

**PERCURSO EM DIREITO E ARTE EM UMA ABORDAGEM SOCIOPOÉTICA:  
PESQUISA COM ESTUDANTES DE DIREITO.**

**A JOURNEY IN LAW AND ARTS IN A SOCIOPOETIC APPROACH: A  
RESEARCH WITH LAW STUDENTS IN BRAZILIAN.**

**MARTA GAMA**

Doutora e Mestra em Direito, Estado e Constituição pela Universidade  
de Brasília-UnB, Professora Adjunta Nível 1 do curso de Direito da  
Faculdade Social da Bahia-FSBA, E-mail:  
[martagamma@hotmail.com](mailto:martagamma@hotmail.com).

**RESUMO:** O presente artigo traz resultados parciais da investigação de doutorado “Percurso em Direito e Arte em uma abordagem Sociopoética”, realizada com estudantes de Direito no Distrito Federal, no ano de 2012, com o propósito de investigar *o que pode a arte na formação do jurista?* O Percurso realizado, com a abordagem Sociopoética de pesquisa, sugere que a experiência artística é um potente dispositivo na formação do jurista, porque oportuniza a ruptura com a reprodução de um conhecimento acrítico e alienado, promovendo o pensamento e a problematização sobre a formação do jurista, as práticas e os conceitos jurídicos, e, enfim, agencia a criação.

**Palavras-chave:** Experiência artística. Formação do jurista. Pensamento. Criação.

**ABSTRACT:** The article presents preliminary original results of a PhD research entitled “Law and Art Path into a Sociopoetic Approach”. Conducted with Law students at Distrito Federal, along 2012, the research focus an investigation of art extent into formation and training of lawyers. The study journey-research relay on sociopoetics as a methodology, indicating that the art experience is a powerful mechanism to promote lawyers formation and training giving the possibility of deny and build rupture with the dissemination of acritical and divest knowledge. Different from that, art promote free mindset, as well as questioning and discursive rationalization about law training, conceptions and practice, and finally provide new creation.

**Keywords:** Art experience. Law Training. Mindset. Creation.

---

## **1 O QUE PODE A ARTE NA FORMAÇÃO DO JURISTA?**

Esta indagação ecoa, reverbera e abre caminho para a trajetória da pesquisa de doutorado desenvolvida pela autora no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Direito da Revista Diálogos Possíveis, Salvador, ano 15, número 1, p. 48-69, jan./jun. 2016.

Universidade de Brasília (UnB), sob a orientação dos professores José Geraldo de Sousa Júnior (PPGD-UnB) e Shara Jane Holanda Costa Adad (PPGE-UFPI). O que se buscava compreender, eram os infinitos de possibilidades que a arte – como dispositivo disruptor do instituído pela violência profunda com que opera –, pode produzir no ensino jurídico, suas potencialidades e seus limites.

A arte, aqui referida, não é aquela adequada à esfera da obra de arte, mas da ordem do fazer artístico, da experiência artística, que se encontrava dissolvida no cotidiano das sociedades tradicionais, integrada aos processos de produção de subjetividade, quando essa dimensão da experiência humana ainda não havia sido atribuída ao único espaço de obra de arte, a ser adorada e admirada ou de objeto de consumo (GUATTARI, 1992).

O fazer artístico é adotado como experiência, como a possibilidade de que algo nos aconteça, toque-nos, atravesse-nos, forme-nos e nos transforme. A experiência como um encontro, uma relação com algo que se prova, que se experimenta, que apresenta sempre a dimensão da travessia e do perigo, e que requer a exposição do sujeito, a sua passividade e aceitação (LAROSSA, 2002).

Assim, o *Percurso em Direito e Arte em uma abordagem Sociopoética*, curso-pesquisa com jovens estudantes de Direito do Distrito Federal, com o tema-gerador *A arte na formação do jurista*, aconteceu entre os meses de abril de 2012 a fevereiro de 2013.

O caminho metodológico empregado foi a Sociopoética, que é uma abordagem de pesquisa ou aprendizagem que destaca os seguintes princípios: a importância do corpo como fonte do conhecimento; a importância das culturas dominadas e de resistência, das categorias e dos conceitos que elas produzem; o papel dos sujeitos pesquisados como corresponsáveis pelos conhecimentos produzidos; o papel da criatividade de tipo artístico no aprender, no conhecer e no pesquisar; a importância do sentido espiritual, humano, das formas e dos conteúdos no processo de construção dos saberes. Misturando arte e ciência, narrativas e teorias, experiências de vida e saberes acadêmicos, em uma visão problematizante, a Sociopoética assume uma ruptura com a epistemologia moderna ao admitir que o conhecimento é produzido com todo o corpo, também por aqueles que não estão na academia, pois, tem como pressuposto que todos os saberes são iguais (GAUTHIER, 1999).

Com o propósito de formar o grupo-pesquisador, – que para a Sociopoética é um ser coletivo que se institui no início da pesquisa, como grupo-sujeito do seu devir, agindo como se fosse um único pensador (GAUTHIER, 1999) –, foram selecionados oito estudantes de cursos de direito no Distrito Federal, em diferentes períodos.

Então, no período de abril/2012 a fevereiro/2013, foram realizadas doze oficinas, conduzidas pela Autora com o auxílio da professora e sociopoeta Clara Jane Costa Adad. A primeira, com o propósito de negociar os termos da pesquisa, formar o grupo-pesquisador e definir o tema-gerador. Em seguida, foram realizadas três oficinas de produção de dados com técnicas artísticas e sociopoéticas, desenvolvidas a partir dos conceitos de *corpo sem órgãos* (DELEUZE; GUATTARI, 2007) e de *corpo vibrátil* (ROLNIK, 2006) que apontam para o corpo como possibilidade de criação de uma zona de turbulência hiperinventiva. Buscava-se *abrir o corpo* (GIL, 2004), utilizando o movimento, algumas vezes até a exaustão; o toque, o contato, como formas de afastar a vigilância racional, os condicionamentos físicos e intelectuais, permitindo o fluxo das intensidades do mundo.

Entende-se que o movimento proporciona uma experiência singular que atravessa cada sujeito, na qual cada corpo pode ser provocado, tocado ou vibrado de ilimitadas maneiras, ou ainda, como um momento em que o corpo pode expressar e acolher incontáveis pensamentos, sentimentos, sensações. Como as cordas de um instrumento harmônico que produzem múltiplos sons, justamente no espaço fronteiro, não em uma corda ou em outra, mas no entre as cordas, na vibração sonora produzida entre cada corda, por vezes sons graves, ou agudos, por vezes sons longos, curtos, afinados, desafinados (ROLNIK, 2006).

Assim, foram privilegiadas as práticas corporais, que através de exercícios e de orientações abrem o corpo ao fluxo de intensidades, em movimentos de desconstrução e de reconstrução do próprio corpo e da sua relação com o mundo. Trata-se do que se pode chamar de “técnicas da imanência”, que não propõem um modelo a ser seguido ou atingido comum a todos os corpos, mas, ao contrário, criam um contexto de pesquisa corporal que valoriza as experiências de seus praticantes nas suas singularidades.

Para a produção dos dados, – porque a Sociopoética compreende que em toda pesquisa os dados são produzidos, nunca coletados (GAUTHIER, 1999) –, foram empregadas as técnicas: *A Escultura*, *O Parangolé* e *Os Sentidos da arte na formação do jurista*, adaptadas e criadas para o *Percorso*.

A primeira oficina de produção de dados, com a técnica *A Escultura da arte na formação do jurista*, teve início com exercícios de preparação corporal, movimentos de alongamento, aquecimento e empatia, com o propósito de *abrir o corpo*. Em seguida, os copesquisadores, foram vendados e deitados em mantas que estavam no chão. Então, lhes foi sugerido que se movimentassem imaginando que seus corpos eram pincéis e que haviam muitas tintas pelo chão; que imaginassem seus corpos se expandindo, retraindo até ficar na

posição fetal, que permanecessem por alguns minutos nesta posição; que lentamente saíssem da posição fetal até ficarem de pé. Ainda vendados, lhes foi sugerido que imaginassem que seus corpos eram pincéis e que pintavam todo o ambiente usando os seus corpos. Em seguida os copesquisadores foram separados em subgrupos e sentados no chão realizaram o Balé das mãos, momento em que foram orientados a tocar uns aos outros apenas com as pontas dos dedos e nas pontas dos dedos. Ao final, cada subgrupo recebeu uma porção de argila e um copo com água, sendo-lhes sugerido que realizassem os seguintes movimentos: pegar/sentir a argila; fazer uma bola; fazê-la em pedaços; depois juntar tudo, dar forma ao pedaço de argila, criar *A Escultura da arte na formação do jurista*. Concluída essa fase, as vendas foram retiradas e cada subgrupo deu um título à sua criação. Em seguida, foi realizada uma exposição com todas as esculturas e os subgrupos as relacionaram com o tema-gerador: a arte na formação do jurista. Os copesquisadores criaram as seguintes esculturas: *O Fauno*; *Homo juris sem olhos* e *Sentido coletivo da arte na formação do jurista*. Todas as falas foram registradas em vídeo e áudio e as esculturas foram fotografadas. A oficina finalizou-se com uma *Roda de Embalo*.

A segunda técnica de produção de dados, *O Parangolé da arte na formação do jurista*, foi criada a partir da obra Parangolés de Hélio Oiticica (OITICICA, 1986). A produção de dados ocorreu em duas etapas, na primeira os copesquisadores criaram o *Retalho* e na segunda o *Parangolé da arte na formação do jurista*. A oficina iniciou-se com a preparação corporal. Em seguida, os copesquisadores foram deitados em mantas que estavam no chão, e, de olhos fechados, convidados a realizar uma *viagem imaginária aos lugares da formação do jurista*. Ao final do relaxamento, individualmente, cada um dos copesquisadores escolheu um dos muitos tecidos deixados no solo, quando lhes foi sugerido que se movimentassem pela sala com os seus retalhos, que dançassem com eles. Em seguida, os copesquisadores, individualmente, utilizando os diversos materiais que se encontravam disponíveis (aviamentos coloridos), criaram o *Retalho da arte na formação do jurista*. Seguiu-se a Roda de Conversa, onde os copesquisadores falaram das sensações experimentadas, do ato de criar e sobre as questões-geradoras: *O que é o Retalho da arte na formação do jurista? Como são os lugares da formação do jurista?* Na segunda parte da técnica, os copesquisadores tomaram os seus Retalhos e juntos criaram *O Parangolé da arte na formação do jurista*. Então, realizaram um ritual vestindo o Parangolé e dançando com ele. Seguiu-se a Roda e Conversa, momento em que os copesquisadores falaram sobre a relação entre o Parangolé e a Arte na formação do jurista. Todas as falas foram registradas em áudio e vídeo.

Na última oficina de produção de dados foi empregada a técnica *Os Sentidos da arte na formação do jurista*, elaborada a partir das proposições “Estruturação do Self” de Lygia Clark (ROLNIK, 2002) e “Penetráveis” de Hélio Oiticica (OITICICA, 1986). Da “Estruturação do Self” foram tomados os “Objetos Relacionais” e da proposição “Penetráveis” foram utilizadas as “Caixas das Sensações”. A oficina teve início com a preparação corporal, em seguida foi realizada a dinâmica “condutor”, momento em que um estudante vendado é conduzido por outro estudante, após algum tempo os papéis são trocados. Após esta etapa, um a um, os copesquisadores, vendados, foram introduzidos na sala e conduzidos pelas “Caixas das Sensações” que continham areia, pedras, folhas secas, água, piso de tecido felpudo e plástico bolha. Então, os copesquisadores foram deitados e teve início o trabalho com os “Objetos Relacionais”, que foram passados suavemente, com vigor e deixados em repousados sobre seus corpos. Concluída esta etapa, os copesquisadores realizaram uma produção plástica utilizando papel A4, tinta e pincéis. Em seguida, foi realizada a Roda de Conversa, onde foram relataram as experiências vivenciadas, relacionando-as com o tema-gerador e com a formação do jurista. A oficina foi encerrada com uma ciranda

Encerrada a fase de produção de dados, toda a produção artística foi reunida em uma exposição com o propósito de que o grupo-pesquisador as analisasse, prática incomum em outras abordagens de pesquisa, mas essencial à Sociopoética diante da percepção de que o grupo-pesquisador também é autor da pesquisa. A análise pelo grupo-pesquisador foi realizado em duas oficinas.

Após esse momento, a autora passou a análise dos dados, que na Sociopoética é um procedimento complexo, compreendendo diversas etapas: análise plástica da produção artística, análise classificatória dos dados, estudo transversal com a produção de textos literários (GAUTHIER, 1999). Assim, após a análise plástica da produção artística, – momento que em a autora deixou-se afetar (SPINOSA, 2011) pela produção artística e, em seguida, criou relações com o tema gerado produzindo um texto literário –, teve início a análise classificatória com a identificação e separação dos dados por categorias e, em seguida, foi realizada a sua transversalização. Então, foram elaborados textos literários com o objetivo de submeter ao grupo-pesquisador a síntese disjuntiva dos resultados dessas análises, na etapa da pesquisa denominada de contra-análise, fundamental para que os copesquisadores confrontem seus pensamentos com as análises do pesquisador oficial, de modo que se retifique, reexamine e torne mais precisas suas reflexões. Foram realizadas quatro oficinas de contra-análise.

O estudo filosófico, é penúltima etapa da pesquisa, é o momento de fazer o atravessamento do pensamento do grupo-pesquisador com os saberes acadêmicos, de modo a constituir um campo polifônico apto a produzir uma construção filosófica. Pretende ser um espaço onde possa ocorrer a produção de sentidos, de acontecimentos ou de conceitos, e ao mesmo tempo, produção de subjetividade.

A socialização dos resultados do Percurso é a última etapa da pesquisa, momento em que os resultados elaborados são socializados com o grupo-pesquisador. Foram realizadas duas oficinas de socialização dos resultados.

A experiência artística vivenciada pelo grupo-pesquisador provocou a produção de uma quantidade significativa de dados. Desse complexo emaranhado de problemas e conceitos foram cartografadas três linhas do pensamento do grupo: o ensino jurídico, a arte na formação do jurista e o corpo do jurista. Neste artigo serão apresentados alguns dos problemas e confetos presentes na linha do pensamento: o ensino jurídico

## **2 TERRITÓRIOS DO ENSINO JURÍDICO: TECENDO LINHAS DE SEGMENTARIZAÇÃO E MOVIMENTOS DE FUGA**

O ensino jurídico foi se afirmando como uma das dimensões do pensamento do grupo-pesquisador ao longo da trajetória da pesquisa, quando os copesquisadores falavam das suas experiências, problematizando e inventando *confetos* sobre o ensino jurídico. A riqueza do seu pensamento desvela o quanto do passado persiste no presente do ensino jurídico; o quanto há *linhas de segmentarização* (DELEUZE; PARNET, 2004) constantemente perturbadas, inquietadas, assombradas por práticas e ideias, *linhas de fuga* (DELEUZE; PARNET, 2004), que operam transformações da paisagem. Passado e presente coexistem numa convivência no mais das vezes desarmoniosa, silente, disfarçada, a desafiar não somente aqueles que pensam o ensino jurídico, mas, sobretudo, docentes e discentes.

Na busca de compreender esse território, tomamos os fluxos das forças, das lutas e dos conflitos que levaram à sua constituição, às condições de conservação e de desterritorialização. Longe da tentativa ou do desejo de fazermos a reconstrução histórica do ensino jurídico no Brasil, nos entregamos à arqueologia, atravessamos esse espaço, que nada tem de estático ou identitário, mas é múltiplo. Pudemos, assim, falar de territórios. Nesse sentido, o esforço não é o de escrever a história do ensino jurídico, antes de observar como se criaram algumas das condições que configuram o seu presente, compreendendo sempre que

não existe um único presente estático, absoluto, mas *presentes* em constante tensão com *passados*, desafiados pelo futuro.

Com esse intuito e, dispondo dos conceitos de *território*, *desterritorialização* e *reterritorialização*, de Deleuze e Guattari (2007 a, 2010), nos voltamos para o ensino jurídico, retrocedendo ao tempo da sua implantação no Brasil, para, em seguida, retornar à atualidade, buscando perceber alguns dos movimentos de constituição dessa paisagem, os seus elementos, relevos e características. Observamos o território que foi se constituindo a partir da implantação dos primeiros cursos jurídicos no Brasil; instituído por forças que o impelem a permanecer e por vetores de *desterritorialização*, *linhas de fuga*, que encadeiam o movimento do seu abandono, logo seguido por movimentos de *reterritorialização*, ou seja, movimentos de construção de um novo território.

Tomando o período colonial como uma entrada, observamos que naquele momento não houve a criação de cursos superiores no Brasil, ao contrário do que já ocorrera na América espanhola. Diante da inexistência de cursos jurídicos no Brasil, os filhos das famílias abastadas iam para a Europa. Dirigiam-se, na maioria das vezes, para Portugal, com o propósito de obter o título de bacharel em Direito e, quando retornavam, era certo de que ocupariam altos postos na hierarquia estatal. A aquisição do título de bacharel em Direito foi se colocando como uma forma de manutenção das relações de privilégios.

Com a proclamação da Independência e a instalação da Assembleia Constituinte no ano de 1823, foi retomada a discussão sobre a criação de cursos superiores no Brasil. Nos debates parlamentares, ficaram evidentes os motivos que levaram à opção pela implantação dos cursos jurídicos: “a) a sistematização e divulgação (reprodução) da ideologia de sustentação do estado nacional; b) a formação dos quadros necessários à sua implantação” (RODRIGUES, 2005, p. 36). Tem-se, dessa forma, que as necessidades decorrentes da formação do Estado nacional, após a Independência, marcaram, desde o início, o ensino do Direito no Brasil como um ensino voltado à formação de uma ideologia de sustentação política e à formação de técnicos para ocuparem a burocracia estatal (ADORNO, 1988).

A dissolução da Assembleia Constituinte, no ano de 1823, estanca no nascedouro a criação dos cursos jurídicos, cuja proposta já havia sido aprovada. Instalada a Assembleia Geral Legislativa, no ano de 1826, logo se cogitou a questão da instrução pública, sendo novamente colocada em pauta a criação dos cursos jurídicos. Superando as muitas divergências existentes foi aprovada a Lei de 11 de agosto de 1827, que criou dois cursos de Ciências Jurídicas e Sociais com sede em São Paulo e em Olinda.

Criados com a missão de formar homens hábeis para serem um dia “[...] sábios magistrados e peritos advogados de que tanto se carece [...]” e “[...] dignos deputados e senadores para ocuparem os cargos do Estado [...]”, (VENANCIO FILHO, 1982, p. 79), pode-se dizer que os cursos jurídicos vêm cumprindo esse papel. Os bacharéis em Direito se apropriaram de todas as oportunidades de acesso e promoção nas carreiras diretas dos órgãos centrais e regionais do governo. Via de regra, os cargos do judiciário, no executivo e no legislativo, foram predominantemente por esses ocupados. (VENANCIO FILHO, 1982).

O propósito de obter o título de bacharel em Direito para ingressar na burocracia estatal, para perpetuar laços e privilégios preexistentes ou para alcançar ascensão social, marcou o relevo do ensino jurídico. Já que, o grupo-pesquisador sugere a sua persistência no contexto do ensino jurídico, que ainda é visto por muitos estudantes como uma forma de obter prestígio e reconhecimento social. Contudo, esses não são os únicos aspectos que orientam as escolhas dos estudantes. Outros motivos, algumas vezes descuidados quando o ensino jurídico é pensado, também definem as suas opções:

Tem muitas coisas ordenando o ensino jurídico, as nossas expectativas, as expectativas das nossas famílias, as nossas limitações econômicas, as estruturas de classe, o lugar aonde nascemos. A gente não pode fazer tudo o que quer, não pode escolher livremente o destino, porque temos que dar respostas objetivas ao mundo, como, por exemplo, ganhar dinheiro e garantir o nosso sustento. (Grupo-pesquisador).

Nesse contexto, o grupo-pesquisador problematizou o objeto do ensino jurídico: “o curso forma intelectuais, pensadores, humanistas, juristas ou profissionais? Ele deve formar bacharéis ou advogados?”. O que pretende aquele que ingressa nessa formação: “o conhecimento ou a profissão? Conhecimento que o habilite ao ingresso no mercado profissional tão logo conclua o curso ou o conhecimento que o faça cidadão?”.

Retornando ao momento de implantação dos primeiros cursos jurídicos no Brasil, observa-se que os detentores do título de bacharel possuíam um *capital social* (BOURIDEU, 1985), que legitimava o exercício de autoridade e do poder perante aqueles desprovidos de distinções nobiliárquicas ou acadêmicas. Essa supervalorização de atributos foi herdada de nossos colonizadores portugueses que legitimavam o poder através de títulos nobiliárquicos e, na falta desses, dos títulos acadêmicos de bacharel ou doutor.

No período do Império, o prestígio do título de doutor ou de bacharel cresceu nos meios urbanos e rurais e não era raro ver, em jornais e revistas, avisos sobre bacharéis ou doutores formados, anunciando um novo "poder aristocrático" que se levantava coberto por sedas pretas, anéis e tecidos importados do oriente. A aristocracia que emergia naquele

contexto era diferente da aristocracia "semi-rural ou comercial", sendo vista como uma "aristocracia de beca e toga".

Ao longo do tempo, o *bacharelismo* foi se constituindo como um fenômeno social, caracterizado pela predominância do bacharel na vida social do país, que ocupava posições proeminentes na atividade política e exercia funções alheias às suas especialidades de formação. Outras características se agregaram ao imaginário que compõe esse personagem: linguagem hermética e pomposa, *hexis* corporal, trajes formais, geralmente pretos ou escuros, a superioridade diante daqueles despossuídos de títulos ou propriedades. O *bacharelismo* se enraíza no imaginário do povo brasileiro, que o associa a ideia de poder. O acesso ao curso de nível superior, seguido do diploma, representa a obtenção de *capital social*.

O *bacharelismo*, instituído ainda na sociedade brasileira colonial, inscreve-se no território do ensino jurídico adentrando a paisagem, insistindo em permanecer. A sua persistência pode ser observada no confeto **Formação tradicional do jurista** criado pelo grupo-pesquisador, que diz de uma formação que passa pela imposição de códigos reprodutores de subjetividade jurídica, uma determinada forma de ser e de estar no mundo, de pensar, de desejar. Porque, na cultura jurídica, “[...] as coisas têm formas específicas para funcionar, se não seguirem certas regras não têm valor” (Grupo-pesquisador). Essa forma específica de funcionar diz da *hexis* corporal, da maneira de se vestir, de se comportar e de se expressar.

Assim, a **Formação tradicional do Direito** vai impondo aos estudantes a preferência por gestos contidos, cumprimentos formais, como a aconselhar que sejam evitadas as manifestações de espontaneidade que fujam à solenidade. O riso, as demonstrações de afeto e de carinho são pouco a pouco interditados e a sobriedade e o distanciamento são adotados:

Ao longo do curso, os estudantes vão modificando a forma de se comportar. No início, quando entram no curso, a postura em sala de aula, o jeito como se sentam, se comunicam com os outros é diferente de quando estão concluindo o curso. Quando ingressam brincam, se abraçam, se cumprimentam, depois se tornam formais e indiferentes, sequer falam ‘oi’ para os colegas. (Grupo-pesquisador).

O comportamento que destoava dessa forma preconcebida é percebido como desviante e é rechaçado, como diz o grupo-pesquisador: “Eu tive um professor que tratava os alunos informalmente: ‘– E aí velho?’. E as pessoas falavam: ‘esse professor é louco’. Porque entendiam que um professor de Direito não pode se comportar assim”. Da mesma maneira,

uma determinada forma de se vestir vai se impondo aos estudantes, pois, quando ingressam no curso:

Os alunos usam camiseta e depois vão se modificando. Começam com uma peça e vão encaixando [as outras peças] até completar o figurino. Os colegas começam a ir à aula usando calça e sapato social, depois camisa social, depois gravata, no final o figurino está completo, usam até broche. (Grupo-pesquisador).

Esse processo ocorre de modo silente e, também, em alguns casos, de forma explícita e até coativa:

Certa vez, apresentei um trabalho vestindo uma camiseta, os meus colegas estavam de terno. O professor não me deu nota máxima, apesar de não ter feito qualquer crítica ao meu trabalho, mas deu aos meus colegas e comentou em sala de aula: ‘acho que como vocês são estudantes do quinto semestre devem aprender a se vestir como juristas, que tem um modo próprio de se vestir’, sabia que ele estava falando comigo. A fala desse professor representa a *pinguinização* total na formação do jurista. (Grupo-pesquisador).

Para o grupo-pesquisador, “A roupa do jurista é horrível, é quadrada”. Contudo,

No Fórum somos obrigados a usar um tipo de roupa. Não podemos ir vestidos de qualquer outra forma porque a ação não tem valor legal, mesmo que você faça as coisas exatamente como mandam. A roupa é obrigatória e a gente literalmente veste a roupa do Direito. As questões estéticas não estão postas, mas são pressupostas. (Grupo-pesquisador).

Nesse contexto, o grupo-pesquisador criou o confeto **Retalho coisinhas-pretinhas na formação do jurista** que “é a cor preta das roupas dos juristas, do humor das pessoas e dos ambientes da formação do jurista”, pois as roupas formais, na cor preta, representam erudição, dignidade, sobriedade, autoridade, gravidade. Como se as roupas pudessem proporcionar um conforto relacionado à própria posição que os juristas ocupam ou querem ocupar, criando uma personalidade jurídica. Porque,

Na verdade, a vestimenta gera um reconhecimento dos pares acerca dos ritos que são atravessados e o que é você. É uma marca, um ritual de passagem. É uma forma de diferenciação e de *status*. O simbólico demonstra a hierarquia por detrás da roupa, porque há norma que diz acerca de quem é cada personagem, algo como um tribunal que tem todas as figuras: o juiz, o promotor, o advogado. (Grupo-pesquisador)

Essas regras de conduta aderiram de tal forma à subjetividade jurídica que “No Rio de Janeiro a OAB tentou modificar essa regra para que os advogados pudessem usar roupas mais leves em razão do clima, mas não foi permitido” (Grupo-pesquisador). Diante dessas imposições, o grupo-pesquisador questiona: “O que tem a ver o conhecimento com o modo de

vestir?”. A sua resposta afirma uma posição que vai contra a reprodução dessa subjetividade jurídica: “Para mim, não tem nada a ver”.

A força dos códigos impostos é percebida pelo grupo-pesquisador: “É difícil quebrar isso, querendo ou não você veste o Direito”. Contudo, o próprio grupo-pesquisador coloca a possibilidade de ruptura com o instituído, ainda que essa opção cause embaraços para a vida profissional: “Eu decidi não me vestir como um jurista tradicional, porque eu não gosto, mas aí, enfrento problemas”.

A linguagem inacessível para os não iniciados, o discurso formal, também estão presentes na **Formação tradicional do Direito**. Para o grupo-pesquisador, o Direito se veste com uma linguagem hermética e pomposa, e “quando escutamos alguém falando *juridiquês* reconhecemos”. Contudo,

Legalmente, você não é obrigado a usar o vocabulário *juridiquês*, mas existe um controle social porque as coisas não estão postas, mas estão colocadas socialmente. Por exemplo, aquele delegado que fez um inquérito em forma de poesia, teve que refazer, porque não foi aceito, apesar do inquérito cumprir todos os requisitos da lei. (Grupo-pesquisador).

As relações entre os estudantes e os professores, os afetos, também sofrem interdições na **Formação tradicional do Direito**, pois, “Não faz parte da formação o toque no outro”. A ruptura com essa regra sempre causa estranhamentos:

Uma coisa que me impressionou, porque eu nunca tinha vivido isso no ambiente da academia, foi quando eu conheci um professor, eu dei a mão para cumprimentá-lo e então ele me abraçou, não foi um abraço formal, mas um abraço de verdade, eu fiquei pensando “como assim?”, porque isso não é normal. Depois o abraço passou a ser a forma de cumprimento do dia a dia. Certa vez um colega de estágio perguntou “mas ele é *gay*?”. Eu disse “não, é o jeito dele mesmo”. Então eu perguntei: “quem no trabalho abraça as pessoas?” É uma coisa rara, ainda mais um advogado e professor abraçar os estudantes. (Grupo-pesquisador).

Assim, para o grupo-pesquisador a **Formação tradicional do Direito** “é castração, imposição de limite, de barreira, uma fôrma, porque formar o jurista é o processo de dar uma forma e limitar um potencial que é infinito, mas é desperdiçado. Formar é limitar o movimento”. Na **Formação tradicional do Direito**, esse processo de produção serializada de uma subjetividade jurídica,

Não permite a expressão individual, é como se você não fizesse parte dela [da formação]. Todo mundo sai do curso de Direito igual. É uma fábrica de padronização, de homogeneização. Não é de harmonização, onde as pessoas discutem ideias. É um espaço que, não importa de onde você venha ou do que você gosta, você tem que se comportar daquela forma. (Grupo-pesquisador).

Há referência aos mecanismos disciplinares em sua capilaridade, do poder exercido sobre os corpos, que garante a reprodução, entre outras, do próprio poder disciplinar. Uma sofisticada e sutil tecnologia de submissão dos corpos, em que o tempo e o espaço são controlados por minuciosos dispositivos (controle dos movimentos, gestos, rapidez, tempo, manobras) e a vigilância aliada ao saber fecha um circuito de poder macrosociológico. Esse poder exercido sobre o corpo de forma contínua chega mesmo a instalar-se como coerção interna (introjeção dos mecanismos de auto coerção) e suas tecnologias (dispositivos) alcançam esse feito através da *disciplina*, isto é, aquilo que conduz os corpos à relação docilidade-utilidade (FOUCAULT, 2004). Pois,

Existem modelos que ordenam as nossas vidas. No ensino, desde sempre existe um modelo conformador, que adestra e castra. Nós vamos nos moldando, vamos perdendo a espontaneidade do movimento, das ações e escolhas, até o ponto em que já não conseguimos reagir, nos movimentarmos, explorar outras coisas, muito menos criar algo. Também neste processo vamos construindo uma zona de conforto, porque não precisamos pensar, mas repetir, dar as respostas que já existem. É confortável ficar na sala de aula e somente escutar, escutar, estudar os conteúdos e dar as respostas corretas. Assim, a resistência à mudança é muito grande. (Grupo-pesquisador).

Nesse processo, o corpo submetido a diversos dispositivos disciplinares é anulado, anestesiado, até ser completamente eliminado:

Na formação, é rara a oportunidade em que eu possa me lembrar que tenho um corpo. Não há nada que nos lembre que a gente tem pernas e braços, que tem um corpo. Na formação de Direito o importante é eliminar o corpo, a ideia é ser racional, fingir que o corpo não existe. Também para o jurista o importante é eliminar o corpo, você nem vê o corpo do jurista, com aquelas roupas, você nem sabe como a pessoa é de verdade. Tente encontrar um professor no fim de semana usando bermuda, você nem vai reconhecer. (Grupo-pesquisador).

A roupa do jurista: os ternos, os *tailleurs*, as becas, suas cores – preto ou tons pastéis –, são instrumentos de imposição de uma disciplina corporal, como parte da política de interdição do corpo:

Os ternos e as roupas que somos obrigados a usar são ferramentas muito fortes para realizar a objetividade, pois impedem movimentações que sejam fora dos padrões. Vestido de terno, gravata apertada, sapato social, você mal consegue andar rápido ou levantar os braços. É bizarro. É uma maneira de limitar a sua mobilidade e você mal percebe. Se você estiver de terno o jeito como você anda, o jeito como se movimenta no espaço é muito diferente do normal, sentar no chão é impossível. (Grupo-pesquisador).

Reencontrando o território do ensino jurídico no período imperial, tem-se que a presença do arcaico modelo português no ensino jurídico brasileiro se afirma neste relevo, sendo vários os aspectos que vão emprestar-lhe contornos. Lilia Moritz Schwarcz, analisando a estrutura e o funcionamento do curso de Direito de Olinda, observa a penetração direta das “velhas ideias portuguesas”. A seu ver, em razão do isolamento da província, tudo vinha de Portugal: os costumes, a maioria dos professores e mesmo parte dos alunos. Sendo que, “A estrutura do curso era idêntica à da escola de Coimbra, assim como os hábitos, já que em pleno verão era comum ver-se acadêmicos usando chapéu alto, fraque e sobrecasaca preta.” (SCHWARCZ, 1993, p. 144).

Na Faculdade de Direito de São Paulo a realidade não era diferente, já que o curso oferecido se prendia “[...], por desatualização, a um antiquado ensino coimbrã. Aquele, ainda, que haviam seguido em Portugal os professores de São Paulo, quando de sua formação no final do século XVIII ou nos primeiros anos do século XIX”. (MARTINS; BARBUY, 1999, p. 29,).

Outro aspecto é a contratação de professores portugueses, diante da escassez de quadros no Brasil. Além do mais, os professores brasileiros, em sua maioria, possuíam formação coimbrã. Daí a persistência do padrão português na metodologia de ensino utilizada, que seguia o modelo das aulas-conferências, nas quais o professor “transmitia” o conteúdo das matérias aos alunos (RODRIGUES, 2005). As aulas limitavam-se ao comentário das leis, perfilando o princípio segundo o qual “[...] os códigos eram considerados como a expressão perfeita do direito de um povo, ditado conforme a ideia preconcebida de um sentimento de justiça absoluta, interpretada ou concretizada pela autoridade legislativa”. (ADORNO, 1982, p. 101). Também era comum a prática de aulas lidas, cuja técnica consistia na eterna repetição de jurisprudências tradicionais, sem qualquer análise crítica, a par do hábito corrente de se empregar apostilas que reuniam excertos de obras distintas, desprovidas de sistematicidade e de organicidade. Os professores, por via de regra, preparavam uma coleção de preleções, que eram repetidas, anualmente, de modo que as gerações que se iam sucedendo copiavam essas inalteráveis preleções, de sorte que com certos professores nem era preciso ler os livros, bastava a repetição das lições. (VENÂNCIO FILHO, 1982).

Os instrumentos de avaliação, definidos pelo estatuto do Visconde de Cachoeira, seguindo o padrão coimbrã, deixavam evidente o modelo de ensino-aprendizagem fundado em uma matriz reprodutivista, que privilegiava a “aquisição” de conhecimento pela repetição, pela memorização dos conteúdos. O saber então era admitido como acumulação de

informações, aquelas contidas nas apostilas, nos compêndios e nas aulas oferecidas aos estudantes. (ADORNO, 1982).

A semelhança entre a bibliografia adotada nas universidades portuguesas àquela adotada nas faculdades brasileiras, constitui-se como outro fator de reprodução, dessa feita de um saber alheio às características e aos problemas da nossa sociedade então nascente. Ilustrados nos publicistas europeus, versados em temas que não tinham relação com o meio, faltava-lhes formação necessária à compreensão do Brasil. Tendo todos os hábitos peculiares àqueles educados de forma abstrata, sem uma implicação com a vida material do país. O conhecimento jurídico “transmitido” nessas condições revelava-se distanciado da realidade brasileira. Sua tendência institucional era fazer dos conhecimentos que transmitiam um corpo estanque, desligado das bases existenciais que o animavam e vivificam e que o uniam ao destino da própria sociedade.

Muitos desses aspectos do ensino jurídico brasileiro se colocam como linhas de segmentarização, de conservação e ainda hoje podem ser percebidos na formação do jurista. Assim, o grupo-pesquisador afirma que na **Formação tradicional do jurista** persevera um modelo de ensino hierárquico, vertical e reprodutor como diz o confeto **Formação-vertical-hierárquica-reprodutora do jurista** que,

É aquela formação em que há alguém ensinando e outro na posição de aprender. É aquele professor clássico formando outro professor clássico para continuar uma cadeia de um ensino que é sempre repetido. Isso entra na formação do Direito, pois, estamos numa estrutura vertical, hierárquica, e é assim que vamos aprender e vamos trabalhar depois. (Grupo-pesquisador).

Nos limites da **Formação tradicional do Direito**, o grupo-pesquisador também criou o confeto **Formação-condutor do jurista** que marca a manutenção de um modelo de ensino centrado na pessoa do professor, que é o seu protagonista:

**A Formação-condutor do jurista** é aquela formação em que o professor é o condutor, alguns estudantes conseguem acompanhá-lo, mas não são todos, então existe uma opção, ele para e segue o ritmo dos conduzidos ou segue em frente e as pessoas vão ficando para trás. Dependendo da pessoa que te conduza, quando você está vendado, você pode explorar mais ou menos, se o condutor te levar a fazer as mesmas coisas sempre, você vai fazer as mesmas coisas sempre e não vai explorar nada de novo. O condutor influencia no percurso. (Grupo-pesquisador).

Apesar da **Formação-condutor do jurista** impor limites à formação, por afirmar o protagonismo do professor, os copesquisadores confessam “É doloroso não ter um guia”. Esse

paradoxo faz com que o grupo-pesquisador pense sobre as formas de conduzir, de ser conduzido e a formação do jurista:

O problema é que a gente contribui com a ideia de guiar e ser guiado é essencial para aprender. A gente não vê outra forma de saber sem ser conduzido. A gente não consegue imaginar outra forma de saber, porque está sempre sendo conduzido. É a ideia de passar a informação dentro da sala de aula, porque na prática você é guiado, pois, para você poder fazer é preciso que alguém te dê os caminhos. (Grupo-pesquisador).

Para o grupo-pesquisador, na **Formação tradicional do Direito**, cuja principal e, às vezes única, metodologia de ensino é a aula expositiva, a sala de aula permanece como espaço privilegiado de aprendizagem. Já que é a sala de aula o local onde os estudantes costumam permanecer durante grande parte do curso. A sala de aula permanece como um lugar não dialógico e reprodutor:

Eu me estresso quando tem colegas fazendo muitas perguntas ao professor, tentando construir um diálogo, porque a pessoa não vai conseguir. Eu sinto como se aquele não fosse o espaço, porque por mais que a gente deseje que uma aula seja esse espaço dialógico, de colocação de ideias, isso não vai acontecer porque ela tem outra configuração: é o lugar de transmissão de conhecimento. O professor não vai se abrir para o debate. (Grupo-pesquisador).

Um espaço carente de afetividade, de sensibilidade, de acolhimento. Tão forte é o distanciamento entre os seus personagens como indica o confeto **Sala de aula fria-desconfortável**, pois

A **sala de aula fria-desconfortável**, não no sentido literal, pois a sala pode possuir uma boa estrutura física, com cadeiras e mobiliário adequado, mas ser fria e desconfortável porque não são construídas relações de proximidade e afeto. É como um ambiente de trabalho, pessoas enfileiradas, ouvindo e ouvindo, você não pode se movimentar, você não pode sorrir. Assim, o desconforto e a frieza vêm da tentativa de desconsiderar a subjetividade das pessoas, de tratá-las como mentes objetivas e racionais. Também a frieza vem da tentativa de neutralização dos conteúdos. (Grupo-pesquisador).

A **Sala de aula fria-desconfortável** se constitui como uma barreira para que os estudantes se arrisquem no processo de construção do saber, para que os estudantes se expressem, comuniquem-se:

É difícil se arriscar na sala de aula, se você levanta uma dúvida, traz uma divergência da posição adotada pelo professor, não será bem recebido. A maioria dos professores, em uma situação assim, desvia o tema, ignora a pergunta do aluno, tem até aqueles que são mal-educados. (Grupo-pesquisador).

Da mesma forma, no ensino jurídico que foi se constituindo no Brasil Império, a Revista Diálogos Possíveis, Salvador, ano 15, número 1, p. 48-69, jan./jun. 2016.

relação entre os docentes e discentes era marcada pelo formalismo, pela solenidade. Os professores mantinham-se afastados, distantes, quase indiferentes à classe e limitavam-se a ler as apostilas. Nesse sentido, Alceu Amoroso Lima, citado por Venâncio Filho (1982, p. 110), relata: “Lembro-me, a propósito, ter assistido a uma aula na Faculdade de Direito de São Paulo em 1931. O professor chegou, subiu a um nicho e dali, como de um púlpito, leu duas apostilas, para uma plateia de estudantes inteiramente passiva, calada, submissa”.

Diante da força das linhas de segmentarização presentes na **Formação tradicional do Direito**, dos seus mecanismos e instrumentos de produção serializada de um tipo de subjetividade, então identificada como *bacharelesca*, o grupo-pesquisador afirmou os movimentos de não sujeição, de desvio, verdadeiras linhas de fuga quando “os estudantes vão dando um jeito de criar transições, quando não fazem somente o que são mandadas, quando fazem a sua própria formação por meio de escolhas”. Pois, “o estudante tem a capacidade de intervir na sua formação, tem o poder de ser autônomo na sua formação porque ainda que o ensino seja conformador, os estudantes participam da formação. E apesar da formação ser padronizada, as pessoas saem diferentes”.

Assim, para o grupo-pesquisador, “Querendo ou não, a nossa formação hoje se restringe à sala de aula, a não ser que você procure outras coisas”. A abertura para experiências para além da sala de aula depende do protagonismo do estudante, da sua procura e da sua construção. Desta feita, conclui o grupo-pesquisador que, “Muitos são os lugares da formação do jurista, que não se isola à sala de aula”, como se observa:

Eu comecei pensando nos lugares, da formação do jurista ruins, depois pensei “gente, será que é tão ruim assim? Aí fui lembrando dos momentos bons, os momentos da formação que me fizeram bem, porque alguns lugares da formação do jurista são confortáveis. Quando eu pensei nos lugares da formação do jurista, fui para a FA [Faculdade de Arquitetura], para o Tribunal, para a ocupação do Movimento dos trabalhadores sem teto - MTST, para a UVE, uma formação de formadores em Alto Paraíso sobre extensão foi legal, o Percurso Direito e Arte. A UVE é um projeto de extensão onde me sentia bem, fazia sentido. Também a ocupação do MTST, vendo as pessoas lutarem pelo que elas precisam e acreditam. Quando eu pensei no Tribunal, pensei como ele é fechado, sério, um lugar muito frio, estranho. (Grupo-pesquisador).

Inscritas no âmbito da extensão universitária, tais experiências promovem o protagonismo do estudante como sujeito do saber; entrelaçam o saber acadêmico com o saber produzido na sociedade, acabando por tencionar o modelo estático de transmissão e de reprodução do conhecimento perpetuado na sala de aula. Por isso, para o grupo-pesquisador

“Comparar a sala de aula com movimento é coisa de louco”. Porque, “A sala de aula é um lugar frio, desconfortável e as aulas são ruins, mas o movimento é legal. Ir a um acampamento do MST, poeira, e as pessoas com todos aqueles problemas não é fácil, mas é legal”.

Na **Formação tradicional do Direito**, a reprodução de um saber dogmático distanciado do contexto social e seus conflitos é a regra, e a exceção é a possibilidade de ter experiências. Estas experiências que enriquecem a formação acontecem no âmbito dos projetos de extensão, com os movimentos sociais, nos quais se realiza a **Formação movimentos-sociais do jurista**:

A **Formação movimentos-sociais do jurista** é aquela que se constitui na experiência com os movimentos sociais, que é muito diferente da sala de aula. A diferença do espaço dos movimentos sociais em relação à sala de aula é que no espaço dos movimentos sociais não se está falando de Direito, mas vivendo o Direito que está sendo produzido ali. Na sala de aula impera o discurso abstrato do Direito. (Grupo-pesquisador).

A **Formação-movimentos-sociais do jurista** se orienta à experiência como saber, em detrimento do conhecimento da norma e das práticas jurídicas institucionais. Um contraponto à concepção de que o aprendizado se dá apenas por meio da cognição da palavra, falada ou escrita, introduzindo um convite à experimentação no ensino jurídico. “Diferente de ler ou ouvir, a vivência possibilita outros meios de aprendizagem, que se comunicam por outras racionalidades e aproximam-nos dessa difícil postura democrática que é colocar-se no lugar do outro”. (TOKARSKI, 2009, p. 62).

A experiência na **Formação movimentos-sociais do jurista** promove afetações no corpo, como disse o grupo-pesquisador:

A experiência com os movimentos sociais é pesada porque qualquer coisa da vida vivida lá é pesada. Quando eu ia nos movimentos, voltava com dor nas costas, não porque eu não gostasse de estar lá, mas porque é uma carga. Não sei se foram os movimentos que eu trabalhei, ver as pessoas sofrendo... eu levava muita dessa carga no meu corpo. (Grupo-pesquisador).

O desconforto experimentando na **Formação-movimentos-sociais** é percebido pelo grupo-pesquisador como algo essencial à formação, porque sentir é essencial à existência humana, é essencial à criação, enquanto a ausência de sentimentos e afetos na sala de aula é compreendida como algo que anestesia os corpos; carência de sentidos que impede o processo criativo:

O espaço dos movimentos sociais pode até produzir uma sensação pesada, mas ele produz sensações. Nele você se envolve, existem relações humanas

e a valorização de quem vive e de quem está lá. Isso pode até trazer sentimentos pesados, mas não é algo necessariamente negativo, porque a vida tem sentimentos ruins e bons. Existir, viver, leva a sentir alguma coisa. Enquanto na sala você não é ninguém, além de uma cabeça que não pensa, receptora. Então o desconforto da sala de aula e o desconforto dos movimentos sociais são bem diferentes. Eu acho que o desconforto da sala de aula é uma ausência de sensação, um vazio porque “você não deve sentir nada, você não pode sentir nada”, diferente daquele vazio como espaço de criação. (Grupo-pesquisador).

**A Formação-movimentos-sociais é um dos Lugares da formação-diversão do jurista:**

São aqueles lugares onde se está presente, participando, integrado. Neles cada um contribui com o que tem, cada um é valorizado pelo que pode fazer, e a junção de todos é o que permite que o algo que venha a surgir tenha uma característica diferenciada. Na formação, o lugar da diversão ocorre quando você é um ser naquele lugar, quando você está situado naquele contexto e você faz parte do espaço, quando existe a sensação de pertencimento. Nos projetos de extensão e nos movimentos sociais existe uma preocupação para que as pessoas se sintam parte daquilo ali, é necessário envolvimento para estar ali. Fora da sala de aula, nos espaços sociais onde o Direito é construído, você consegue se sentir, porque integra aquele processo, você é um sujeito, não somente um depósito de informações sem rosto. Na extensão, você se sente parte porque as propostas de extensão dependem da implicação do estudante, e quando ela não acontece, o projeto não se concretiza na sua dimensão de formação, pois ali a formação se dá por meio do engajamento, da afetação e da efetiva participação. A gente sente quando o espaço permite que a gente se integre nele. (Grupo-pesquisador).

O grupo-pesquisador, apesar de reconhecer os limites da sala de aula na **Formação tradicional do Direito**, busca reinventá-la imaginando um lugar de criação e de trocas de experiências entre estudantes e professores. Assim, criam o confeto **Formação do jurista com poder-respeito:**

**Na Formação do jurista com poder-respeito** a sala de aula é um ritual coletivo, com poder- respeito, onde o professor não seria aquele que estaria lá somente por ter sido aprovado num concurso, mas porque criou uma situação onde é reconhecido pelos alunos – os alunos o reconhecem e eles reconhecem os alunos de volta –, e todos juntos constroem um ritual onde cada um é valorizado e onde uma coisa é vivida conjuntamente. Tanto o professor é afetado, quanto os alunos são afetados e existe uma construção conjunta. (Grupo-pesquisador).

Esse distanciamento está presente na **Formação tradicional do Direito**, o que resulta em um estudante de Direito alheio à sua própria experiência, não implicado com o contexto social, como no confeto **Jurista-espelho:**

A Formação do **Jurista-espelho** é a formação na qual o estudante não se percebe enquanto integrante, não percebe o seu papel na formação e da sua produção na realidade. A ideia do espelho é que eu não consigo ver aquilo que eu produzo para o mundo. O jurista espelho se olha numa espécie de desidentificação, porque desvinculada da realidade. A experiência do Direito depende da presença do

profissional no mundo, só que a formação gera essa desidentificação com o mundo, e se torna a própria substituição do real pela ilusão. (Grupo-pesquisador).

Na **Formação tradicional do Direito**, centrada no modelo recognitivo, não existe espaço para a criação, pois nela o estudante “é ensinado a reproduzir”. A criação fica muito a cargo do aluno e das experiências extracurriculares”. Afastado da sua potência criadora, o estudante pouco a pouco sente-se inseguro para inventar, para arriscar diante do desconhecido:

Eu passei a minha vida estudantil discordando do sistema de ensino. Mas quando eu participei da UVE e tive a oportunidade de desenvolver um projeto de extensão com educação para crianças, percebi que a maneira como trabalhávamos era aquela que tínhamos aprendido na escola. Eu estava reproduzindo algo que sempre criticara. Não conseguíamos pensar em algo diferente daquilo que nos fora dado na escola. Acho que tudo isso começa quando ainda somos crianças, porque quando estamos fazendo algo de nosso jeito, vem alguém dizer a forma correta de fazer. O nosso impulso de criação vai sendo podado, até não mais existir e só nos sentirmos seguros para repetir o que alguém já fez ou já disse. Eu fui educada a minha vida inteira para não criar. Então não existe espaço para criação na minha vida. Para criar, é preciso ter coragem porque a gente nunca sabe qual vai ser o resultado. (Grupo-pesquisador).

Sobre a criação na formação, o grupo-pesquisador diz que, na **Formação tradicional do jurista** “são ensinados conceitos já definidos e fechados”, dados como prontos e acabados, como se fossem imutáveis. Consequência dessa naturalização é “a impossibilidade de repensar os conceitos que já conhece” de “articulá-los de uma maneira diferente de que aprendeu”. Fechado “nas suas possibilidades de se relacionar com os conceitos [o estudante] não consegue “perceber que os conceitos que existem são de um jeito, mas não precisam continuar sendo assim, até mesmo porque nem sempre foram assim e provavelmente não continuarão sendo”.

Para o grupo-pesquisador, na **Formação tradicional do Direito** “tudo está conceituado”:

Somos cobrados a conhecer os conceitos que já existem e nunca duvidar dos mesmos. Não há espaço para a dúvida, não existe espaço para a incerteza, que é o espaço de liberdade de criação. A incerteza é o momento em que você percebe que não sabe e tem que criar. Contudo, o Direito não é completo, sempre vai ter uma coisa que não é certa, ter uma dúvida, não ter uma resposta. A gente tem que estar habituado a não saber o que fazer e criar. (Grupo-pesquisador).

Na **Formação tradicional do Direito** há “[...] uma tendência de criar formas de vida padronizadas, fechadas a novas experiências. Existe uma maneira adequada de se portar, de se vestir, de se relacionar com as pessoas, uma maneira adequada de viver”. Os estudantes são

privados da experiência que abala o instituído, interpela as verdades postas e oportuniza a criação. Assim, “existe dificuldade para criar porque para criar, para ter ideias novas, ressignificar conceitos, é preciso ter experiências novas”. Paradoxalmente, os copesquisadores referiram aos momentos na formação em que se sentem criando, que “São os momentos quando uso o Direito de forma alternativa, em que exploro possibilidades. Acho que o estudante se sente criando quando ele produz algo que ele concorda, que acredita. A pesquisa e a extensão são momentos onde existe criação”. O “Percurso Direito e Arte” é percebido como um desses momentos de criação na formação:

No Percurso o maior ganho para mim foi o que a gente experimentou, foram os momentos de criação, os momentos de fazer carregados pela intuição ou pela vontade de fazer. O fazer era mais legal que o resultado. Apesar de todos os resultados que as pessoas gostavam ou não, todo mundo passou pelo processo. (Grupo-pesquisador).

### **3 PENSAR É SEMPRE SEGUIR A LINHA DE FUGA DO VOO DA BRUXA<sup>1</sup>**

Os estudantes de Direito deixaram-se afetar pelas intensidades do mundo, se permitiram dançar os fluxos desenfreados que tudo estranha, rompe, interrompe, dilacera. Entregando-se à experiência artística e a sua violência viram-se no campo de enfrentamento do trágico, compreendido como a tensão persistente entre a permanência e a transformação, ou, metaforicamente, a vida e a morte. Uma tensão produtiva num mundo que se apresenta pacífico e desproblematizado, repleto de certezas e de conceitos fechados em si mesmo.

O pensamento atizado percorreu milhas, deslizou nas superfícies, alçando o voo da bruxa, rumo à velocidade infinita do caos. Desterritorializado, seguiu no fluxo da criação, reinventou-se, tornou-se outros. “É que não pensamos sem nos tornamos outra coisa, algo que não pensa, um bicho, um vegetal, uma molécula, uma partícula, que retornam sobre o pensamento e o relançam” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 53). A força de invenção presente nos confetos, personagens conceituais e problemas nos dão conta dos infinitos de possibilidades da arte na formação do jurista.

A vida como vontade criadora, como potência de invenção de si e do mundo. Esta é uma das possibilidades da experiência artística na formação do jurista, libertar os corpos dos lenitivos infantis, da subjetivação imobilizadora, rumo à criação de um corpo que vibra à produção do novo.

Nesse sentido, a experiência artística revela-se um potente dispositivo na formação do

---

<sup>1</sup> DELEUZE, Giles; GUATTARI, Félix. **O que é a filosofia?** Tradução de Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Munoz. Rio de Janeiro: Editora 34, 2010, p. 53.

jurista, porque oportuniza a ruptura com a reprodução de um conhecimento acrítico e alienado da realidade brasileira, tão comum na **Formação tradicional do direito**; promovendo o pensamento e a problematização sobre a formação do jurista, as práticas e os conceitos jurídicos, enfim agencia a criação tão essencial em contextos hipercomplexos, como o atual, donde o jurista é convocado a atuar.

## REFERÊNCIAS

ADORNO, Sérgio. **Os aprendizes do poder. O bacharelismo liberal na política brasileira**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

BOURDIEU, Pierre. **The forms of capital**. In: J. G. Richardson (org.), Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education. Nova Iorque, Greenwood, 1985, pp. 241-58.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. 28 de Novembro de 1974 – Como criar para si um Corpo Sem Órgãos. In: **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. v. 3. Tradução de Aurélio Guerra Neto *et al.* São Paulo: Editora 34, 2007, p. 9-29.

\_\_\_\_\_. **O que é a filosofia?** Rio de Janeiro: Editora 34, 2010.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **Diálogos**. Lisboa: Relógio D' Água, 2004.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 2004.

GAUTHIER, Jacques. **Sociopoética: encontro entre a arte, ciência e democracia na pesquisa em ciências humanas e sociais enfermagem e educação**. Rio de Janeiro: Editora Escola Anna Nery/UFRJ, 1999.

\_\_\_\_\_. **O oco do vento: metodologia da pesquisa sociopoética e estudos transculturais**. Curitiba: Editora CRV, 2012.

GIL, José. Abrir o corpo. In: FONSECA, Tânia Mara Galil; ENGELMAN, Selda (Orgs.). **Corpo, arte e clínica**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004. p. 13-28.

GUATTARI, Felix. **Caosmose: Um novo paradigma estético**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

LAROSSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. In: **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, jan./fev./mar./abr., 2002.

MARTINS, Ana Luiza; BARBUY, Heloísa. **Arcadas: história da Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo**. São Paulo: Melhoramentos, 1999.

OITICICA, Hélio. **Aspiro ao grande labirinto**. Rio de Janeiro: Rocco, 1986.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. **Pensando o Ensino do Direito no Século XXI. Diretrizes curriculares, projeto pedagógico e outras questões pertinentes.** Florianópolis: Fundação Boiteux, 2005.

ROLNIK, Suely. **Subjetividade em obra: Lygia Clark artista contemporânea.** In. Nietzsche e Deleuze: O que pode o corpo. LINS, Daniel; GADELHA, Sylvio. (Organizadores). Rio de Janeiro: Relume Dumará: Fortaleza, CE: Secretária da Cultura e Desporto, 2002, p. 29-279.

\_\_\_\_\_. **Cartografia sentimental.** Transformações contemporâneas do desejo. Porto Alegre: Sulina, 2006.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil (1870-1930).** São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SPINOSA, Beneditus de. **Ética.** Belo Horizonte: Autêntica, 2011.