensino do direito no Brasil: diretrizes curriculares e avaliação das condições de ensino**. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2002.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. **Pensando o ensino do Direito no século XIX: diretrizes curriculares, projetos pedagógicos e outras questões pertinentes**. Florianópolis: Boiteux, 2005.

SILVA, Maritza Maffei. **“O mercador de Veneza” de William Shakespeare: um encontro na encruzilhada da literatura, do direito e da filosofia**. Porto Alegre: Alternativa, 2013.

STRECK, Lenio Luiz.; TRINDADE, André Karam (org). **Direito e Literatura: da realidade da ficção à ficção da realidade**. São Paulo – Atlas, 2013.

STRECK, Lenio Luiz. **Compreender direito** – hermenêutica. 1ª edição. São Paulo: Tirant lo Blanch, 2019.

SWENSSON JR., Lauro Joppert. Reflexiones sobre la enseñanza del derecho y la emancipación en Brasil: diálogos bibliográficos entre derecho y educación. **Revista Pedagogia Universitaria y Didáctica del Derecho**, Santiago, v. 3, n. 2, p. 115-140, ago./dez. 2016.

TAGLIAVINI, João Virgílio. A ousadia de um novo ensino jurídico: interdisciplinaridade e aprendizado por problemas. **Anuário da ABEDI**. Florianópolis: Fundação Boiteux, a. 2, p. 215-228, 2004.

TOKARNIA, Mariana. Brasil perde 4,6 milhões de leitores em quatro anos: Dados fazem parte da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil. **Agência Brasil**, 11 set. 2020. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2020-09/brasil-perde-46-milhoes-de-leitores-em-quatro-anos>. Acesso em: 25 set. 2021.

TRINDADE, André Karan; GUBERT, Roberta Magalhães. Direito e Literatura: aproximações e perspectivas para se repensar o direito. In: TRINDADE, André Karan et al.. **Direito e Literatura: reflexões teóricas**. Porto Alegre: Livraria do Advogado Editora, 2008.

TRINDADE, André Karan; BERNSTIS, Luísa Giuliani. O estudo do Direito e Literatura no Brasil: surgimento, evolução e expansão. **ANAMORPHOSIS – Revista Internacional de Direito e Literatura**. V. 3, n. 1, janeiro-junho-2017.

VENÂNCIO FILHO, Alberto. Análise histórica do ensino jurídico no Brasil. In: **ENCONTROS DA UNB**. Ensino jurídico. Brasília, UnB, 1979.

WARAT, Luis Alberto. **A ciência jurídica e seus dois maridos**. 2. ed. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 1985.

WARAT, Luis Alberto. **Manifesto do surrealismo jurídico**. São Paulo: Acadêmica, 1988.

WARAT, Luis Alberto. **Introdução geral ao direito**. Interpretação da lei: temas para uma reformulação. vol. 1. Porto Alegre: safe, 1994.

WARAT, Luis Alberto. **Introdução geral ao direito: o Direito não estudado pela teoria jurídica moderna**. vol. 3. Porto Alegre: safe, 1997.

WARAT, Luis Alberto. **Manifestos por uma ecologia do desejo**. São Paulo: Acadêmica, 2000.

WARAT, Luis Alberto. **Educação, Direitos Humanos, Cidadania e Exclusão Social: fundamentos preliminares para uma tentativa de refundação**, 2003. Disponível em: Acesso em: 30 set 2021.

WARAT, Luis Alberto. **Surfando na pororoca**. O ofício do mediador. Florianópolis: Boiteux, 2004.

WOLKMER, Antônio Carlos. **História do direito no Brasil**. 3<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro: Forense, 2003.