

DIÁLOGO E SENSIBILIDADE EM DAVID BOHM E LUIS ALBERTO WARAT: CONTRIBUTOS PARA A SENSIBILIZAÇÃO JURÍDICA¹

DIALOGUE AND SENSITIVITY IN DAVID BOHM AND LUIS
ALBERTO WARAT: CONTRIBUTIONS TO LEGAL SENSITISATION

RICARDO DE MACEDO MENNA BARRETO²

RESUMO

Este artigo objetiva apresentar a proposta do físico norte-americano David Bohm sobre o diálogo, compreendido como uma prática experiencial concreta apta a penetrar e transformar o processo de pensamento coletivo. O problema que serviu de ponto de partida para o presente texto envolve o atual modelo de ensino jurídico, forjado sobre a base de movimentos ceifadores da sensibilidade dos alunos. Tem-se como hipótese que a proposta de Bohm, uma vez aplicada ao campo acadêmico-jurídico, pode permitir um trabalho sobre a sensibilidade de alunos e docentes, cujos reflexos poderão ser sentidos futuramente na própria práxis jurídica. Nesse sentido, entendemos que a formação de grupos de diálogo, como sugerida por Bohm pode ser um interessante convite para aprender e para conviver no meio acadêmico, um convite ao respeito e à escuta de si mesmo e do outro. Quanto à metodologia, o método utilizado foi o hipotético-dedutivo, a partir da técnica de pesquisa bibliográfica.

Palavras-chave: direito; diálogo; sensibilidade; David Bohm; Luis Alberto Warat.

ABSTRACT

This article aims to present the proposal of the American physicist David Bohm on dialogue, understood as a concrete experiential practice capable of penetrating and transforming the collective thought process. The problem that served as a starting point for this text involves the current model of legal education, forged on the basis of movements that reap the sensitivity of students. It is hypothesised that Bohm's proposal, once applied to the academic-legal field, can allow work on the sensitivity of students and professors, whose reflexes may be felt in the future in legal praxis itself. In this sense, we understand that the formation of dialogue groups, as suggested by Bohm, can be an interesting invitation to learn and live together in the academic environment, an invitation to respect and listen to oneself and the other. As for the methodology, the method used was the hypothetical-deductive, from the bibliographic research technique.

Keywords: law; dialogue; sensitivity; David Bohm; Luis Alberto Warat.

1 Dedicado, com amor e gratidão, ao meu pai, pelos nossos diálogos sobre o diálogo e a vida.

2 Doutor em Direito pela Universidade do Minho, Portugal. Professor Convidado Equiparado a Professor Auxiliar na Escola de Direito da Universidade do Minho. Investigador Integrado Doutorado do Centro de Investigação em Justiça e Governação (JusGov) da Universidade do Minho, Portugal. ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-7357-7722>.

Como citar esse artigo:/How to cite this article:

BARRETO, Ricardo de Macedo Menna. Diálogo e sensibilidade em David Bohm e Luis Alberto Warat: contributos para a sensibilização jurídica. **Revista Meritum**, Belo Horizonte, v. 18, n. 1, p. 21-34, 2023. DOI: <https://doi.org/10.46560/meritum.v18i1.9675>.

1. INTRODUÇÃO

“O verdadeiro diálogo é hoje, para muitos, uma coisa demasiado exigente. Numa sociedade em que se dialoga cada vez menos, o diálogo genuíno torna-se cada vez mais difícil”, adverte Vicente Romano (2008), em sua obra “A Intoxicação Linguística”. Romano, invocando Paulo Freire, dirá que a comunicação, cada vez mais mediatizada e menos dialógica, equivale a *perda do humano*, sendo este um dos resultados da “sociedade da comunicação” na qual vivemos hoje (Romano, 2008, p. 33). Nesse sentido, o presente artigo tem por objetivo apresentar uma proposta teórico-prática do físico norte-americano David Bohm para se operar o *resgate do humano* a partir de um processo experiencial concreto: o diálogo.

A problemática identificada no artigo se restringirá ao campo do ensino jurídico, espaço no qual uma notória ausência de sensibilidade vem fortalecendo a manutenção de um modelo de “ensino sedentário”, fechado à escuta e ao diálogo. Este modelo possui traços denunciados há muitas décadas por Luis Alberto Warat, professor argentino fortemente atuante no Brasil, que abertamente defendia um resgate da sensibilidade dos juristas. Nossa hipótese é que a proposta experiencial de diálogo de Bohm apresenta para o campo acadêmico-jurídico uma possibilidade de trabalho diferenciada e humana sobre a sensibilidade de alunos e docentes, passível de ser ampliada à comunidade acadêmica como um todo.

O artigo se divide em três grandes seções. Na primeira, intitulada (1) “*Pensando a sensibilidade jurídica em Warat*”, apresenta-se a problemática da sensibilidade a partir do pensamento de Luis Alberto Warat, enfatizando as reflexões do professor e jurista argentino acerca do modelo de ensino jurídico brasileiro, sobre o denominado “Senso Comum Teórico Jurídico” e sobre o problema da falta de sensibilidade que envolve o ensino do Direito. Por conseguinte, na segunda seção, (2) “*Do diálogo em David Bohm*”, desvelamos alguns dos aspectos centrais da obra “*On Dialogue*” (Sobre o Diálogo) de Bohm, cuja proposta apresenta, para além da dimensão teórica, um processo experiencial dirigido à consciência e à comunicação coerente. Por fim, na terceira seção, intitulada (3) “*Diálogo em Direito: para um desbloqueio da sensibilidade*”, procuramos apresentar a proposta de Bohm como um exercício possível para o desbloqueio da sensibilidade no âmbito acadêmico jurídico. Quanto à metodologia, o método utilizado foi o hipotético-dedutivo, a partir da técnica de pesquisa bibliográfica.

2. PENSANDO A SENSIBILIDADE JURÍDICA EM WARAT

Sensibilidade é um “tema sensível”, sobretudo para juristas. Geralmente envolvidos por certezas, vaidades e orgulhos, muitos juristas vivem em mundos que dificilmente abrem espaços para exercícios de sensibilidade. O primeiro destes mundos é o acadêmico. Nele reside o ponto de partida no qual a sensibilidade é desde logo posta de lado. Espaço caracterizado pela hierarquia, controle e, muitas vezes, por uma inquestionada submissão, o ambiente acadêmico, segundo Luis Alberto Warat, configura-se como um lugar no qual não existe uma celebração da vida, sendo um espaço de anonimato, no qual se fala de viver de um modo diferente, mas não se tenta aproveitar esse instante para isso (Warat, 1990, p. 30). Perpetuam-se, assim, cegamente, antigas práticas, ritos, dogmas em um tipo de ensino formalista-normativista, que muitas vezes

sufoca a diferença, o contato com a realidade social e a possibilidade de construção de um conhecimento jurídico emancipatório.

Nesse sentido, convém lembrar que produção do pensamento e da verdade nas universidades, como advertem Warat e Pepe,

não é feita senão através do exercício da autoridade e de forma articulada com a produção e difusão do poder. Falar, escrever e ensinar implicam pertencer a uma instituição ao mesmo tempo linguística e política. A universidade contemporânea também converte e evangeliza. Não há nela linguagem neutra e inocente; ela cristaliza sempre uma relação histórica de forças [...] (Warat; Pepe, 1996, p. 18).

Com efeito, no mundo acadêmico contemporâneo, ainda vemos se reproduzir largamente o exercício da autoridade, a conversão ideológica e até mesmo certos tipos de “evangelização teórica”. Trata-se de movimentos ceifadores da potencial criatividade dos alunos, bloqueando a possibilidade de escuta e de um diálogo acadêmico autêntico e inovador. São atos, por certo, que não condizem com a formação de juristas conscientes, críticos e transformadores, como apregoam centenas de universidades brasileiras em seus informes publicitários.

A sensibilização no mundo acadêmico envolve, portanto, de início, reconhecer as condicionantes mentais (crenças, ilusões, costumes etc.) que não permitem avançarmos em direção a um modelo de ensino dialógico, estimulante e verdadeiramente transformador. Por outro lado, faz-se necessário reconhecer, com Warat, que

o ensino tradicional não deixa de ser um doentio sistema de rotulação. Através dele, as pessoas são padronizadas em nome de uma realidade que se busca reduzir pela classificação. O aluno padrão é aquele que não escuta as moções do desejo e se deixa consumir pela ordem e por seus efeitos de poder (Warat, 2000, p. 150).

Note-se que este “aluno padrão” descrito por Warat não é um aluno protagonista de sua própria história acadêmica, mas sim, muitas vezes, um mero ouvinte, um frio recetáculo, ou pior, uma espécie de “sombra” de algum docente; ou seja, trata-se de um aluno passivo, ainda não tocado pela chama do conhecimento. Ora, um aluno só pode ser protagonista de sua própria história se lhe abrirem espaços para o questionamento e para o livre debate de ideias em sala de aula. Dito de outro modo, se lhe abrirem espaço para o diálogo. Não obstante, as faculdades de Direito em geral possuem um formato pedagógico que, em regra, desestimula o diálogo e o questionamento dos alunos. As aulas lamentavelmente adotam ainda o velho e frio tom professoral, verdadeiros monólogos ministrados ante um público pouco (ou nada) participativo, silente, alunos que mais parecem vasos, nos quais os docentes despejam, de modo irrefletido, o conteúdo de suas disciplinas.

Uma das pistas possíveis para a transformação deste funesto cenário acadêmico pode ser encontrada em Paul Valéry, que sustenta que a única esperança do homem reside na descoberta de meios de ações que lhe diminuam o mal e acrescentem-lhe o bem, isto é, que de modo direto ou indireto, deem à sua sensibilidade meios de atuar sobre ela própria, segundo ela própria. Nesse sentido, sublinha Valéry: “a sensibilidade é tudo, suporta tudo, avalia tudo” (Valéry, 2018, p. 111). Entre as ações possíveis, sugerimos dividir o protagonismo da aula, transformando-a em um espaço dialógico e criativo, aberto a perguntas e a participação de todos os presentes. Para além disso, pode-se adotar a ideia da sala de aula como um “espaço lúdico”, como sugere Warat, um espaço que permita as manifestações de afeição, de um

aprender com paixão, “pronto para repelir como uma imoralidade a autoridade do professor togado, no fundo insignificante, procurando reduzir à obediência o jogo do aprender” (Warat, 2000, p. 150). Igualmente, o despertar da sensibilidade pode se dar a partir de um resgate, pelo professor, dos aspectos esquecidos da própria vida social, os quais foram de modo sorrateiro varridos para debaixo do pomposo tapete do ensino dogmático-jurídico, um ensino recheado de crenças e ficções bem construídas, habilmente incutidas como dogmas inabaláveis nas cabeças dos estudantes.

Não podemos esquecer que estes mesmos estudantes serão os futuros juristas, os “operadores do direito”, aqueles homens e mulheres que irão reproduzir no mundo social, de modo cego e inquestionado, todas as lições e vivências dos tempos de academia. Vivências estas que não raro se deram e ainda se darão em meio a professores autoritários, fechados ao diálogo e presos aos grilhões de um modelo pedagógico empobrecido, dirigido muito mais à informação do que à reflexão sobre o Direito. Neste modelo, o professor autoritário é o único protagonista possível. Logo, cabe a pergunta: como pode, hoje, um professor deixar de ser autoritário? Warat nos dá uma pista em seu *“Manifestos para uma Ecologia do Desejo”*:

O destino de um professor, que quer deixar de ser autoritário, é muito simples, consiste em ter sempre presente que o fundamental que se deve mostrar ao aluno é a possibilidade de que ele mesmo deve ser o produtor de suas necessidades e dos meios para atingi-las, mostrando ao aluno que a felicidade está no prazer de tentar realizar os nossos sonhos (Warat, 1990, p. 44).

Um professor que deixa de ser autoritário, permite, pois, o surgimento de um novo tipo de aluno, de um estudante que poderá produzir importantes mudanças futuras em um outro mundo, também afetado pela falta de sensibilidade de muitos juristas: o mundo da práxis jurídica. É no mundo da práxis que se reproduzem no âmbito social as crenças, os fetiches e as ilusões aprendidas nos gélidos bancos acadêmicos. Neste mundo impera o “Senso Comum Teórico Jurídico” (SCTJ), o qual é definido por Warat como “o emprego estratégico dos conceitos na práxis jurídica, ou, dito de outra forma, a utilização dos resultados do trabalho epistemológico como uma nova instância da ‘doxa’” (Warat, 1982, p. 53). O SCTJ é, nesse sentido, forjado por um conjunto de crenças, de mitificações, por parte dos juristas de ofício, e que se estende em um movimento circular ao campo acadêmico – onde este saber, recheado de verdades não-questionadas, é cegamente repassado. Segundo Warat, é no ponto de retorno do conceito ao campo da *doxa* que começa a discussão sobre o “poder do conhecimento jurídico na sociedade”:

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

Note-se que o SCTJ possui, segundo Warat, algumas “regiões”, sendo a primeira delas a “região das crenças ideológicas”. Trata-se de um espaço onde habitam as concepções de mundo dos cientistas jurídicos, uma região cujo movimento de ideias ajusta o indivíduo às condições de existência. Aqui, Warat alude não se tratar, naturalmente, das condições de produção teórica, mas sim daqueles “elementos representativos da realidade” que dominam a consciência dos cientistas, determinando a formação e reprodução da prática teórica (Warat, 1982, p. 57). Um bom exemplo da repercussão destes elementos, que são reproduzidos na práxis, pode ser encontrado na interpretação jurídica. A interpretação, segundo Warat, é consti-

tuída de métodos ilusórios, enobrecidas crenças e despercebidos silêncios, carregando, ainda, em regra, uma forte carga ideológica, geralmente não percebida por muitos juristas. Ademais, as práticas interpretativas dos juristas de ofício constituem e dependem de diversos saberes comuns, os quais operam no âmbito social reforçando a opacidade da dominação político-jurídica (Warat, 1994, p. 19-21).

Logo, desconstruir estes “saberes comuns” que reforçam o cenário de dominação no campo jurídico não é uma tarefa fácil, pois estes se forjaram histórica e circularmente entre o ensino do direito e a práxis jurídica. A quebra desta circularidade envolve, entre outros aspectos, a inserção de perspectivas jurídico-críticas aptas a desvelar a dimensão fetichista dos muitos lugares-comuns do conhecimento jurídico. Envolve, igualmente, a capacidade de diálogo no campo acadêmico, permitindo a realização de um efetivo despertar para a realidade social, esta ainda bastante negligenciada por muitos professores que vivem escondidos em discursos dogmático-jurídicos que pouco ou nada dialogam com a vida. Nega-se, neste contexto, a importância das cognições afetivas, permitindo que a educação jurídica, como explica Luis Carlos Restrepo, passe a se afirmar no “pedantismo do saber” que se mantém subsidiário de uma concepção de razão universal e apática. Ou seja, de uma concepção muito distante dos sentimentos e dos afetos, afiançadora de um interesse imperial que acaba por desconhecer a importância de se ligar a contextos e a seres singulares (Restrepo, 2010, p. 31).

Como brevemente vimos, estes dois mundos, academia e práxis, possuem ainda muitos obstáculos a serem superados para que neles possam se inscrever práticas sensíveis, o que demanda, antes de tudo, uma tomada de consciência cujo ponto de partida deve necessariamente ser a academia. Com efeito, é nos bancos das faculdades de Direito que ainda encontramos enraizado um tipo de ensino que pouco (ou nada) contribui para a formação de juristas sensíveis. Em outras palavras, em regra não se abre, na academia, um verdadeiro espaço para o “social”, o qual é definido pelo biólogo chileno Maturana Romesín como “uma dinâmica de relações humanas que se funda na aceitação mútua. Se não há aceitação mútua e se não há aceitação do outro, e se não há espaço de abertura para que o outro exista junto de si, não há fenômeno social” (Maturana Romesín, 2001, p. 47). A chave para essa aceitação mútua, referida pelo biólogo, talvez resida, pois, no resgate da ternura. Mas como ser ternos? Segundo Restrepo,

Somos tiernos cuando abandonamos la arrogancia de una lógica universal y nos sentimos afectados por el contexto, por los otros, por la variedad de especies que nos rodean. Somos tiernos cuando nos abrimos al lenguaje de la sensibilidad, captando en nuestras vísceras el gozo o el dolor del otro. Somos tiernos cuando reconocemos nuestros límites y entendemos que la fuerza nace de compartir con los demás el alimento afectivo. Somos tiernos cuando fomentamos el crecimiento de la diferencia, sin intentar aplastar aquello que nos contrasta (Restrepo, 2010, p. 91).

Por mais utópicas que possam parecer as palavras de Restrepo (2010), percebemos como a sensibilidade envolve, necessariamente, um despir-se da arrogância, um abrir-se ao outro e o respeito à diferença. Em um campo como o Direito, naturalmente alimentado pelo conflito de interesses no mundo prático e pelas vaidades intelectuais em significativa parcela do mundo acadêmico, o diálogo pode ser uma importante porta para mundos jurídicos sensíveis.

Nesse aspecto, entendemos que a concepção de David Bohm, que será apresentada na seção seguinte, pode auxiliar a ressignificar, entre outros pontos importantes, a própria ideia

de aprendizado, rumo a um aprendizado forjado na sensibilidade e no respeito ao outro. Sobre isso, segundo Maturana Romesín “el aprender es convivir, es decir, el aprender se da de una manera o de otra en la transformación que tiene lugar en la convivencia, y consiste en vivir el mundo que surge con el outro” (Maturana Romesín, 1996, p. 244). Como veremos a seguir, o surgimento deste mundo a partir do convívio com o outro pode ser possibilitado pelo diálogo.

3. DO DIÁLOGO EM DAVID BOHM

David Bohm (1917-1992) foi Professor Emérito de Física Teórica no Birkbeck College da Universidade de Londres e membro da Royal Society. Suas preocupações, para além da física, envolveram, sob diferentes prismas, a filosofia e a psicologia. Primando pela interdisciplinaridade em seu pensamento, Bohm deixou numerosas obras publicadas, constando, entre as principais, o livro “*Sobre o Diálogo*” (Bohm, 1996).

Convém destacar que a concepção de diálogo de David Bohm é, antes de tudo, uma *ideia*. E as ideias, argumenta Paul Valéry, são “meios de transformação – e, por consequência, partes ou momentos de uma qualquer mudança. Uma ‘ideia’ do homem ‘é um meio de transformar uma questão’” (Valéry, 2018, p. 111). O diálogo, como proposto por Bohm, parece-nos uma ideia verdadeiramente transformadora.

Porém, podem, legitimamente, surgir algumas perguntas: por qual razão falarmos de diálogo em Direito? Os juristas já não dialogam, todos os dias, em suas atividades, sejam elas práticas ou acadêmicas? Naturalmente que sim, responderíamos – e dialogam muito –, ainda que, desconfiamos, pareçam ter perdido o fim da meada sobre a real natureza e a importância do diálogo. Talvez os juristas mais *discutam* entre si do que propriamente dialoguem. Nesse sentido, o diálogo, no sentido bohmiano, pode apontar para uma “possibilidade de trabalho” sobre a sensibilidade perdida no âmbito acadêmico.

David Bohm começa apontando para o significado do termo diálogo, sendo que a compreensão adequada sobre a sua origem etimológica pode auxiliar a desfazer alguns mal-entendidos comuns. Como explica Bohm, diálogo provém da palavra grega *dialogos*, composta da raiz *logos*, que significa “palavra” (ou “sentido da palavra”) e o prefixo *dia*, que *não significa*, como geralmente se entende, “dois”, mas sim “através de”. Com isso, Bohm sugere algo muito importante: que o diálogo pode se dar não apenas entre duas pessoas, mas sim *entre qualquer número de pessoas* – podendo, até mesmo, uma pessoa dialogar consigo mesma (Bohm, 1996, p. 6). Nesse sentido, explica o autor,

a imagem que esta derivação sugere é a de um significado que flui dentro e através de nós e entre nós. Isto tornará possível um fluxo de significado em todo o grupo, do qual poderá emergir uma nova compreensão. Trata-se de algo novo, que pode não ter estado no ponto de partida (Bohm, 1996, p. 6)³.

Esta ideia contrasta bastante, diz Bohm, com a palavra “discussão”, que possui a mesma raiz de “percussão” e “concussão”, significando “quebrar as coisas”. A palavra discussão res-

3 Tradução livre de: “The picture or image that this derivation suggests is of a stream of meaning flowing among and through us and between us. This will make possible a flow of meaning in the whole group, out of which may emerge some new understanding. It’s something new, which may not have been in the starting point at all”. (Bohm, 1996, p. 6).

salva a ideia de análise, na qual podem existir muitos pontos de vista, onde todos podem apresentar pontos de vista diferentes, analisando e separando. E isso impede, até certo ponto, que se transcenda a divergência dos pontos de vista. Bohm compara a discussão a um jogo de “ping-pong”, no qual as ideias vão e vêm e no qual o objetivo final é sempre ganhar, ou alcançar o maior número de pontos possível (Bohm, 1996, p. 6-7). Convém sublinhar que isso não implica em desconsiderar a natural divergência de pontos de vista, pois é absolutamente legítimo, em uma sociedade dita democrática, que tenhamos ideias diferentes, que pensemos de modo diferente dos outros. Não se trata disso. A atenção de Bohm se dirige a um outro aspecto desta problemática: o de que o objetivo, em um jogo como o descrito, é *vencer*. Assim, em uma discussão, carrega-se o mesmo objetivo: *sair-se vitorioso*. No meio jurídico, aliás, esta é uma prática bastante comum, de modo que muito se utiliza, no âmbito judiciário, a expressão “discussão judicial”, ou seja, aquela ocorrida no seio de um processo judicial, no qual alguém sairá vitorioso.

Já o espírito do diálogo, segundo Bohm, é completamente diferente. Nele ninguém está tentando ganhar; e se alguém ganha, *todos ganham*. Em um diálogo não se busca fazer prevalecer uma dada ideia, ou um ponto de vista particular. O diálogo é, assim, um jogo que Bohm chama de “ganha-ganha” (*win-win*), enquanto o outro jogo (a discussão) se caracteriza pelo “ganha-perde” (*win-lose*): se eu ganho, você perde. Ou seja, em um diálogo, estamos em um jogo no qual não estamos jogando uns contra os outros, mas sim *uns com os outros*, por isso, para Bohm, em um diálogo, todos ganham (Bohm, 1996, p. 7, grifamos).

Nesse sentido, uma primeira e valiosa lição que podemos tirar dessa concepção de diálogo de Bohm é a seguinte: deveríamos substituir discussões acadêmicas por diálogos acadêmicos. Deveríamos deixar, na máxima medida possível, as discussões para a esfera judicial. E ainda que seja muito comum, nas atividades acadêmicas, estimular os alunos a participarem de competições de todo o tipo, de júris simulados etc. (o que envolve, geralmente, discussões), o ideal seria os estimularmos a dialogarem. Ora, competições de qualquer natureza operam na lógica do “ganha-perde”, sendo esse um grande obstáculo à sensibilização, criando um perigoso contexto de “alunos vencedores” e “alunos perdedores”, de alunos melhores e alunos piores, ou seja, criando-se um tipo de diferenciação que carrega traços de desigualdade e de um certo tipo de violência.

Não obstante, realizar um diálogo carrega grandes dificuldades, reconhece Bohm, sobretudo quando se trata de grupos maiores, pois cada um dos participantes sustentará crenças e opiniões diferentes, as quais giram em torno de questões fundamentais, como o sentido da vida, os próprios interesses, interesses políticos ou religiosos etc., ou seja, tudo aquilo que alguém pensa ser importante. Bohm diz que podemos denominar as crenças de “opiniões”. E uma opinião, para além de outras acepções possíveis do termo, pode ser considerada, basicamente, uma suposição. De todo modo, sublinha o autor, é importante perceber que as nossas opiniões são resultado do pensamento passado, de todas as nossas experiências, de tudo aquilo que as outras pessoas falaram ou deixaram de falar, sendo que tudo isso fica inscrito no programa de nossa memória (Bohm, 1996, p. 8-9).

Assim, Bohm aponta para o verdadeiro objetivo do diálogo: penetrar no processo de pensamento e transformar o (processo do) pensamento coletivo. Para o autor, nós não temos prestado a devida atenção ao pensamento como um processo; participamos do pensamento e até prestamos atenção ao seu conteúdo, mas não ao processo. Ora, segundo Bohm, o pensamento

também é um processo, exigindo, por conseguinte, a nossa atenção, caso contrário acabaremos por utilizá-lo de modo inadequado⁴. E uma das dificuldades do pensamento, conforme Bohm, é a fragmentação, pois todas as divisões que fazemos se originam no pensamento, já que o mundo inteiro é uma sombra que se funde em uma unidade (Bohm, 1996, p. 9).

É importante, neste contexto, ter atenção, portanto, ao processo do pensamento, considerando a existência de dois tipos de pensamento: o individual e o coletivo. Embora individualmente possamos pensar várias coisas, a maior parte de nosso pensamento é procedente de nosso substrato coletivo, garante Bohm. Nesse sentido, tanto a linguagem é coletiva, como a maioria de nossas crenças básicas também o são, assegura o físico norte-americano, porém, no diálogo, pessoas procedentes de substratos distintos podem sustentar crenças e opiniões fundamentalmente diferentes, o que se trata de uma questão cultural, pois toda a cultura se baseia em uma série de crenças e de opiniões, diz o autor (Bohm, 1996, p. 11).

Embora seja compreensível que pessoas procedentes de culturas ou subculturas distintas defendam diferentes opiniões e crenças, o fato é que mesmo que tais pessoas não as compreendam plenamente, explica Bohm, elas tendem sempre a reagir de maneira defensiva quando se evidencia que tais opiniões e crenças estão erradas, tentando defendê-las a qualquer preço diante de uma opinião divergente (Bohm, 1996, p. 11-12). Trata-se daquilo a que comumente chamamos de convicção. Porém, como sublinha Paul Valéry, uma convicção “não passa da falsa atitude enérgica exigida pela consistência frágil própria de uma opinião. Toda a força colocada na forma – mesmo interior – é sinal de dúvidas voluntariamente reprimidas” (Valéry, 2016, p. 18). Além disso, se formos defender as nossas opiniões a qualquer custo, o diálogo se tornará impossível. Ora, mesmo sabendo que uma sociedade democrática reside nessa base, garantindo-se, pois, o direito à diferença de opiniões, o problema é que a defesa de uma opinião leva a uma “luta de opiniões”, na qual quem ganha não é necessariamente quem tem mais razão, assegura Bohm, mas sim quem possui mais poder. E isso nos mostra claramente que quando optamos por fazer as coisas juntos, nem sempre as fazemos da melhor maneira possível (Bohm, 1996, p. 11-12).

O interessante do diálogo, quando temos um grupo contando com um número entre vinte e quarenta pessoas, é que neste grupo teremos pessoas que sustentam crenças e opiniões muito distintas, constituindo, assim, uma espécie de “microcosmos” do conjunto da sociedade, explica Bohm. Em termos práticos, o número ideal sugerido pelo autor para a atividade é, portanto, entre vinte e quarenta pessoas, preferencialmente sentadas em círculo, ou em dois círculos concêntricos. A vantagem de se sentar em círculo é que assim não se favorece ninguém, havendo uma comunicação direta entre todos os participantes. Não obstante, por questões de foco, o autor sugere que haja um moderador que mantenha o curso do encontro, vigie o tempo e resuma, de tempos em tempos, o que está ocorrendo entre o grupo de diálogo. Para que a atividade funcione, porém, as pessoas não devem entendê-la como um “trabalho”, ainda que isso possa levar certo tempo, realizando reuniões semanal ou quinzenalmente, ou, até mesmo, durante um ano ou mais. O certo é que, com o tempo, as pessoas passarão a depender cada vez menos da figura do moderador, diz Bohm, logo, aquela velha ideia de que uma sociedade não pode funcionar sem líderes talvez não seja nada mais do que uma crença (Bohm, 1996, p. 13-15).

Não obstante, devemos, com Bohm, sublinhar um ponto importante – o qual talvez o leitor já tenha imaginado: o diálogo em grupo não é uma “terapia de grupo”, pois não há na atividade a tentativa de curar ninguém. Não se trata, portanto, de um “grupo de encontro” ou “de ajuda”, no qual serão exteriorizadas as emoções – ainda que isso possa, naturalmente, ocorrer. A ideia é que ao longo do diálogo as pessoas possam falar diretamente entre si, frente a frente, e sem sair do círculo. Chegará assim o momento em que, todos se conhecendo, adquirirão confiança mútua suficiente ao ponto de poderem falar de modo livre e direto com qualquer um dos integrantes do grupo. Para além disso, o diálogo grupal deve ser um espaço livre, aberto, vazio, no qual não tenhamos a obrigação de fazer nada, de chegar a alguma conclusão e mesmo de dizer ou deixar de dizer nada, sugere Bohm. Este espaço vazio deve comportar qualquer coisa e, depois de concluído, deve ser esvaziado, de modo que não se acumule nada, completa o físico (Bohm, 1996, p. 16).

Por outro lado, a sugestão de que não se tenha um objetivo pré-determinado, ou um propósito absoluto, não se trata de uma imposição arbitrária, garante Bohm, pois é possível que se estabeleçam certos objetivos pontuais, embora não se deva ficar restringido a eles por tempo indeterminado. O único objetivo que se deve perseguir, explica o autor, *é que se comunique de maneira coerente*. Logo, o diálogo em Bohm não envolve o cumprimento de uma agenda, meta, propósito ou algo semelhante, pois isso seria demasiado limitador (Bohm, 1996, p. 17). Como sugeriremos em seguida, a ideia de realização de grupos de diálogo no âmbito acadêmico, deve, pois, respeitar esta mesma regra: não deve procurar traçar objetivos, metas ou estratégias. A ideia central envolve basicamente a *comunicação coerente*, ou seja, uma comunicação livre de qualquer tipo de amarras, hierarquias e pautas pré-definidas. O objetivo, se há, explica Bohm, também não é que se crie uma “identificação com o grupo”, mas sim o objetivo de chegar a se relacionar com a *totalidade do processo*, pois é o processo o que realmente conta no diálogo (Bohm, 1996, p. 18).

No desenvolver deste processo, as crenças que as pessoas carregam terminarão surgindo, não devendo o grupo nem as evitar ou suprimi-las, mas sim apenas colocá-las em suspenso. E isso vale também para as reações, que devem ser colocadas em suspenso. Bohm sugere que seja interrompida a reação interna, distanciando-se dela, deixando-a suspensa frente a nós e observando-a como se fosse um reflexo que o espelho nos devolve. Nesse sentido, o grupo de diálogo acaba convertendo-se em um espelho no qual se reflete cada um dos participantes, esclarece Bohm. Com isso, rapidamente se percebe que não se trata de mudar nada, mas sim de simplesmente *sermos conscientes*. Segundo o autor, é possível advertir a semelhança existente entre as dificuldades que aparecem dentro do grupo e os conflitos e pensamentos contraditórios que têm lugar no interior do indivíduo (Bohm, 1996, p. 20-21).

Até o momento, apresentamos alguns dos elementos basilares da concepção de diálogo de Bohm (1996). Não poderemos avançar mais no detalhamento de suas ideias, por questão de delimitação. De todo modo, outros elementos importantes de sua concepção de diálogo ainda serão desvelados na próxima seção, a qual se destina a refletir sobre a possibilidade de aplicação deste modelo ao campo acadêmico, como uma forma de desbloqueio da sensibilidade a partir da comunicação consciente.

4. DIÁLOGO EM DIREITO: PARA UM DESBLOQUEIO DA SENSIBILIDADE

Luis Carlos Restrepo alertou que existirá “violência educativa” sempre e quando seguirmos perpetuando um sistema de ensino que obrigue a homogeneizar os alunos em aula. Faz-se isso ao negar as suas singularidades, tratando-os como se tivessem as mesmas características e, logo, deveriam responder às nossas exigências com iguais resultados (Restrepo, 2010, p. 69). Para poder manter este tipo de violência, uma das estratégias mais utilizadas é não dar voz aos alunos. Ou seja, substitui-se a aula dialogada por longos monólogos docentes.

Por isso não é de estranhar que os professores, segundo Alejandro Nieto, contem com a experiência de um tipo lamentável de ouvinte: um aluno passivo, que não recebe os ensinamentos com a mente, mas sim como mero apontador, aceitando todo o conteúdo ministrado sem se interessar por nada. Trata-se, como diz o grande jurista espanhol, de uma mensagem que fica gravada na memória do aluno, mas não em sua inteligência. O resultado, conclui, é que não há diálogo, como em todo processo normal de transmissão, mas sim um mero e pobre ditado (Nieto; Gordillo, 2003, p. 55). A pergunta aqui, portanto, deve ser: até que ponto certos tipos de professores não colaboraram, ao longo da história, para criar esta triste realidade, ceifando a liberdade de fala e de participação dos alunos? Trata-se, no mais das vezes, de aulas nas quais não há espaço para questionamentos, não há espaço para diálogo.

Entendemos que a sensibilidade entre acadêmicos de Direito somente encontrará lugar em um modelo de aula mais dialogada e aberta. E para que se alcance tal modelo de aula, nossa hipótese é que um primeiro passo a ser dado consista na adoção do modelo de Bohm. Não se trata aqui, porém, de defender a aplicação deste modelo de diálogo “em sala de aula”, pois isso equivaleria a inviabilizá-la. Por óbvio, para que tal modelo seja passível de aplicação nas universidades, precisaria haver a criação de grupos de diálogo fora do horário – e, sobretudo, fora do *contexto* – de aula. Mas, por qual razão? Ora, Bohm é bastante claro ao dizer que deve ser um espaço no qual não haja autoridade (de professor ou de quem quer que seja) e nem hierarquia, um lugar vazio de todo propósito, um espaço livre, no qual possamos permitir que todos os participantes possam falar de tudo (Bohm, 1996, p. 42), logo, torna-se praticamente impossível a sala de aula ser um espaço apto ao desenvolvimento de tal atividade.

Quanto aos participantes, o grupo de diálogo não deveria se limitar a alunos e a um único professor que conduza o diálogo, pois assim ainda se manteria, de certo modo, a estrutura hierárquica existente na sala de aula. Logo, o grupo deveria ser composto por alunos, professores, funcionários técnico-administrativos da universidade, quebrando-se, deste modo, no âmbito do grupo, qualquer pretensão de hierarquia, de poder. Ora, em um país como o Brasil, cujos intensos traços de desigualdade tentam ainda permitir que Fóruns contem com elevadores de “uso privativo e preferencial” – ou seja, um elevador privativo para magistrados e outros elevadores para servidores, estagiários, advogados e sociedade em geral⁵ –, pode parecer impensável encontrar juristas (sobretudo aqueles que exercem cargos de poder na hierarquia universitária) dispostos a sentar ao lado de seus alunos e de funcionários que realizam a limpeza das depen-

5 Para tanto, ver: OAB-CE. CNJ – Uso Privativo e Preferenciais de Elevadores no Fórum Autran Nunes. OAB-CE, Fortaleza, 10 abr. 2018. Disponível em: <https://oabce.org.br/2018/04/cnj-uso-privativo-e-preferenciais-de-elevadores-no-forum-autran-nunes>. Acesso em: 2 jul. 2023.

dências da universidade, todos em aberto diálogo. Porém, reside também nesse movimento de inclusão do outro uma das importantes dimensões do exercício de sensibilização.

Bohm acredita que a adoção deste modelo de diálogo pode interferir em diferentes âmbitos sociais, ainda que isso exija sensibilidade, a qual é definida pelo autor como uma certa forma de intervir e de não intervir, de observar todas as pistas sutis, os sentidos e as nossas respostas a elas, ou seja, observar ao mesmo tempo o que acontece conosco e o que acontece no grupo (Bohm, 1996, p. 39). E isso envolve não só a expressão verbal, isto é, aquela realizada através de palavras, mas também a atitude corporal dos participantes, aquilo a que normalmente chamamos de “linguagem corporal”, explica Bohm. A sensibilidade, neste sentido, permite-nos perceber o que está acontecendo, dando-nos conta de nossas próprias respostas, das respostas dos outros, das nossas diferenças e semelhanças. Este, segundo Bohm, é o fundamento da percepção. Ou seja, os sentidos nos proporcionam a informação, porém, se não estivermos sensíveis a ela, sequer a perceberemos (Bohm, 1996, p. 39).

Sensibilidade, para Bohm, não tem apenas a ver com os sentidos, mas com algo que os transcende, sendo que a resposta dos sentidos a determinados estímulos não é suficiente: devemos perceber o significado (ou sua ausência), pois isso é também uma questão de sensibilidade, envolvendo um tipo de percepção mais sutil, explica o físico. E quando, em um grupo de diálogo, compartilhamos o significado, este flui entre nós e mantém a coesão do grupo, fazendo com que os participantes sejam sensíveis não apenas àquilo que acontece ao seu redor, mas igualmente ao que acontece em sua própria mente (Bohm, 1996, p. 40).

Em outras palavras, podemos mesmo dizer que um grupo de diálogo é “vivo”. O “vivo”, define Maria Gabriela Llansol, “é uma relação entre pessoas, seja qual for a sua ordem, em busca de uma arte de viver; ou seja, de mútua não-anulação” (Llansol, 2001, p. 61). Pois o grupo permite exatamente isso: que se estabeleça uma relação livre de amarras de todo o tipo, quebrando-se os duros grilhões da hierarquia, do poder e da desigualdade, em prol de uma *comunicação consciente*, desenvolvida no seio de uma pequena coletividade.

E o que pode bloquear a nossa sensibilidade neste processo? Segundo Bohm, o que geralmente a bloqueia é a defesa de nossas crenças e opiniões, de modo que devemos, ao longo do processo, evitar qualquer tipo de julgamento e condenação no seio do grupo – ainda que naturalmente isso possa ocorrer a qualquer momento, reconhece o autor –, permitindo que todas as opiniões e crenças implicadas afluam até a superfície para serem *observadas*, pois somente assim haverá um real espaço para uma mudança, para uma verdadeira transformação, defende Bohm (Bohm, 1996, p. 40). Discussões, críticas e condenações são, portanto, totalmente incompatíveis com este processo e só demonstrariam o apego dos envolvidos no diálogo a uma perspectiva destruidora da comunicação, insuflada por um espírito de confusão e divisão entre os membros do grupo.

Neste contexto, podemos bem trazer alguns questionamentos de Paul Valéry: “mas que movimento rotatório levou ao afastamento da sensibilidade humana do ser humano; e a consciência cognitiva da sensibilidade? Pode esta consciência ser algo que se constrói na sensibilidade? Quando acordamos? Quando adormecemos?” (Valéry, 1970, p. 306)⁶. Entendemos que

6 Tradução livre de: “But what rotatory movement led to the detachment of human sensibility from the human being; and the cognitive consciousness from sensibility? Can this consciousness be something that is built up in the sensibility? When we awake, When we go to sleep?”

estas provocativas perguntas de Valéry podem apresentar pistas para refletirmos sobre onde e quando perdemos o fio da meada da sensibilidade humana.

Note-se que na academia, em particular – que é o espaço sobre o qual nos interessa refletir –, a perda da sensibilidade já foi denunciada por Warat em uma inspirada palestra⁷ ministrada no âmbito dos “Seminários Direito e Cinema”, na UFRJ, na qual o professor argentino dizia que “os juristas, no processo de formação jurídica, no momento em que recebem o título de bacharéis em Direito, descobrem-se com a sensibilidade perdida, perdida a sensibilidade” (Warat, 2006, p. 113). Perdem a sensibilidade e se tornam “sedentários” – visto tratar-se de um certo tipo de sedentarismo a concepção de ensino jurídico dominante. Conforme Warat, este modelo sedentário condena o aluno a ficar quieto e a renunciar à sua pulsão de errância, recebendo, passivamente, o saber do professor. Em sua jornada acadêmica, o aluno sedentário carecerá de aventuras, surpresas e restará impossibilitado de procurar caminhos paralelos na sua busca pela construção do conhecimento. E isso se deve, assegura Warat, à existência de “professores sedentários”, professores que não buscam escutar outras vozes, sobretudo na interação da sala de aula, professores impossibilitados de qualquer mínimo esboço de alteridade (Warat, 2009, p. 135).

O desbloqueio da sensibilidade dos envolvidos em um grupo de diálogo, portanto, exigirá que se coloquem todos os significados, tanto passados como presentes, para que o grupo possa se dar conta deles e “deixá-los simplesmente ser”, adverte Bohm, o que favorecerá o surgimento de um significado coerente para todo o grupo de diálogo e, conseqüentemente, permitirá que surja um novo tipo de cultura, de uma cultura na qual as opiniões e as crenças não são defendidas a ferro e fogo, de maneira incoerente; surgirá um tipo de cultura necessária para o bom funcionamento da sociedade e talvez, sugere Bohm, para a sua própria sobrevivência (Bohm, 1996, p. 28-29).

5. CONCLUSÕES

O presente texto buscou apresentar as linhas gerais da concepção de David Bohm sobre o diálogo, apresentando-a como uma hipótese para o desbloqueio da sensibilidade no campo acadêmico-jurídico. Trata-se de uma proposta teórica interdisciplinar ousada e talvez justamente por isso ainda pouco conhecida no meio jurídico. Ora, a formação de grupos de diálogo sugerida por Bohm é, antes de tudo, um convite para aprender e para conviver, um convite ao respeito e também à escuta de si mesmo e do outro. Nesse sentido, vale lembrar que Maturana Romesín não dissocia as concepções de *aprendizado* e *convívio*, pois segundo o autor “el aprender es convivir, es decir, el aprender se da de una manera o de otra en la transformación que tiene lugar en la convivencia, y consiste en vivir el mundo que surge con el outro” (Maturana Romesín, 1996, p. 244).

Não obstante, sabemos que o modelo de ensino que impera em significativa parte das faculdades de Direito lamentavelmente ceifa qualquer possibilidade de transformação pelo

7 WARAT, Luis Alberto. Conferência de Encerramento, 05/10/2006 [noite]. In: MAGALHÃES, Juliana N. et. al. (org.). **Construindo Memória: Seminários Direito e Cinema**. Grupo de Pesquisa Direito e Cinema. FND – UFRJ. Rio de Janeiro: Faculdade Nacional de Direito, 2009.

convívio, sobretudo por um convívio forjado na escuta do outro. Em outras palavras, não se abre espaço para o *outro* neste modelo de “ensino sedentário” denunciado por Warat há mais de três décadas. Ainda hoje as aulas continuam se desenvolvendo em um grande fechamento, cujo único protagonista possível é o professor. Com isso, calam-se os alunos e o convívio acadêmico se torna um convite à sonolência do saber.

Embora possa parecer utópica a implementação desta proposta de diálogo no âmbito acadêmico, convém observar que Bohm, em sua obra, narra experiências de sucesso de certos grupos de diálogo, nomeadamente no mundo empresarial. Com efeito, a aplicação deste modelo em instituições de ensino superior exige uma sensibilização por parte de seus dirigentes em reconhecer a necessidade de que o diálogo institucional alcance um certo nível de coerência e que haja uma tomada de consciência coletiva – o que se faz cada vez mais necessário entre acadêmicos de Direito.

Finalmente, vale repisar que o grupo de diálogo não se trata – como pode ocorrer aos críticos mais apressados – de uma terapia em grupo ou qualquer coisa do gênero. Trata-se, em verdade, de um avançado exercício multifacetado de caráter científico, cuja proposta envolve um profundo processo que envolve a natureza e a intensidade das nossas emoções, passando pelas pautas dos nossos complexos processos de pensamento e as funções da memória, desvelando, assim, os mitos culturais que temos herdado e que formam as nossas estruturas neurofisiológicas (Nichol, 1996, p. vii-viii).

Portanto, um grupo de diálogo não é um grupo em busca de respostas ou um grupo de ajuda. Sobre isso, Warat era um professor que afirmava não se preocupar em dar uma resposta aos outros. “Não quero ajudar”, dizia ele, “interessa-me dialogar. Como o camponês falo, porque isso me faz bem. É bom” (Warat, 2000, p. 195). Talvez uma justificativa para a adoção do diálogo no âmbito acadêmico seja assim, simples e leves como as palavras de Warat.

REFERÊNCIAS

- BOHM, David. **On Dialogue**. London: Routledge, 1996.
- BOHM, David. **Thought as a System**. London: Routledge, 1994.
- LLANSOL, Maria Gabriela. **Parasceve**. Lisboa: Relógio D’Água, 2001.
- MATURANA ROMESÍN, Humberto. **Cognição, Ciência e Vida Cotidiana**. Tradução Cristina Magro e Victor Paredes. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001.
- MATURANA ROMESÍN, Humberto. **El sentido de lo humano**. Octava edición. Santiago de Chile: Dolmen Ediciones, 1996.
- NICHOL, Lee. Foreword. In: BOHM, David. **On Dialogue**. London: Routledge, 1996.
- NIETO, Alejandro; GORDILLO, Agustín. **Las Limitaciones del Conocimiento Jurídico**. Madrid: Editorial Trotta, 2003.
- OAB-CE. CNJ – Uso Privativo e Preferenciais de Elevadores no Fórum Autran Nunes. **OAB-CE**, Fortaleza, 10 abr. 2018. Disponível em: <https://oabce.org.br/2018/04/cnj-uso-privativo-e-preferenciais-de-elevadores-no-forum-autran-nunes>. Acesso em: 2 jul. 2023.
- RESTREPO, Luis Carlos. **El Derecho a la Ternura**. Bogotá/Colômbia: Arango Editores, 2010.
- ROMANO, Vicente. **A Intoxicação Linguística: o uso perverso da língua**. Tradução Rui Pereira. Porto: Deriva Editores, 2008.

VALÉRY, Paul. **Analects**. Collected Works of Paul Valéry, Vol. 14. Analects. Translated by Stuart Gilbert. Princeton: Princeton University Press, 1970.

VALÉRY, Paul. **Maus Pensamentos & Outros**. Tradução Pedro Sette-Câmara. Belo Horizonte: Editora Âyiné, 2016.

VALÉRY, Paul. **O Senhor Teste**. Tradução Aníbal Fernandes. Lisboa: Relógio D'Água, 2018.

WARAT, Luis Alberto; PEPE, Albano Marcos Bastos. **Filosofia do Direito**: uma introdução crítica. São Paulo: Editora Moderna, 1996.

WARAT, Luis Alberto. **A Ciência Jurídica e seus dois Maridos**. 2. ed. Santa Cruz do Sul: UNISC, 2000.

WARAT, Luis Alberto. As contribuições da Filosofia Surrealista para a Compreensão dos Direitos Humanos. 18/10/2007 [manhã]. In: MAGALHÃES, Juliana N. et al. (org.). **Construindo Memória**: Seminários Direito e Cinema. Grupo de Pesquisa Direito e Cinema. FND – UFRJ. Rio de Janeiro: Faculdade Nacional de Direito, 2009.

WARAT, Luis Alberto. Conferência de Encerramento, 05/10/2006 [noite]. In: MAGALHÃES, Juliana N. et al. (org.). **Construindo Memória**: Seminários Direito e Cinema. Grupo de Pesquisa Direito e Cinema. FND – UFRJ. Rio de Janeiro: Faculdade Nacional de Direito, 2009.

WARAT, Luis Alberto. **Introdução Geral ao Direito I**. Interpretação da Lei. Temas para uma Reformulação. Porto Alegre: Sérgio Antonio Fabris Editor, 1994.

WARAT, Luis Alberto. **Manifestos para uma Ecologia do Desejo**. São Paulo: Editora Acadêmica, 1990.

WARAT, Luis Alberto. Saber Crítico e Senso Comum Teórico dos Juristas. **Sequência** – Estudos Jurídicos e Políticos, Florianópolis, v. 03, n. 05, p. 48-57, 1982. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/sequencia/article/view/17121>. Acesso em: 14 maio 2023.

Dados do processo editorial

- Recebido em: 14/07/2023
- Controle preliminar e verificação de plágio: 15/07/2023
- Avaliação 1: 24/07/2023
- Avaliação 2: 22/12/2023
- Decisão editorial preliminar: 22/12/2023
- Retorno rodada de correções: 22/12/2023
- Decisão editorial/aprovado: 22/12/2023

Equipe editorial envolvida

- Editor-chefe: 1 (SHZF)
- Editor-assistente: 1 (ASR)
- Revisores: 2