

A Corporeidade na Educação em Direito: entre a dessensibilização e o potencial emancipatório

The Body on Legal Education: between desensitization and emancipatory potential.

Rafael de Deus Garcia¹

Resumo: A partir da concepção de Merleau-Ponty acerca do corpo, e reconhecendo a complexidade fenomenológica e biopolítica que circunda a Educação Jurídica em sua relação estreita com a corporeidade, este artigo se propõe a realizar uma análise que se divide, essencialmente, em três momentos. O primeiro faz uma crítica à concepção epistemológica a respeito do sujeito do conhecimento presente no senso comum teórico no ensino jurídico, pontuando o processo de objetificação do discente e também do docente. O segundo momento trata do processo de dessensibilização do estudante de Direito ao longo do curso, reconhecendo e identificando a transformação no seu corpo como parte fundamental da formação jurídica. Por fim, busca-se apontar o uso da corporeidade como possibilidade de abertura ética em direção à alteridade e à sensibilidade. Assim, a intenção é a de contribuir para a crítica da Educação Jurídica no sentido de permitir a visualização de novos caminhos, a fim de que finalmente se efetive a superação de sua tão denunciada crise.

Palavras-Chave: Educação Jurídica; Corporeidade; Biopolítica; Sensibilização.

Abstract: From Merleau-Ponty's notion of the body, and acknowledging the phenomenological and biopolitical complexity on Legal Education in its close relation to corporeality, the present article proposes an analysis which is divided in three essential parts. The first one criticizes the epistemological concept regarding the common sense perspective of the subjects in Legal Education, pointing out the objectification process of students and professors. The second part deals with the desensitization process of the student throughout the course, recognizing and identifying the transformation in one's body as a fundamental part of Legal Education. Finally, this article tries to point out the use of the body as a possibility of ethical openness towards otherness and sensitivity. Thus, the intention is to contribute to the Legal Education's critique in the sense of envisaging new ways, so as to eventually overcome its so alleged crisis.

Keywords: Legal Education; Body; Biopolitics; Sensibility.

Introdução

Com frequência, afirma-se que o ensino do Direito está em crise. A análise mais recorrente é a de que a Educação Jurídica atual se mostra incapaz de desenvolver um pensamento crítico, transformador e emancipatório, e de que as faculdades de Direito têm

¹ Mestrando em Direito pela Universidade de Brasília no biênio 2013-14.

compactado basicamente para a reprodução do paradigma dogmático-positivista, distanciando os “operadores” do Direito da realidade social e dos problemas que permeiam quem necessita da Justiça.

A origem e as consequências da crise são analisadas de variadas formas pelos estudiosos da área da Educação Jurídica. O debate não é novo e, desde a década de 1980, autores como Roberto Lyra Filho e Luis Alberto Warat denunciavam as diversas inconsistências do modelo de ensino jurídico. No entanto, com o passar dos anos, estudiosos têm insistido no fato de que essa crise tem se agravado, principalmente com a ampliação significativa das faculdades de direito, acompanhada da mercantilização do ensino superior, bem como com o enfoque do ensino nos concursos públicos e em provas de característica mais dogmática e carente em crítica, como o exame da Ordem dos Advogados do Brasil.

O termo crise, embora didático na compreensão de um sentimento de insatisfação geral sobre determinado fenômeno, carrega consigo uma multiplicidade de sentidos e de compreensões, podendo dificultar a comunicação e a solução de problemas que os pesquisadores almejam. Dessa forma, é necessário que se situe com mais precisão o termo crise, principalmente quando utilizado e compreendido de tantas formas distintas. Para o presente estudo, portanto, a crise no ensino jurídico será compreendida na concepção formulada por Thomas Kuhn (2007).

O diagnóstico de crise na Educação Jurídica parte de uma sensação geral e crescente de insegurança em relação ao seu modelo, e está necessariamente vinculada ao constante fracasso em responder às demandas e aos problemas do sistema jurídico, não conseguindo produzir os resultados que se espera dessa modelo (KUHN, 2007, p. 95). Para Kuhn, “O significado das crises consiste exatamente no fato de que indicam que é chegada a ocasião para renovar os instrumentos” (KUHN, 2007, p. 105).

O momento seguinte à crise é a busca da comunidade científica por um novo paradigma que seja mais eficiente e que se mostre capaz de responder aos problemas e inconstâncias que o anterior já não era mais capaz de lidar. “A transição para um novo paradigma é uma revolução científica” (KUHN, 2007, p. 122), e é um momento de grande agitação na comunidade de pesquisadores.

Diante desse cenário, são muitas as soluções propostas: dinamização da sala de aula com novas estratégias pedagógicas, buscando-se uma maior interação entre docente e discente; mais vinculação com a prática, valorizando-se os Núcleo de Prática e os estágios; abertura da grade curricular, na intenção de uma abordagem interdisciplinar do Direito; maior exigência da formação do professor; maior incentivo na pesquisa; e valorização da extensão,

em suas variadas formas e compreensões, nas quais se destaca a extensão popular, onde se busca uma aproximação dialógica entre a Universidade e a sociedade.

No entanto, como aponta Kuhn, não se renuncia imediatamente ao paradigma em crise. Esse abandono somente ocorre quando um novo paradigma mostra-se como alternativa disponível e válida pela comunidade científica (KUHN, 2007, p. 107). De fato, como é possível de se observar, as soluções propostas pelos estudiosos, paulatinamente acolhidas pelas instituições, se revelam verdadeiros testes para um novo modelo de Educação Jurídica. Esses “testes” variam em intensidade no que se refere à rejeição ao modelo anterior.

A teoria de Kuhn, porém, deve ser aplicada com a preocupação de adequação à realidade do ambiente jurídico. Este permite uma fluidez maior no que se refere à coesão de seus atores. Também as determinações de ordem política, no Direito, se fazem muito mais explícitas do que em comunidades das ciências exatas. Isso implica dizer que, na superação da crise do ensino do Direito, as escolhas da comunidade de pesquisadores e de agentes políticos e institucionais se homogeneizam de acordo com fatores muito complexos, impondo a necessidade de exposição honesta de pressupostos teóricos e até políticos.

É neste sentido que este artigo se insere: na elaboração e justificativa teórica para um novo modelo de Educação Jurídica. Parte-se da ideia de que o momento atual da comunidade de pesquisadores é o de buscar novos caminhos para enfrentar as deficiências do modelo tradicional.

Neste artigo, o marco teórico adotado será a concepção de corpo de Merleau-Ponty, entendendo que a compreensão sobre os fenômenos do mundo, bem como a compreensão acerca do próprio conhecimento, somente se realiza quando a análise se volta para o corpo. Essa concepção é utilizada para reconhecer no corpo um *locus* fundamental de poder, um elemento determinante e estratégico nas relações políticas, a partir do qual e sobre o qual as estruturas atuam e se alteram.

Reconhece-se, portanto, a complexidade fenomenológica e biopolítica que circunda a Educação Jurídica em sua relação estreita com a corporeidade. Dessa forma, a intenção é a de contribuir para a crítica da Educação Jurídica no sentido de permitir a visualização de novos caminhos, a fim de que finalmente se efetive a superação de sua já longa crise. Defende-se, inclusive, que a própria crítica que se levanta ao modelo tradicional de Educação Jurídica somente será efetiva quando a corporeidade for de fato considerada.

Para tanto, a presente análise se divide essencialmente em três momentos. No primeiro, busca-se o descobrimento da posição predominante do sujeito do conhecimento no ensino do Direito, desmascarando parte do senso comum teórico que o permeia. O segundo momento

trata do processo de dessensibilização do estudante de Direito ao longo do curso, reconhecendo e identificando a transformação no seu corpo como parte fundamental da formação jurídica. Por fim, busca-se apontar o uso da corporeidade como possibilidade de abertura ética em direção à alteridade e à sensibilidade. As três partes, portanto, se alinham em um mesmo movimento investigativo, mas apontando essencialmente três dimensões do distanciamento do estudante em relação ao potencial usuário da atividade jurídica, o de ordem epistemológica, o corpóreo propriamente dita, e o distanciamento ético.

1. O Sujeito da Percepção Ignorado

Erving Goffman (2007), em seu livro *Manicômios, Prisões e Conventos*, ao falar do processo de mortificação do eu nas instituições totais, reconhece que a disponibilidade sobre o corpo é um dos elementos necessários para que se efetive o poder disciplinar. Demonstra que a postura corporal, a rotina, e até o desenvolvimento da memória muscular, consistem fatores fundamentais para o que ele chama de mortificação do eu.

Foucault (2011), ao fazer a análise das relações de poder a que o sujeito se submete no dispositivo da prisão, ensina que essas relações têm alcance imediato sobre o corpo, o investem, o marcam, o dirigem e exigem-lhe sinais (2011, p. 28). Reconhece que as forças disciplinares só são eficientes de fato se o poder se aplica sobre o corpo, demonstrando que até mesmo a posição corporal no momento de uma ordem se torna um instrumento desse poder.

O que esses dois autores citados indicam, representando toda uma categoria do pensamento biopolítico, é que não se pode negar a influência política (ou seja, de poder) a que o corpo se submete.

A área da educação, nesse sentido, justamente por estar relacionada a elementos como hierarquia, rotina e desenvolvimento de subjetividade, exige uma preocupação latente sobre as influências de ordem biopolítica. As relações de poder-saber que envolvem os educadores e os educandos nas faculdades de Direito devem ser compreendidas para além do mero conteúdo trabalhado em sala de aula.

A concepção de que o poder se realiza sobre os corpos de maneira muito mais complexa indica que não basta simplesmente analisar ou desconstruir essas relações de poder apenas sob um viés crítico e analítico. Ou seja, não se trata apenas de se fazer uma crítica ao paradigma dogmático-positivista, ou de se fazer um voto pela ampliação das disciplinas interdisciplinares e críticas.

Não se liberta o pensamento sem se liberar ao mesmo tempo o corpo. Do contrário, as tecnologias políticas do corpo continuarão atuando e sequer as disciplinas críticas refletirão seu potencial emancipatório. Embora as disciplinas críticas que fogem do tradicional modelo dogmático-positivista reconheçam a complexidade fenomenológica do poder biopolítico, elas, por si só, não possuem o potencial de reação necessário para alterar o paradigma vigente da Educação Jurídica.

Nas salas de aula, tanto o estudante quanto o professor acabam se submetendo a papéis pré-definidos que não permitem um ideal desenvolvimento de subjetividade. Até mesmo o professor, que ocupa o espaço de fala, é colocado no papel de mero expositor, poucas vezes sendo considerado em sua subjetividade e a partir daquilo que somente ele, enquanto indivíduo não fungível, pode apresentar.

Não se espera que haja um diálogo efetivo com aquele sujeito específico. As subjetividades dos sujeitos dessa relação do ensinar e aprender são perdidas em detrimento de um saber que se é colocado como inquestionado e inatingível.

É justamente o que Adorno e Horkheimer, em *A Dialética do Esclarecimento*, indicam como um verdadeiro processo de objetificação. Nessa situação, as relações humanas são enfeitadas, pois até mesmo a velha dicotomia científica do sujeito/objeto é substituída por uma relação de objeto/objeto. Há a transformação do ensino a um mero trabalho técnico. Esse processo técnico reifica as relações humanas e extirpe seu significado, transformando até mesmo a razão em instrumento de uma aparelhagem econômica maior (ADORNO & HORKHEIMER, p. 17).

A sala de aula, local onde se reduz o aprendizado sobre o Direito, transforma-se no reduto do sujeito de conhecimento. Sentado na cadeira, com poucas oportunidades de fala ou de movimento, o estudante não se situa historicamente e passa a compreender o mundo jurídico nos mesmos moldes pregados por Platão ou, quiçá, Descartes, como se o mero exercício intelectual, as categorias e os padrões da ciência jurídica, fossem suficientes para colher e amparar as demandas da sociedade.

Como coloca Merleau-Ponty, “O pensamento objetivo ignora o sujeito da percepção” (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 279). A ideia de um pensamento objetivo, podendo ser compreendido como aquele que independe do sujeito que tem a pretensão de atingi-lo – pois que não interage positivamente ou ativamente no processo de aprendizagem – parte de um dogmatismo de que o mundo pode ser apresentado de um sujeito do conhecimento para outro. Trata-se de uma ideia que é afirmada simbolicamente na frase

“transmissão de conhecimento”, e que representa não somente a clássica noção do ensinar, mas também uma postura epistemológica.

O modelo tradicional de sala de aula reforça a ideia de um pensamento objetivo, apresentando o mundo como um dado. Assim, o sujeito é ignorado, e o processo de conhecimento se marginaliza no curso da história, como se os sujeitos pudessem ter conhecimento sem ao mesmo tempo transformar o mundo. Porém, “O sujeito da sensação não é nem um pensador que nota uma qualidade, nem um meio inerte que seria afetado ou modificado por ela; é uma potência que co-nasce em um certo meio de existência ou se sincroniza com ele” (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 285).

Nesse sentido, o sujeito ignorado sequer é colocado como passivo, mas como observador externo. A condição de observador externo, obviamente vinculado à expectativa moderna de domínio sobre a natureza e, conseqüentemente, sobre o outro, coloca o sujeito em um paradoxo. Ao mesmo tempo em que o mundo é colocado à disposição do sujeito moderno, para modificá-lo e criá-lo a seu modo pelo uso da razão e livre das forças ocultas e misteriosas do poder divino ou natural, esse mesmo mundo é analisado sob um ponto de vista distante e não interacional, ignorando esse próprio sujeito do processo transformador. Trata-se, no fim, de um verdadeiro processo de paralisação.

Retornando à ideia exposta n’A Dialética do Esclarecimento, entende-se que esse pensamento moderno, assim trabalhado, se transforma em um instrumento paralisante e destrutivo do próprio projeto moderno. A ideia de um “eu” abstrato, um sujeito que se posta diante de um conhecimento, a fim de sistematizá-lo e também de colocá-lo nas categorias abstratas, acaba não somente objetificando e anulando o próprio conhecimento, mas a si mesmo. “O que aparece como triunfo da racionalidade objectiva, a submissão de todo ente ao formalismo lógico, tem por preço a subordinação obediente da razão ao imediatamente dado” (ADORNO & HORKHEIMER, p.15).

O resultado desse modo de agir e de pensar não é somente a incapacidade de transformação do sujeito moderno ou a obediente concordância com o dado, mas a perversa insensibilidade frente o outro. Ou seja, “O preço da dominação não é meramente a alienação dos homens com relação aos objectos dominados; com a coisificação do espírito, as próprias relações dos homens foram enfeitadas, inclusive as relações de cada indivíduo consigo mesmo” (ADORNO & HORKHEIMER, p. 16).

A fenomenologia de Merleau-Ponty se insere justamente nessa conexão entre a forma com que se compreende o mundo com a maneira com o que corpo se dispõe nesse mundo. Como ele mesmo indica, “O mundo é não aquilo que eu penso, mas aquilo que eu

vivo; eu estou aberto ao mundo, comunico-me indubitavelmente com ele, mas não o possuo, ele é inesgotável” (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 14).

Para Merleau-Ponty, a fenomenologia não cuida de compreender qual a essência das coisas em si. Compreender a essência das coisas é antes compreender o que ela é para os sujeitos (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 13). Por isso, sua preocupação supera a velha intenção filosófica de compreender o mundo como ele de fato é. Ao contrário, com a fenomenologia, se reconhece que a busca pela essência do mundo é inútil e até perigosa.

O mundo fenomenológico é não o ser puro, mas o sentido que transparece na intersecção de minhas experiências, e na intersecção de minhas experiências com aquelas do outro, pela engrenagem de umas nas outras; ele é portanto inseparável da subjetividade e da intersubjetividade que formam sua unidade pela retomada de minhas experiências passadas em minhas experiências presentes, da experiência do outro na minha (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 18).

Compreender, portanto, que o processo de conhecimento não é nem passivo nem exterior, mas que potencializa desde já o sujeito em seu papel transformador, seja em um sentido positivo ou negativo, significa tomar uma postura epistemológica de superação da clássica dicotomia sujeito-objeto.

Dessa forma, é voltando-se para o corpo que se compreende esse movimento do processo de conhecimento. Como indica o filósofo francês, “A percepção exterior e a percepção do corpo próprio variam conjuntamente porque elas são as duas faces de um mesmo ato” (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 276). Explica: “Toda percepção exterior é imediatamente sinônima de uma certa percepção de meu corpo, assim como toda percepção de meu corpo se explicita da linguagem da percepção exterior” (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 277).²

Isso significa compreender que há, de fato, um significado para a postura e a maneira com que o Direito é ensinado e aprendido. E de que há um reflexo dessa prática. Esse reflexo oriundo do modelo de Educação Jurídica tradicional se dá não somente no sujeito de conhecimento do Direito, os juristas, mas também na sociedade de forma geral.

Nesse sentido, para se buscar um novo modelo de Educação Jurídica, pautado a partir da ideia de um sujeito que interage – inexoravelmente – de maneira ativa com o mundo, deve-se reconhecer o corpo não somente como um instrumento poderoso de transformação, mas de reconhecer que a disposição do corpo durante o processo de aprendizagem é

² A Psicomotricidade – uma área do conhecimento que tem se preocupado em estudar o ser humano a partir da relação entre ação, pensamento e emoção, na ideia de um corpo em movimento que se conecta com todas as facetas do indivíduo, buscando considerá-lo em sua totalidade (CARON, 2010) – já se estabelece na pedagogia reconhecendo a impossibilidade da desconexão do corpo com a aprendizagem, ligando esse corpo necessariamente à forma como se aprende.

delimitador e é inseparável da maneira que se aprende o Direito. “Aprender o Direito” aqui está colocado no sentido de como os sujeitos de conhecimento nas faculdades de Direito lidam com os problemas de ordem jurídico-social e, principalmente, como lidam com as pessoas que de alguma forma necessitam acessar a justiça.

2. Um Corpo Rígido Só Pode Falar o *Oficialês*

Selma Pimenta e Léa Anastasiou, ao fazerem uma análise da docência no ensino superior, explicam que a prática educativa há de ser reconhecida para além de seu aspecto técnico (ANASTASIOU & PIMENTA, 2010, p. 180). Na área do ensino jurídico, esse aspecto é evidenciado quando as tentativas de superação de sua crise partem quase que exclusivamente de mecanismos instrumentais, formais ou curriculares.

A criatividade para a formulação de um novo modelo de Educação no Direito esbarra em barreiras institucionais e burocráticas há muito esgotados. Reformula-se projetos pedagógicos, modifica-se nomes de disciplinas, altera-se quantidade de créditos ou, quando muito, incentiva-se os docentes a aperfeiçoarem-se no domínio técnico em sala de aula. Porém, é inocente acreditar que a transformação paradigmática da Educação Jurídica ocorrerá dessa forma.

As autoras citadas indicam que a docência no ensino superior somente será de fato compreendida quando se analisar a cultura institucional das faculdades. Sobre a prática educativa, sugerem que é preciso “desmascarar seu caráter histórico herdado ao *habitus* e às *instituições*” (ANASTASIOU & PIMENTA, 2010, p. 180-1). No mesmo tom, é possível dizer que não há, no geral, uma preocupação de ordem epistemológica do trabalho de aprendizagem do Direito.

À margem das críticas mais comuns, Luis Alberto Warat é lembrado por sua análise do Ensino do Direito em um sentido epistemológico. Explica que durante a faculdade o estudante passa por processo de dessensibilização: a “pinguinização” (WARAT, 2006, p. 12-13). O autor faz uma alusão metafórica às vestimentas e ao comportamento “travado” comum dos juristas. Os estudantes passam a usar roupas que dificultam a mobilidade, enrijecendo os movimentos; passam também a alterar o modo de falar, comumente optando por um vocabulário inacessível e arcaico; conformam-se com os ideais apresentados pelos manuais, fazendo de sua didática modelos prontos a serem posteriormente ocupados pelos problemas reais.

Em uma oposição – e superação – à descrição intelectualista de mundo, Bourdieu reconhece o valor que deve se dar ao corpo no contato com o exterior e ajuda a compreender

esse fenômeno descrito por Warat. Nesse sentido, apresenta o conceito de *habitus*, que consiste em

sistemas de disposições duradouras e transferíveis, estruturas predispostas a funcionarem como estruturantes, ou seja, como princípios geradores e organizadores de práticas e de representações que podem estar objetivamente adaptadas ao seu fim, sem supor a busca consciente de fins e domínio expresso das operações necessárias para alcançá-las, objetivamente ‘reguladas’ e ‘regulares’, sem ser o produto da obediência a regras e, ao mesmo tempo, coletivamente orquestradas sem ser produto da ação organizada de um diretor de orquestra (BOURDIEU apud ANASTASIOU & PIMENTA, 2010, p. 181).

Esses sistemas de disposições se referem a um ambiente específico, como o caso da Educação Jurídica, na qual há uma transferência de regras, comportamentos e atitudes que, não necessariamente conscientes, unem as instituições sociais com a experiência e a prática dos sujeitos (GILBERT & LENNON, 2009, p 181).

Trata-se de uma assimilação, oriunda da prática e da imitação, que é aprendida na medida em que se imerge em uma cultura institucional. Com isso, reconhece-se que o corpo “conserva os traços de sua própria história, que, nas suas respostas habituais, ou sentido prático (*sens pratique*), tornou-se incorporada como uma ‘segunda natureza’” (GILBERT & LENNON, 2009, p. 182). Ou seja, a influência do corpo na percepção do mundo tem um poder social e político tão forte e determinante quanto o da própria linguagem.

O *habitus* das faculdades de Direito é o processo de conexão do sujeito às instituições jurídicas. O jovem, ao entrar no curso, não está pronto para ser um jurista somente por seu conhecimento, mas muito por sua postura, modo de falar, cumprimentar, se apresentar etc. A formação jurídica é também de ordem corpórea. A determinação das instituições sobre a subjetividade humana não pode ser negligenciada, pois elas exercem uma influência fundamental na postura desse ator jurídico com outros sujeitos.

Para exemplificar esse processo podemos recorrer à toga e ao que a acompanha. Mais do que somente um pano sobre os ombros dos juízes, a toga, ironicamente reconhecida em seu aspecto simbólico pelo judiciário, representa o necessário afastamento do “eu”. É um verdadeiro atestado de impessoalidade para indicar que não é o juiz quem julga a ação, mas o Estado, de modo que não é o juiz que veste a toga, mas a toga que veste o juiz. Há de se frisar: a toga não é somente uma tradição que se transmite de olhos fechados. É um discurso intensamente defendido nos mais altos tribunais do país, onde a retórica de palavras robustas exaltam sua importância e necessidade. Questioná-la é questionar a própria Justiça.

Mas não é só de aparências que se constrói o juiz. Também sua postura é “indispensável” para o protocolar exercício de sua função. Nessa postura, também está inserido, em consonância com a toga, o conceito de impessoalidade. Com o juiz, procura-se

sobriedade, altivez e segurança. E não é somente na magistratura que encontramos essa disposição. Mais presente que em outras profissões, a todos os atores jurídicos se espera uma determinada postura física e uma vestimenta particular que a acompanha.

A intenção com esse exemplo é a de mostrar que o próprio judiciário reconhece a força simbólica da *hexis* corporal e de dispositivos (em um sentido agambeniano) como a vestimenta. Há um verdadeiro processo de impessoalização, que é representado pela adequação comportamental às categorias que se espera dos profissionais de Direito.

O resultado desse processo formativo é um sujeito que está adaptado ao *habitus* das instituições jurídicas. A subjetividade se desenvolve no pólo passivo, quase que essencialmente na via de mão única, no sentido das instituições para o sujeito, e não o contrário. É uma transformação que se finaliza idealmente em uma figura impessoal e com pouca externalização de subjetividade.

É possível afirmar que o aspecto conservador das instituições jurídicas, seja em termos de linguagem, seja em termos de vestimentas e comportamentos formais, se dá pela força e eficiência de seu *habitus*. Quanto mais se in-corpora determinadas práticas, transformando-as em marcas vinculantes, mais é difícil sua alteração. Nesse modelo, o próprio pensamento crítico é incapaz de ser uma força de oposição ao *habitus* jurídico.

Como afirmado anteriormente, a crítica realizada a partir de conteúdo não consegue penetrar no *habitus*, mostrando-se ineficiente como instrumento de reação. As disciplinas críticas e propedêuticas do Direito normalmente são as primeiras a serem esquecidas ou colocadas de lado. É um efeito decorrente do fato de que elas são ministradas, em sua maioria, dentro dos moldes tradicionais: em sala de aula com concentração de fala, com provas que avaliam apreensão de conteúdo e sem espaço para o desenvolvimento emancipatório individual ou coletivo.

Sobre a *hexis* corporal, em sua dissertação de mestrado, “*Campo do Ensino Jurídico e Travessias para Mudança de Habitus: Desajustamentos e (Des)Construção de Personagens*”, Mariana Rodrigues Veras explica:

“Corpos esculpidos por uma específica hexis corporal são estorpecidos por um discurso tradicional no campo do ensino jurídico. Um mundo de pura ‘beleza’ e forma é apresentado através de uma ‘linguagem estandarizada’, conflitos são negados e encobertos e, quando aparecem, transformam-se em lide. O futuro bacharel corre o risco de preferir se trancar em uma ‘prisão das formas’, tornando-se incapaz de ver ‘para além do espelho’, ver que no seu país milhões vivem na miséria, são analfabetos, excluídos e, além de todos os outros obstáculos, uma pessoa corre o risco de não ter acesso ao judiciário – o que não quer dizer necessariamente a possibilidade de exercício de direitos – por não ter o que vestir, se antes não morrer de fome por não ter o que comer. Roupas e discurso mais servem para vestir a alma através de uma armadura que, diante de um conflito, sufoca a sensibilidade, a criatividade, as soluções para lidar com as situações” (VERAS, 2008, p. 65).

Para compreender melhor essa relação ética que se estabelece a partir do corpo, pode-se recorrer aos estudos referentes ao Holocausto. Hannah Arendt, em sua análise sobre o contraditório Eichmann, revela seu inconformismo sobre como o julgamento foi levado pela corte julgadora. Para ela, faltou o reconhecimento de um novo tipo de criminoso (ARENDR, 2013, p. 297), um criminoso como Eichmann, que não precisou ter nenhum contato direto com as milhões de vítimas do Holocausto para que a ele pudesse ser apontado responsabilidade.

Durante seu processo, evidenciou-se uma motivação quase que exclusivamente formal. Sua ética se resumia a realizar bem o serviço que dele se esperava, almejando com isso ascender no quadro hierárquico do sistema político-militar nazista. Eichmann era, essencialmente, um burocrata.

A banalidade do mal a que se refere Arendt é a completa incapacidade de vinculação moral, de empatia mínima, com aqueles sujeitos reais representados em seus documentos e afazeres burocráticos. Para Arendt, uma falha “no caráter de Eichmann era sua quase total incapacidade de olhar qualquer coisa do ponto de vista do outro” (ARENDR, 2013, p. 60).

Eichmann chegou a dizer: “Minha única língua é o oficialês [*Amtssprache*]” (ARENDR, 2013, p. 61). E aqui está o ponto nodal, pois, para todos os efeitos, de maneira alguma Eichmann pode ser considerado uma pessoa fora dos padrões de normalidade mental, tendo sido analisado por alguns especialistas, além de ter sido considerado bom pai de família de maneira geral. Nesse sentido, a análise de Arendt se coaduna muito bem com a explicação de Bauman sobre o comportamento dos nazistas.

O sucesso técnico-administrativo do Holocausto deveu-se em parte à hábil utilização de ‘pílulas de entorpecimento moral’ que a burocracia e a tecnologia modernas colocavam à disposição. Dentre elas, destacavam-se a natural invisibilidade das relações causais num sistema complexo de interação e o ‘distanciamento’ dos resultados repugnantes ou moralmente repulsivos da ação ao ponto de torná-los invisíveis ao ator (BAUMAN, 1998, p.46).

Questionou-se a possibilidade de o holocausto ter sido consequência da obra de fanáticos ou fruto dos prazeres de sádicos, mas refuta-se essa ideia. Muito pelo contrário, eram evitados para os “grupos de ação (...) indivíduos entusiasmados, de muita carga emocional ou ideologicamente super zelosos” (BAUMAN, 1998, p.39).

Evidencia-se, portanto, que esse distanciamento ético se desenvolve em um caráter cultural, alcançando pessoas na mera condição de estarem inseridas em um determinado paradigma. A questão é que os mandantes dos extermínios quase nunca estabeleciam contato direto e pessoal com as vítimas, mantendo-se na distância dos memorandos, recursos tecnológicos, telefonemas e conferências (BAUMAN, 1998, p. 44).

Nesse sentido, o cenário apresentado por Mariana Veras no trecho acima, indicando uma insensibilidade no ramo do Direito, apesar de este ser identificado enquanto instrumento para a justiça social, somente pode ser compreendido em seu sentido fenomenológico e epistemológico. Tanto corpo quanto mente são enrijecidos, embrutecidos. O distanciamento corporal do discente em relação aos jurisdicionados está intimamente ligado ao distanciamento moral ideológico do que se aprende e que se espera em sala de aula. Essa condição acaba se realizando na prática profissional dos atores jurídicos.

Merleau-Ponty brilhantemente reconhece essa importância do corpo, dizendo que

É preciso que o pensamento de ciência – pensamento de sobrevôo, pensamento do objeto em geral – torne a se colocar num ‘há’ prévio, na paisagem, no solo do mundo sensível e do mundo trabalhado tais como são em nossa vida, por nosso corpo, não esse corpo possível que é lícito afirmar ser uma máquina de informação, mas esse corpo que chamo meu, a sentinela que se posta silenciosamente sob minhas palavras e sob meus atos. É preciso que com meu corpo despertem os corpos associados, os ‘outros’, que não são meus congêneres, como diz a zoologia, mas que me frequentam, que frequento, com os quais frequento um único ser atual, presente como animal nenhum frequentou os de sua espécie, seu território ou seu meio (MERLEAU-PONTY, 2013, p. 17).

Dessa forma, o filósofo nos chama para voltar o olhar, a especulação, bem como a prática, para o corpo, o meio pelo qual o sujeito se realiza no mundo. Neste momento, se unem as duas partes até então desenvolvidas neste artigo. A compreensão do mundo por um viés intelectualista, universalista e impessoal, coloca o próprio sujeito em uma situação objetificada. No mesmo sentido, a *hexis* corporal do estudante de Direito desenvolvida na faculdade, sendo moldado a partir das instituições jurídicas, também se mostra como um processo de objetificação.

Isso significa dizer que quando se crê na possibilidade de um conhecimento construído para além da corporeidade, o próprio corpo passa por um processo de reificação. “O corpo vivo assim transformado deixava de ser meu corpo, a expressão visível de um Ego concreto, para tornar-se um objeto entre todos os outros” (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 88). Ou seja, quando o mundo exterior é projetado para a mente do indivíduo sem que seu corpo seja um agente ativo nessa transmissão, há necessariamente um processo de objetificação.

Como reflexo dessa ideologia que procura objetivar o mundo e reduzi-lo às categorias do entendimento, a objetificação do próprio corpo leva à compreensão do outro sujeito também de maneira objetificada. Dessa forma, tampouco o outro pode ser compreendido como um sujeito complexo em subjetividade infinita e inatingível. O corpo do outro e sua subjetividade, assim, se transforma em coisa, e a percepção do sujeito para com o outro, uma vez que pautado em inferências e generalidades, não se realiza no reconhecimento de outra subjetividade, mas de mera representação de um sentido explicativo geral do mundo (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 88).

Merleau-Ponty nos indica uma dupla dimensão da reificação do outro. Não se pode apontar a trajetória objetificante do pensamento intelectualista sem apontar, no mesmo sentido, a trajetória do corpo no processo de aprendizagem. Nessa linha, o pensamento de Bourdieu também encontra respaldo na teoria de Merleau-Ponty, uma vez que reconhece que “o fenômeno do hábito convida-nos a remanejar nossa noção do ‘compreender’ e nossa noção do corpo” (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 200). Para o filósofo, “Compreender é experimentar o acordo entre aquilo que visamos e aquilo que é dado, entre intenção e a efetuação – e o corpo é nosso ancoradouro em um mundo” (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 200).

Explica através do exemplo dos músicos como é o processo de aprendizagem pelo corpo. O organista toca o instrumento em uma conexão estritamente corporal com ele. Seus movimentos já se confundem com a disposição do instrumento e cada gesto já não é mais fruto de um pensamento independente. Corpo e instrumento se realizam como um só na relação músico e música. Dessa forma, o filósofo reconhece uma unidade sistêmica, a partir do qual apresenta o conceito de *motricidade*. Rompendo com a visão clássica, que via o movimento como a intenção ordenada por uma consciência em si, ele ensina que o corpo está no mundo e o compreende sem precisar de qualquer representação.

Nesse sentido, a motricidade não é serva da consciência (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 193), mas sim um movimento que se apresenta como uma significação já possível do eu no mundo. A motricidade se vincula à intencionalidade operante e não à intencionalidade de ato.

Esta é a que busca explicar o fenômeno linguístico, sua tradução; aquela é a que se mostra como unidade natural e antepredicativa do mundo e de nossa vida e que antecede a reflexão (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 16).

A partir dessa explicação, compreende-se que a internalização de um hábito, a manifestação corporal de algo que é aprendido (e corporificado), representa o momento que o sujeito assimilou um novo núcleo significativo e deixou-se penetrar uma significação nova (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 203). Ou seja, trata-se de uma alteração de subjetividade, que pode ser potencialmente um processo de emancipação ou de dessubjetivação.

A compreensão do processo de aprendizagem do estudante de Direito em seu sentido fenomenológico, portanto, exige que seja reconhecida sua (des)subjetivação através do corpo. Cumpre àqueles que se voltam ao estudo da Educação Jurídica a atenção para o aspecto fenomenológico da vida, reconhecendo que o mundo só é compreendido e vivido através do corpo. Ignorar esse aspecto da aprendizagem é um erro que anula ou imobiliza as tentativas de superação do atual modelo de Educação Jurídica.

3. A reação: O uso da corporeidade no encontro com o Outro

Foi possível observar como o processo dessensibilizador na Educação Jurídica se efetiva em grande parte pela concepção e pela prática (que andam indissociadas entre si) que se dá ao corpo.

O que se observa nas faculdades de Direito é a opção deliberada pelo distanciamento do sujeito em relação a quem é o potencial cliente da prestação jurisdicional. Esse distanciamento se realiza de três formas, embora unidos em um mesmo movimento e de consequências inseparáveis. Como já trabalhado neste artigo, trata-se do distanciamento epistemológico, do distanciamento corpóreo e, mais em consequência do que em paralelo, do distanciamento ético.

Nesse sentido, a construção de um novo modelo de Educação Jurídica deve se insurgir tendo por fundamento a aproximação entre sujeitos, principalmente entre o sujeito do conhecimento e o sujeito submetido à prestação jurisdicional. É evidente, no entanto, que a prestação jurisdicional deva ser compreendida em um sentido amplo, não se restringindo ao momento burocrático do Direito, em que um caso é levado ao judiciário. Ao contrário, entende-se aqui por prestação jurisdicional uma atividade voltada para a realização de direitos, sejam eles reconhecidos ou não pela atividade judicial.

Uma das possíveis conclusões que até agora se pode inferir é que a aproximação epistemológica só pode se realizar com a aproximação corpórea entre os sujeitos das relações

jurídicas. Essa aproximação se refere, inclusive, sobre as relações em sala de aula. O corpo aprisionado na carteira, um dispositivo projetado para fins de contemplação e de reprodução, está associado ao silenciamento da voz, o que se revela uma estratégia biopolítica voltada para impossibilitar a expressão da subjetividade.

O mecanismo da sala de aula implica simbolicamente que o estudante não faz parte do processo de construção do Direito ou de seu conhecimento. A esse mecanismo se soma também a prova, principalmente a de caráter mais objetivo, cujo intento não passa além da mera expectativa de cópia de conteúdo, não estimulando o estudante a elaborar um pensamento crítico ou mesmo próprio.

A sala de aula pode profanar-se em local de debate e de livre pensamento, proporcionando momentos de criatividade espontânea e coletiva que, ao cabo, significam expressão de subjetividade. Dessa forma, o estudante deixa de ser considerado uma tábula rasa, como se fosse incapaz de contribuir para o conhecimento da Universidade.

É necessário reconhecer o estudante como um sujeito cujas experiências e visões de mundo podem trazer elementos essenciais para a revitalização do ensino do Direito. Essa opção pedagógica ganha ainda mais respaldo quando se considera os estudantes cotistas, compreendidos em suas diversas origens, cujo traço de heterogeneidade é fator fundamental por qualquer instituição que se fundamenta no conhecimento. Como resumem brilhantemente Marta Gama e Fabrício Noronha:

O diálogo é momento de travessia de sentidos, pois juntamente com os olhares, os cheiros, as vozes, o corpo, e as diversas possibilidades de articular e construir uma fala, estão presentes uma personalidade, um caráter, uma sensibilidade ou, em definitivo, uma forma humana singular de estar no mundo, que instaura uma estética do saber que pressupõe ser o homem, um autêntico sujeito de produção de saber (GAMA & NORONHA, 2011, pp. 7712-3).

No entanto, como já indicam os autores em seus estudos sobre Educação Jurídica, a transformação restrita ao espaço da faculdade é insuficiente e incapaz para realizar uma transformação real. Pensar a crítica ao Direito e ao modelo de Educação Jurídica reduzindo-a novamente ao espaço da sala de aula é igualmente cair no dogmatismo que tanto Merleau-Ponty ataca; é confiar novamente no mito intelectualista da modernidade, já terrivelmente exposto por Adorno e Horkheimer.

O caminho indicado pelos autores é de que não se pode haver uma verdadeira ruptura epistemológica se não se voltar a prática pedagógica para o corpo. Assim, se considera o poder da experiência e do contato com o outro na produção do conhecimento o no processo de aprendizagem. Nesse sentido, ganha importância a extensão, em espacial em sua forma popular.

A autora Carolina Tokarski, em sua dissertação de mestrado, alinha-se com esse entendimento e conclui que a extensão popular é o caminho pelo qual as rupturas hão de se realizar, favorecendo o surgimento de um novo modelo de Educação Jurídica.

A prática da extensão jurídica possibilita articular, no campo da formação em direito, várias dessas rupturas. Por se constituir a partir da experiência, que tem cheiro, cor, toque, os processos de aprendizado de conceitos e princípios teóricos a partir das reflexões problematizadas em diferentes contextos sociais concretos possuem o potencial de atribuição de significados que, para além da cognição, possibilitam um envolvimento existencial, ético e social com o aprendido (TOKARSKI, 2009, p. 128).

É nesse contato com o que a extensão popular oferece que se encontra a resistência ao modelo de Educação Jurídica tradicional. É justamente desse confronto necessário que está o nascedouro de uma Educação Jurídica voltada para a emancipação e para a transformação da realidade social. Esse movimento somente é possível por consistir essencialmente em relações construídas através de trocas de subjetividades. Transcendendo o espaço da sala de aula, o conteudismo das grades curriculares se marginaliza e se torna mera consequência. Baseando a troca do saber a partir de problemas reais do cotidiano de pessoas também reais, o instrumental teórico se torna ainda mais necessário, implicando também seu uso responsável.

A intenção é substituir o viés absolutamente contemplativo do ensino do Direito e transformá-lo no palco de transformações, sejam elas individuais ou coletivas, subjetivas ou institucionais, no qual o estudante de Direito possa sentir-se como verdadeiro protagonista no processo educacional. Hannah Arendt explica porque o processo meramente contemplativo, de posição passiva, é um fenômeno de mortificação do sujeito:

O discurso e a ação revelam essa distinção única. Por meio deles, os homens podem distinguir a si próprios ao invés de permanecerem apenas distintos; a ação e o discurso são os modos pelos quais os seres humanos aparecem uns para os outros, certamente não como objetos físicos, mas *qua* homens. Esse aparecimento, em contraposição a mera existência corpórea, depende da iniciativa, mas trata-se de uma iniciativa da qual nenhum ser humano pode abster-se sem deixar de ser humano. (...) uma vida sem discurso e sem ação (...) é literalmente morta para o mundo; deixa de ser uma vida humana, uma vez que já não é vivida entre os homens. (ARENDR, 2010, p. 220 e 221)

Enquanto falam e agem que os seres humanos mostram quem são. É pela ação e pelo discurso que as pessoas deixam de ser *que* para ser *quem* (ARENDR, 2010, p. 224). “É com palavras e atos que nos inserimos no mundo humano, e essa inserção é como segundo nascimento, no qual confirmamos e assumimos o fato simples do nosso aparecimento físico original” (ARENDR, 2010, p. 221). Na medida em que as instituições de Educação Jurídica impossibilitam essa construção de subjetividade dos estudantes de Direito, nega-se também a

pluralidade e a complexidade humanas, caminhando para um conhecimento homogeneizante e incapaz de dar respostas às demandas sociais.

Um bom exemplo de utilização do corpo em um trabalho extensionista com uma comunidade é o teatro³. O teatro prova ser uma arte completa quando levada para o ensino do Direito. Caminhando no sentido contrário ao da *hexis* corporal rígida, ele demanda uma consciência corporal e um trabalho criativo ímpares. Além disso, o teatro demanda um engajamento conjunto que se revela extremamente válido para o processo de aprendizagem do estudante. Trata-se da necessidade de trabalho em conjunto, uma interação com o corpo do outro que se realiza pelo texto, um fio condutor, e pela expressão de uma íntima e única subjetividade.

Porém, ainda mais importante no teatro é a possibilidade de o ator se colocar na posição de intérprete de uma realidade. A partir desse trabalho de empatia, o estudante se vê na necessidade de trabalhar a compreensão sobre o outro, tendo a difícil responsabilidade de representá-lo. E não é exatamente um trabalho de representação o cerne fundamental do trabalho jurisdicional?

O trabalho ético proporcionado pelo teatro é um processo de interpelação de um pelo outro. Se até mesmo o mais simples diálogo me chama em direção ao outro, o teatro permite um aprofundamento ainda mais íntimo. A respeito dessa alteridade, Merleau-Ponty indica o seguinte:

Por certo, a menor retomada da atenção me convence de que esse outro que me invade é todo feito de minha substância: *suas* cores, *sua* dor, *seu* mundo, precisamente enquanto *seus*, como os conceberia eu senão a partir das cores que vejo, das dores que tive, do mundo em que vivo? Pelo menos, meu mundo privado deixou de ser apenas meu; é, agora, instrumento manejado pelo outro, dimensão de uma vida generalizada que se enxertou na minha (MERLEAU-PONTY, 2012, p. 22).

Dessa forma, Merleau-Ponty explica que o outro é apreensível para mim somente na dimensão daquilo que eu já conheço. No entanto, é possível uma abertura em direção ao outro na medida em que tenho com ele contato, permitindo assim novas experiências e nova ampliação de subjetividade. No caso do teatro, em especial, essa abertura é potencializada.

Nesse mesmo sentido, Lévinas pode ser apontado como o autor que melhor explica essa relação ética com o outro, e constrói uma preocupação filosófica que não se centra mais no Eu, mas no Outro. Se referindo à Merleau-Ponty, Lévinas entende também que

³ É válida a menção ao trabalho extensionista através do teatro, na comunidade Estrutural no DF, do Programa de Educação Tutorial em Direito da Universidade de Brasília, origem das reflexões deste estudo.

“o corpo será pensado como inseparável da atividade criadora, e a transcendência como inseparável da atividade criadora e do movimento corporal” (LÉVINAS, 2009, p. 28).

Para que o processo de dessubjetivação se efetive ao longo do curso de Direito, é necessário o afastamento corpóreo do estudante, o silenciamento de sua voz e a impossibilidade de uma manifestação particular, fazendo-o existir por tabela, em uma racionalidade funcional ou estatística dos mecanismos institucionais. Ou seja, as consequências sub-reptícias às práticas educacionais dominantes trabalham no sentido de evitar o contato interpessoal dos estudantes de Direito, sempre criando mecanismos institucionais que os distanciam das realidades sociais, partindo de um dogmatismo intelectual que se reflete eticamente no trabalho desse estudante.

Em verdadeira reação a esses mecanismos institucionais, a ação, a atividade positiva no processo educacional e, principalmente, o contato com o outro, são movimentos em direção ao Outro que chamam a existência do sujeito em direção ao mundo. Parte-se do entendimento, ainda, de que esse contato, esse chamado em direção ao outro, é inevitável.

Como explica Lévinas, estar diante do Outro é estar diante da impossibilidade absoluta da indiferença. O encontro com o Outro me obriga a uma resposta. Sua presença é uma provocação necessária, da qual não posso ignorar. E o que garante a impossibilidade da recusa completa, da morte absoluta, da tentação de uma negação total, é justamente a presença do rosto. “Estar em relação com outrem face a face – é não poder matar. É também a situação do discurso” (LÉVINAS, 2004, p. 32).

Esse encontro com o Outro, que desperta no sujeito a infinitude das possibilidades, que desperta a noção de que o eu não pode existir em totalidade no mundo, é a recusa necessária dessa própria totalidade. “O fenômeno que é a aparição do Outro, é também rosto” (LÉVINAS, 2009, p. 51). O encontro com o Outro é, pois, estar-se diante da descoberta de possibilidades sempre novas.

O próprio encontro com o rosto do Outro, antes mesmo de qualquer outra abertura como a fala, abre o sujeito à existência de algo para além de si, que lhe é estranha. O rosto, na medida em que se impõe em forma de provocação da qual não há escapatória, “desconcerta a intencionalidade que o visa” (LÉVINAS, 2009, p. 52). Nesse sentido, diante do rosto, não se pode mais direcionar-lhe o que se era antes de encontrá-lo, ou seja, o encontro com o Outro significa o próprio questionamento de si mesmo, e, a partir desse encontro, nem ele nem o eu serão os mesmos.

Dessa forma, colocar o Outro na distância como as instituições jurídicas o tem feito cada vez mais eficazmente é precisamente submeter-se à tentação da morte absoluta do

Outro. Trata-se da fuga da provocação do Outro. Significa a submissão à vontade de totalidade do eu em relação ao mundo que me circunscreve, no qual evito por completo a interferência e a dialética da existência. Daí a importância fundamental do uso do corpo como arma epistemológica. Em uma comunicação de Lévinas com Merleau-Ponty, o filósofo explica:

O corpo é um sensor sentido – eis aí, segundo Merleau-Ponty, sua grande maravilha. Como sentido, está ainda, contudo, do lado de cá, do lado do sujeito; mas como sensor, já está do lado de lá, do lado dos objetos; pensamento que não é mais paralítico, é movimento que não é mais cego, mas criador de objetos culturais. Ele une a subjetividade do perceber (intencionalidade visando ao objeto) e a objetividade do exprimir (operação no mundo percebido que cria seres culturais – linguagem, poema, quadro, sinfonia, dança – clareando os horizontes) (LÉVINAS, 2009, p. 30).

Para Merleau-Ponty, horizonte “é aquilo que assegura a identidade do objeto no decorrer da exploração, é o correlativo máximo da potência próxima que meu olhar conserva sobre os objetos que acaba de percorrer e que já tem sobre os novos detalhes que vai descobrir” (2006, p. 205).

A questão é reconhecer, portanto, que o corpo está em uma posição de absoluto protagonismo no trabalho do conhecimento, e de que voltar o olhar para o corpo é necessário para esse trabalho de clarear os horizontes.

Conclusão

Se não atentarmos para o corpo dos seres humanos, certamente nossas pregações de respeito aos direitos humanos, de liberdade e reconhecimento, morrerão no nascedouro, pois a elas falta a dimensão originária, que é a do reconhecimento da corporeidade, que em suas relações recíprocas dá a base para outros patamares de construção social da liberdade e da consciência (AGUIAR, 2000, p. 257).

O reconhecimento da corporeidade implica uma verdadeira virada epistemológica nas disciplinas jurídicas. Por mais que essa atenção à corporeidade já exista nas mais diversas áreas do pensamento – como na psicomotricidade, na psicanálise, na filosofia estruturalista, na pedagogia etc –, é notável o atraso do ensino do Direito em relação à temática. Esse atraso é observado em diversos níveis. Há um verdadeiro desincentivo institucional ao estudante e ao docente que buscam formas alternativas à aprendizagem além do método expositivo tradicional, ocorrendo isso no interior das próprias faculdades; há uma pressão das políticas públicas de nível nacional pela ampliação do ensino superior que, apesar de representar certos avanços, contribuem para que o modelo impessoal e meramente numérico de ensino seja valorizado; e há também as políticas das instituições judiciais e da própria OAB no sentido de

priorizar uma visão conteudista do Direito em detrimento de um viés mais criativo, crítico e transformador, típicos da atividade científica.

Com esse cenário, tanto a pesquisa quanto a extensão universitária são colocadas em absoluta marginalidade, impondo ao discente pesquisador e extensionista uma dedicação extra que quase nunca encontra respaldo e apoio nas instituições. Dessa maneira, o que se observa é a reprodução maciça de um modelo que exige do estudante uma postura passiva, alienante e paralisante. Assim, pouco ou nenhum espaço encontram as ações pedagógicas como simulações, assessoria jurídica popular, núcleos de prática, pesquisa empírica, participante ou as de caráter transdisciplinar, e se bloqueia, em especial, a extensão de ação contínua e popular.

A partir do reconhecimento desse quadro geral, com a contribuição teórica de Merleau-Ponty acerca da corporeidade, este artigo buscou apresentar um diagnóstico parcial, indicando, por consequência, uma alternativa de reação a esse modelo que os estudiosos apontam estar em crise. A análise se realizou na discriminação de três momentos encadeadores do mesmo movimento paralisante do atual modelo. O primeiro se refere à concepção epistemológica presente no senso comum teórico dominante no ensino jurídico, pontuando o processo de objetificação do próprio sujeito de conhecimento. O segundo momento buscou demonstrar como a (de)formação corpórea do estudante ao longo do curso é parte fundamental na própria formação jurídica. E no terceiro a análise se deu na dimensão ética, buscando mostrar que o uso do corpo é essencial para o processo de sensibilização e da construção de alteridade do discente. Reitera-se que a discriminação em três momentos é didática, não se ignorando o fato de que eles se realizam de maneira complexa e dinâmica na formação jurídica.

Em resumo, levando em consideração de que ainda há inúmeros problemas a serem destacados na problemática da Educação Jurídica, o presente estudo buscou demonstrar que tanto o processo de dessensibilização quanto o de sensibilização somente se realizam através do corpo, impondo aos estudiosos da área, bem como às novas práticas pedagógicas e institucionais, voltar a atenção para esse aspecto fundamental. Buscou indicar, portanto, que é justamente na sensibilização do ator jurídico – na capacidade de compreender o outro, na visualização de uma subjetividade humana a ser desenvolvida e potencializada pelos instrumentos jurídicos – que está o potencial transformador e emancipatório do Direito, e que ele somente é possível pela exploração da corporeidade.

Referências Bibliográficas

ADORNO, Theodor W; HORKHEIMER, Max. **Dialética do Esclarecimento – Fragmentos Filosóficos**. Disponível em: <http://antivalor.vilabol.uol.com.br>. Acesso em 30/03/2014.

AGUIAR, Roberto A. R. de. **Os filhos da flecha do tempo: pertinência e rupturas**. Brasília: Letraviva, 2000. 357p.

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; PIMENTA, Selma Garrido. **Docência no ensino superior**. – 4ª Ed. – São Paulo: Cortez, 2010.

ARENDT, Hannah. **A Condição Humana**. Trad. Roberto Raposo. Revisão Técnica: Adriano Correia – 11ª Ed. – Rio de Janeiro. Forense Universitária, 2010. 407 p.

_____. **Eichmann em Jerusalém. Um relato sobre a banalidade do mal**. Trad: José Rubens Siqueira. São Paulo. Companhia das letras. 2013. 336p.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade e Holocausto**. Tradução de Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Zahar, 1998. 266p.

CARON, Juliane. **Psicomotricidade: Um recurso envolvente na psicopedagogia para a aprendizagem**. Revista de Educação do IDEAU. v.5 - n.10, 2010.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. Trad: Raquel Ramalhete. 39. Ed. Petrópolis, RJ : Vozes, 2011.

GAMA, Marta ; NORONHA, Fabrício Sales. **O Saber da Experiência e a Experiência do Saber. A Extensão Universitária e a Experimentação Artística como Proposta para a Formação do Bacharel em Direito Crítico/Sensível/Científico/Social**. In: XX Congresso Nacional do CONPEDI, 2011, Vitória. Anais do XX Congresso Nacional do CONPEDI. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2011. pp. 7805-7834.

GILBERT, Paul; LENNON, Kathleen. **O mundo, a carne e o sujeito. Temas europeus na filosofia da mente e do corpo**. Trad. Luis Carlos Borges. Edições Loyola. São Paula, 2009. 224 p.

GOFFMAN, Erving. **Manicômios, Prisões e Conventos**. Trad. Dante Moreira Leite – São Paulo: Perspectiva, 2010. 312 p.

KUHN, T. **A Estrutura das Revoluções Científicas**. Tradução de Beatriz Boeira e Nelson Boeira. – São Paulo, Perspectiva, 2007, 260p

LÉVINAS, E. **Entre Nós, Ensaio sobre a alteridade**. Tradução de Pergentino S. Pivatto (coord.). Petrópolis, RJ. Ed. Vozes, 2004.

_____. **Humanismo do outro homem**. Tradução de Pergentino S. Pivatto (coord.). 3ª ed. – Petrópolis, RJ, Vozes, 2009.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da Percepção**. Tradução de Carlos Alberto Ribeiro de Moura – 3ª edição, São Paulo, Martins Fontes, 2006. 662p.

_____. **O olho e o espírito**. Trad: Paulo Neves e Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira. São Paulo: SP. Cosac Naify, 2013.

_____. **O visível e o invisível**. Trad: José Artur Gianotti e Armando Mora. São Paulo, SP. Perspectiva, 2012.

TOKARSKI, Carolina Pereira. **Com quem dialogam os bacharéis em Direito da Universidade de Brasília? A experiência da extensão jurídica popular no aprendizado da democracia.** (Dissertação). Universidade de Brasília. Brasília, 2009.

VERAS, Mariana Rodrigues. **Campo do Ensino Jurídico e Travessias para Mudança de Habitus: Desajustamentos e (Des)Construção de Personagens.** (Dissertação). Universidade de Brasília. Brasília. 2008.

WARAT, Luis Alberto. **Arte e direito começam a virar a página.** *Jornal C&D*, Brasília, n8, p. 12-13, outubro. 2006. Entrevista concedida à Marta Gama.