

A pair of golden scales of justice is shown against a black background. The scales are positioned vertically, with the central pillar and the horizontal beam extending from the top. The left pan is lower than the right pan, indicating it is heavier. The text is overlaid on the left pan and the central pillar.

O ARCAÍSMO NA FORMAÇÃO JURÍDICA BRASILEIRA

Tercio Sampaio Ferraz Junior

RESUMO

O aluno de direito é acostumado, por longa tradição que vem do século XIX, a aprender a lidar com três problemas centrais da teoria jurídica: a identificação do direito, a sua interpretação e a sua aplicação. Para isso lhe são apresentados conceitos, classificações, distinções, que procuram construir ferramentas para lidar com esses problemas. Por exemplo: os conceitos de validade/vigência/revogação para responder ao problema da identificação; a distinção entre vontade da lei/vontade do legislador para o problema da atribuição de significado; a forma do silogismo que tem a premissa maior (direito válido), a premissa menor (fatos provados) e a conclusão (decisão), para justificar a decisão.

Palavras-chave: teoria jurídica; antiga tradição liberal; processo dogmático de aprendizado.

ABSTRACT

Law students, following an old 19th century tradition, are taught to deal with three central problems of legal theory: the identification of what law is, its interpretation and its application. For accomplishing such task they are offered concepts, classifications, and distinctions meant to build tools for dealing with those problems. They are offered, for instance, the concepts of validity, effectiveness and revocation to tackle the identification problem; the distinction between the immanent sense of the law (voluntas legis) and the will of the law-maker (voluntas legislatoris) to deal with the problem of the meaning of law; and the formula of the syllogism encompassing the major premise (valid law), the minor premise (proven facts), and a conclusion (decision) to justify a decision.

Keywords: legal theory; old liberal tradition; dogmatic learning process.

A

té alguns anos atrás, uma atividade relevante na formação jurídica cuidava da *teoria da interpretação*. Hoje a expressão quase se substitui pela *teoria da argumentação jurídica*. Está em voga o chamado neoconstitucionalismo. O STF ocupa as páginas dos jornais com decisões acerca de temas candentes: união homoafetiva, ficha-limpa, pesquisas com células-tronco, interrupção da gravidez de fetos anencéfalos, demarcação de reservas indígenas, mensalão, correção monetária da poupança, etc. Argumentos jurídicos são acompanhados e debatidos pela opinião pública, não só por profissionais do direito.

A impressão forte é de que mudaram o significado e a importância do problema da aplicação do direito. A presença midiática da jurisdição constitucional dá visibilidade a isso, o que é apenas um sinal de mudança, entre outros. Não obstante, é forte, em geral, a presença de um conservadorismo na formação jurídica.

A TRADIÇÃO

Esse conservadorismo tem a ver com estruturas do passado que, não obstante as intensas e visíveis mudanças no paradigma do conhecimento jurídi-

co, ainda resistem na média das escolas de direito, apegadas a um modelo estruturado no século XIX. Daí um sabor de arcaísmo.

Trata-se de um modelo dentro de um quadro cultural mais amplo, possível de ser sintetizado, nos quadros do liberalismo político do século XIX, sob a noção de estado de direito, que punha e põe relevo, para efeitos da formação jurídica, na força da fonte legislada, que adquire uma centralidade capaz de produzir um saber que gravita em torno da legislação: como identificar o direito vigente, a partir da lei, e como interpretá-lo? Fazer da lei geral e abstrata a fonte central do direito, por oposição aos privilégios, resumia um projeto político, filho das revoluções desde o início do século XIX.

Essa visão, por certo demasiado esquemática, não olvida outros inúmeros projetos políticos então em disputa. Mas permite ver que, nessa tradição, a teoria jurídica básica para a formação em direito se desenvolve numa espécie de tensão do intérprete com o trabalho do legislador, donde as dúvidas sobre a interpretação doutrinária em confronto com a autêntica, sobre o real papel do saber jurídico (a doutrina como fonte?), no meio do que surgia o juiz como *a boca da lei* (mediada pela doutrina) e se definiam os demais papéis (o advogado, o promo-

TERCIO SAMPAIO FERRAZ JUNIOR é professor titular aposentado da Faculdade de Direito da USP, ex-procurador-geral da Fazenda Nacional e autor de, entre outros, *Direito, Retórica e Comunicação* (Saraiva).

tor e, secundariamente, as profissões que oficialmente exigem o título de bacharel em direito: por exemplo, o notário).

Nessa tradição que nos vem do século XIX, ideologicamente liberal em sua origem, e encarando, por consequência, o direito como conjunto de regras dadas (pelo Estado, protetor e repressor), a formação jurídica visa ao profissional que tende a assumir o papel *conservador* daquelas regras que, então, são por ele *sistematizadas e interpretadas*. Essa postura teórica é denominada por Norberto Bobbio (1977) de teoria *estrutural* do direito. Nela prevalece um enfoque que tende a privilegiar as *questões formais*, constituindo-se como tarefa do jurista enfrentar o problema da *identificação* do direito (o que é direito, o que pode ser exigido *de direito*).

De um lado, mediante a identificação das suas *fontes* (fontes do direito) e, nessa linha, da *natureza jurídica* dos institutos, por consequência, da *validade* do direito mediante critérios para reconhecer as leis válidas, as normas vigentes e as revogadas, as constitucionais e as inconstitucionais, tudo em nome da coerência do ordenamento jurídico como um todo. Nessa tarefa se enquadra também a *conceituação analítica* de noções básicas como obrigação, responsabilidade, relação jurídica, sanção como uma retribuição negativa (pena, castigo), sentido de ato lícito e ilícito, direito subjetivo, etc. O enfoque estrutural, em suma, é um enfoque *a posteriori*, que toma o direito *dado* como um ponto de partida.

Por outro lado, ocupa-se tradicionalmente a formação jurídica com o *sentido* do direito identificado, mediante o estabelecimento de regras de interpretação (hermenêutica jurídica). A hermenêutica jurídica, porém, como algo que se aprende pela forma de ensinar o direito: dogmaticamente ensinado, isto é, ensinado como um corpo legal, ao qual se deve atribuir sentido (mediante a descoberta ora da vontade do legislador – *voluntas legislatoris* – ora da vontade da lei – *voluntas legis*), numa espécie de controle das consequências possíveis de sua incidência sobre a realidade *antes que elas ocorram*. Ou seja, *mostrar* o direito é atividade didática que precede a atividade de *interpretar*, que, por sua vez, *precede* a atividade de *aplicar*. As leis (e, no caudal hierarquizado, a legislação), pressupostamente, conferem um sentido (racional ou, pelo menos, razoável) à ação real. O sentido normativo de um comportamento (roubar,

furtar, prevaricar, corromper, contratar, doar, herdar, produzir um fato gerador de tributo, etc.) vem, assim, desde o seu aparecimento, “domesticado”, isto é, dotado de um sentido reconhecível. Disso se encarrega o intérprete. Mesmo quando, no caso de lacunas, integramos o ordenamento (por analogia, por princípios gerais, até por equidade, dando, nesse caso, a impressão de que o intérprete está a guiar-se pelas exigências do próprio real concreto), o que fazemos, na verdade, é orientar-nos, por presunção, pelas próprias avaliações do sistema identificado (vontade do legislador ou da lei). Essa verdadeira astúcia na formação jurídica é o modo pelo qual se descarta ou ao menos se enfraquece o *subjetivismo* das decisões políticas (do legislador, do regulamentador, do sentenciador) pondo-se, assim, a serviço da neutralização da pressão exercida pelos problemas de distribuição de poder, de recursos e de benefícios escassos, que se tornam *externos* ao aprendizado.

Aprender direito, nesses termos, é entendido como capacitar-se para apontar o alcance do direito em vista de possíveis conflitos *concretos*, mas que, durante um curso jurídico, o docente procura inserir numa “visão” *de conjunto* ao torná-los conflitos *abstratos*, isto é, *definidos em termos jurídicos*, em termos de *significados juridicamente reconhecíveis* para situações possíveis e diversas.

O aluno de direito é acostumado, assim, por longa tradição, a aprender a lidar com três problemas centrais da teoria jurídica: a identificação do direito, a sua interpretação e a sua aplicação. Para isso lhe são apresentados conceitos, classificações, distinções que procuram construir ferramentas para lidar com esses problemas. Por exemplo: os conceitos de validade/vigência/revogação para responder ao problema da identificação; a distinção entre vontade da lei/vontade do legislador para o problema da atribuição de significado; a forma do silogismo que tem a premissa maior (direito válido), a premissa menor (fatos provados) e a conclusão (decisão), para justificar a decisão.

Desde o século XIX, a ciência jurídica dominante entre nós produziu, para isso, tecnologias detalhadas para lidar com esses problemas, principalmente com os dois primeiros (identificação e interpretação), uma vez que o problema da aplicação era tratado de modo subsidiário aos outros dois, como mostram os debates para dar autonomia

à dogmática do *direito processual* (de lembrar-se que até os anos de 1960 ainda se ouvia falar, referindo-se ao direito civil e ao direito processual, em direito *substantivo*/direito *adjetivo*, uma fórmula decididamente ultrapassada há anos).

Os livros de doutrina, de que se vale o ensino, operacionalizavam, mas continuam a operacionalizar, o direito mediante: 1) uma *teoria das fontes jurídicas*, voltada sobretudo, em sede de direito positivo, para uma teoria *dogmática* da legislação – competências legislativas, hierarquias de competências; 2) uma *teoria dos institutos jurídicos*, mediante a construção de um sistema de conceitos fundamentais (por exemplo, teoria da obrigação, dos contratos, do negócio jurídico), elucidados e compreendidos mediante uma teoria da interpretação (*hermenêutica jurídica*, com suas clássicas técnicas: gramatical, lógica, sistemática, histórica, teleológica, axiológica, etc.).

Diga-se, desde logo, que esse conjunto de temas, que faz parte do delineamento curricular, mostra, afinal, que a tradição do ensino jurídico no país valoriza preponderantemente o domínio cognitivo de uma legislação básica em termos de aprendizado de sua identificação para cada área, subárea e outras segmentações.

Esse domínio cognitivo reduz-se, porém, a um domínio estrutural da legislação, o que pode ser percebido pela insistência quase exclusiva na conjugação de três elementos: ordenamento, doutrina, jurisprudência. O que traz para o ensino uma estrutura endógena marcante, como se o direito olhasse sempre para o próprio umbigo. A expansão da segmentação legislativa é vista como motivo para estudos voltados para a competência formal e material, por especializações por áreas do ordenamento. Daí a concentração do estudo em áreas materiais (civil, processual, administrativo, constitucional, etc.), que conduz a uma apreciação dos currículos conforme um elenco de disciplinas, qualificadas ora em obrigatórias e eletivas, ora em principais e acessórias, donde a sua valoração positiva em termos de buscar a maior abrangência material na distribuição de cursos conforme uma periodização anual (às vezes formalmente semestral).

É verdade que uma formação em áreas de conhecimento voltadas para a inserção do direito em seu contexto social, econômico, humanístico é valorada positivamente, mas antes como uma espé-

cie de moldura pedagógica de erudição. Mas isso não chega a abalar algumas arraigadas percepções da realidade em que o direito se insere.

Em seu nascedouro, no século XIX, é importante notar que o fenômeno jurídico foi interpretado, do ângulo econômico, fortemente limitado pela tradição do universo do comércio (no Brasil, o Código Comercial foi o primeiro elaborado e publicado: 1850), razão por que as condutas normativamente reguladas eram vistas como *regulamentação do comércio*, nos termos da estrita esfera privatista. Daí a ideia de que as punições à violação das regras exigiriam a demonstração de que os atos e contratos provassem o dano direto aos participantes e a terceiros não participantes. A livre iniciativa era vista, assim, como direito à liberdade do agente econômico para exercer legitimamente sua atividade competitiva, quer na relação com concorrentes, quer na relação entre fornecedores e adquirentes.

Na atualidade, o mundo *comercial* e mesmo *societário* deu um grande passo na direção daquilo que hoje chamamos de interesse difuso, o que ocorre pela percepção de que a própria interação competitiva entre agentes econômicos constitui uma estrutura *per se*, que deve ser tomada como o bem protegido. Essa mudança – fruto inicial do trabalho dos economistas neoclássicos – da percepção que se transfere para o mundo jurídico ao tomar-se o “comércio” como “competição”, no que as restrições provocadas pelo poder econômico passam de uma restrição aos comerciantes concorrentes a uma restrição à concorrência entre comerciantes concorrentes, toma um sentido diferente, muito mais complexo do que acontecera no passado.

Nesse ponto vale sublinhar que, mesmo nessa prática hodierna em que se insere um direito praticado que força um progressivo distanciamento das antigas separações rígidas entre a responsabilidade *ex facto* e a responsabilidade prospectiva, a dominância de antigos esquemas permanece, como a distinção entre a responsabilidade estritamente subjetiva e a responsabilidade pelo risco – tratada como *responsabilidade subjetiva/objetiva* –, entre a função privatista da propriedade e sua função social. Ou seja, embora o direito hoje não se enquadre mais facilmente quer como direito público quer como direito privado, donde o aparecimento e o uso difundido da expressão *interesse difuso* e, sob a rubrica *direito econômico*, a proteção tanto de

direitos chamados *individuais homogêneos*, como *individuais stricto sensu*, são as velhas categorias que ainda tentam dar conta dos problemas.

Isso, porém, não tem significado, no plano da formação jurídica, um abandono de antigos instrumentos jurídicos no trato das questões privadas, como se o mundo econômico ainda devesse ater-se totalmente à subjetividade e à individualidade, por exemplo, na identificação da responsabilidade pelo dano. Numa visão persistentemente conservadora do direito, o ensino jurídico vê ainda o direito como proteção de um bem específico individualmente, sem os olhos para a atribuição de riscos prováveis, caso em que os agentes se tornam responsáveis pelas consequências prováveis e previsíveis da atividade na qual se envolvem. Trata-se de uma visão resistente à mudança, que insiste na figura clássica do *bonus pater familias*, mediante a qual o agente econômico equivalente é o *businessman* que almeja e age com previsibilidade e objetividade privadamente interessada. Como se a proteção contra desvios (ilegalidades) se destinasse, sim, à coletividade, mas sem abrir mão do prejuízo preponderantemente individual, sem que essa dimensão econômica pudesse ser inteiramente subsumida, em termos de ensino, à formação jurídica. Ou seja, nas relações econômicas a percepção jurídica mais forte é ainda que são os sujeitos individualmente tomados que sofrem os prejuízos da estrutura e lesão em sua liberdade e seu patrimônio. Daí o problema de como lidar, na formação jurídica, com as *assimetrias de informação* implicadas, por exemplo, na análise subjetiva da culpa, mesmo quando a doutrina da causalidade objetiva exija e ganhe novos contornos.

É possível entender, então, por que, em sede de formação em direito, a responsabilidade civil em termos denexo causal ainda reflete a própria configuração que dele se faz como uma estrutura privatística do dano. Ou seja, embora a configuração como *ilícita* de uma conduta em grupo seja encarada como tema inevitável, ela é vista como individualmente percebida e ensinada, donde a dificuldade de pensar juridicamente a *probabilidade de sucesso* como eixo da análise e, como tal, o fator que deva ser levado em conta para a fixação de consequências normativas.

Em termos de informação didática e de formação pedagógica entende-se, então, por que o treinamento em disciplinas voltadas para o racio-

cnio jurídico é apreciado apenas na medida em que atendam ao domínio das técnicas mais tradicionais: subsunção, classificação, sistematização, o que raramente é ministrado de forma autônoma em disciplina própria, sendo superficialmente abordado em cursos de introdução ao estudo do direito e apreendido por “osmose” no correr da apresentação analítica da legislação ou em estágios.

Em consequência, uma chamada *boa formação* limita-se, ainda preponderantemente, à preparação de profissionais para áreas tradicionais (advocacia, Ministério Público, magistratura) e costuma ser medida pelo bom êxito em concursos públicos, em exames de ordem e, em centros maiores, pela receptividade de escritórios. Por isso recebe uma valoração positiva o oferecimento ao aluno de graduação de estágios conforme as diferentes inclinações profissionais.

E ainda há, nisso tudo, uma notável lacuna referente a questões de ética profissional. Não se trata, propriamente, de falta de um curso de ética, estruturado na forma de uma espécie de exposição dogmática (escolas de pensamento ético e apresentação de regras éticas vertentes sobre o exercício profissional), mas de falta de uma formação pedagógica mediante discussões dirigidas, polarizadas em torno de casos exemplares focados no direito à privacidade, no papel da mídia, na presunção de inocência, na relevância dos direitos individuais em face dos interesses difusos, etc. Esses temas ficam relegados a um plano externo, “aprendidos” na “vida acadêmica” exterior aos currículos.

E a pós-graduação tende a replicar essa estrutura, sendo valorada positivamente pelos cursos de natureza especializada e pela produção de trabalhos correspondentes que se destinam a subsidiar e fortalecer aquela estrutura. Nesse contexto, a atividade de pesquisa é individual e voltada mais para uma doutrina capaz de encontrar soluções jurisprudenciais *de lege lata*, com pequena incursão em soluções *de lege ferenda*.

A formação pós-graduada com vistas à pesquisa e à docência é uma preocupação curiosamente marginal; na verdade, a pós-graduação supre (como vantagem para oriundos de cursos de graduação de qualidade menos reconhecida) as necessidades de complementação especializada de conhecimentos profissionais.

Esse quadro – conservador – tem conhecidas

consequências.

Há, sem dúvida, certo consenso crítico sobre a necessidade de adequar a estrutura tradicional às mudanças sociais e às alterações tecnológicas da atualidade. A demanda profissional não atendida (concursos públicos que não conseguem preencher suas vagas, exames de ordem de alto índice de reprovação) funciona como um padrão negativo.

Aquele tipo de preocupação conduz à exigência de aparelhamentos tecnológicos (por exemplo, computação) e de disciplinas fora do esquema legislação/doutrina/jurisprudência. Aliás, os segmentos profissionais tradicionais (advocacia empresarial, Ministério Público, magistratura) reforçam, de fora, essa preocupação pela constituição de cursos, fora da formação acadêmica e após ela, voltados aos integrantes de seus próprios segmentos.

Apesar de uma indecisão valorativa quanto à necessidade de atendimento a um tipo de demanda social mediante cursos tradicionais de baixa qualidade, mas que atendem a uma população de formação carente, do estabelecimento de quotas de diversos tipos, da manutenção de cursos de meio período noturno, há uma consciência crítica bem avaliada da existência de insuficiências no projeto tradicional.

No entanto, esforços de mudança ou conduzem a uma perspectiva extremamente técnico-formalista dos cursos jurídicos (bem no sentido de uma ciência *aplicada*, aliás, minimalizada, e que reforça a estrutura tradicional) ou se debatem em formas de integração de difícil consecução pela falta de material pedagógico correspondente.

Acresce o problema o fato de que a maior parte das faculdades privadas tem um ostensivo interesse lucrativo. E as faculdades oficiais lutam com dificuldades de verbas, o que provoca um desestímulo à docência aliada à pesquisa como atividades exercidas em grupos de orientação. Em umas como em outras, a qualidade do corpo docente, aliada à consolidação de uma carreira, é, assim, um problema recorrente.

E o resultado, afinal, não se revela promissor.

A TRADIÇÃO NUM MUNDO TRANSFORMADO

Há algum tempo (2011), uma reportagem sobre um escritório de advocacia instalado no estado de

São Paulo dava conta de que, mediante um *software* adequado, um pequeno grupo de jovens advogados era capaz de acompanhar cerca de 25 mil processos por ano, que hoje, dizem, chegariam a 300 mil. O título da reportagem era “Salsicharia Jurídica”. Se, ao tempo de Bismarck, ainda era possível perguntar como eram feitas as leis (“como se fazem as salsichas”, teria dito ele), hoje talvez interesse menos saber como são feitas, mas como elas são aplicadas pelo jurista, formado conforme a tradição, mas “habilitado” para um mundo tecnologicamente revolucionado. Afinal, se há um pequeno grupo de advogados capaz de acompanhar 25 mil/300 mil processos, há certamente juízes que não agem de modo diferente. Não é difícil imaginar como são tomadas decisões diante de uma enxurrada de informações, filtradas por “modelos prontos” de gabinete, cuja regra maior é “limpar a mesa” ou “tirar da frente”. Como se o “julgar” se tornasse um “gerenciar” repartido em grupos e distribuído em funções, em que a reflexão consistente é substituída pela consulta e cola de informações. E é essa aplicação assustadoramente crescente que torna exasperante, num giro diferente, a questão da formação jurídica.

Vivenciamos hoje, por certo, uma extraordinária mudança no mundo: revolução do papel da mulher, revolução sexual, revolução da distinção público e privado. O chamado ciberespaço, nesse contexto, parece liberar-nos das amarras territoriais, das jurisdições normativas ou políticas (espaço livre de direito), da finitude de um *lugar*, ao lançar-nos na ubiquidade virtual, que afeta o tempo em termos de simultaneidade/velocidade. O que faz com que negócios jurídicos sejam efetuados sem presença física simultânea e, não obstante, com vontades confirmatórias simultâneas: cada vez mais rápido tece a aranha sua rede ao redor do mundo (Flechsig, 1996, p. 57).

Até poucas décadas, a família era a via pela qual a criança recebia informações sobre o mundo. A isso se acrescia a escola. Para além disso, por muito tempo, a TV e meios de comunicação tradicionais. Hoje, todas as formas de TV interativa, DVDs ou *blu-rays*, consoles de *games*, celulares e a internet de modo geral são instrumentos disponíveis bem cedo à criança e ao adolescente.

Na era da informação criou-se uma saturação pelo excesso de acesso. Não há filtros, propriamente, expondo-nos a enxurradas de dados que

mal conseguimos gerenciar. O que introduz uma compulsão para tirar da frente as tarefas de forma breve e até irresponsável.

O regime de ensino jurídico enfrenta esse mundo ainda com armas do passado. O que ocorre é um aumento das chamadas grades de disciplinas por semestre, num acúmulo de informações que o aluno aprende a “gerenciar” mediante a formação de grupos não de estudo, mas de distribuição de funções. Como cada um faz “pedaços” de um trabalho, o “recorta e cola” é instrumento sem controle, sendo muito provável que, ao final de um curso, muitos alunos sejam aprovados sem terem lido sequer os trabalhos que trazem seus nomes.

Nesse ambiente, o ensino jurídico acaba por vivenciar uma espécie de paradoxo. Apoiar-se no passado para planejar o futuro. Mas de uma forma acrítica e repetitiva. Usa a produção jurídica do passado, criada numa época em que havia tempo, livros e muita leitura, mas num clima de escassez de tempo, de livros e de leitura. O que se reflete numa formação por fragmentos de dados, com profissionais que são antes “gerenciadores” de formação com base em fórmulas prontas nos arquivos computacionais.

Curiosamente, as salas de aula ainda predominam, com uma didática expositiva muitas vezes sem brilho, repetitiva de manuais, sem criação de conhecimento, em que a interação é frustrada pelo desinteresse ostensivo. Com isso, a capacidade de produzir sentido para as coisas, a habilidade de conceituar significados, de trabalhar a experiência como um sistema de crenças cognitivas perdem-se no emaranhado de informações estereotipadas.

O que se observa, afinal, é uma espécie de alienação do estudante, incapaz de se dar conta da situação imprópria do ensino oferecido, prevalecendo um silêncio e mesmo indiferença, que significa uma acomodação a um ensino tido pelos professores como atividade secundária em suas vidas, no qual as modificações em qualquer estrutura tradicional encontram nessa apatia um enorme e relevante obstáculo. Com isso as faculdades de direito, na proporção inversa ao número expressivo de alunos que formam, entregam “profissionais” incapazes sequer de ocupar espaços nas carreiras tradicionais.

A partir dessas considerações, é possível sin-

teizar, afinal, na forma de eixos problemáticos, os temas que permitem uma avaliação do estado atual da formação jurídica.

O primeiro diz respeito à capacidade de alteração da estrutura tradicional, sem quebrar-lhe os eixos principais, sob pena de formações profissionais atípicas com dificuldade de inserção no mercado de trabalho: mudança estrutural interna. O segundo tem a ver com a proposta de métodos de integração que façam do ensino e da pesquisa uma atividade metodológica compactada que não se perca em justaposições pouco fecundas de metodologias de outras ciências: metodologia. O terceiro refere-se ao desafio de provocar mudanças, em intensidade adequada, no próprio universo jurídico tradicional: mudança estrutural externa. O quarto diz respeito ao modo como se pretende expandir o projeto em vista de uma condição carente e desfavorável da população brasileira: função social.

Com esses critérios problemáticos e com base nas premissas explicitadas, é possível examinar, ainda que em apertada síntese, os óbices enfrentados.

Em primeiro lugar, é importante reconhecer que currículos oficiais limitam, de alguma forma, qualquer mudança estrutural interna. Por mais que estejam previstas disciplinas obrigatórias e facultativas. O que exige, assim, que a mudança estrutural interna esteja antes no tratamento didático dado aos conteúdos.

No sistema tradicional, a apresentação de conteúdos é subentendida na indicação de títulos correspondentes à organização legislativa da matéria. Um esforço em alterar essa estrutura, fazendo dos conteúdos um alinhavar de situações (casos), com inserção em um contexto não só normativo, de bibliografia de apoio (não no sentido de manual e apostila), organização de grupos de estudo e presença do docente, desde o princípio, para apresentação e acompanhamento de desempenho, com reconhecido empenho do corpo discente em realizar de modo participativo a leitura recomendada, esbarra no modo preconceituoso com que se encara a exigência de um novo perfil profissional.

Daí o temor de que uma mudança estrutural possa antes conduzir o aluno a uma dispersão de foco nos termos da tradição. Ou seja, teme-se, no fundo, que, aplicado em uma abordagem interdisciplinar intensa, o aluno acabe por ter dificuldades de adaptação ao confrontar-se com as exigências

de dogmáticas tradicionais. O que pode ser interessante e motivacional no começo terminaria por tornar-se angustiante com o passar do tempo.

Veja-se, por exemplo, a resistência em área penal, na qual, por tradição, a legalidade estrita é uma peça incontornável, e que, diante de alguma tendência do aluno – que deveria, em princípio, estar mais voltado para as soluções dogmáticas, estritamente legais – a liberar o raciocínio na direção do contexto socioeconômico, acaba por conduzir a uma advertência para, afinal, “trazer o aluno à realidade” das bases principiológicas de uma dogmática tradicional.

O que conduz a um segundo aspecto.

Há quem defenda uma grande ênfase numa alteração do foco metodológico no que diz respeito à ostensiva inserção do estudo no contexto socioeconômico, de modo que o *direito* deixe de ser visto como uma realidade *a se*.

Não que se trate de uma ênfase em métodos didáticos que reproduzam experiência de outros países (ainda que isso ocorra), mas de um esforço para a descoberta de uma metodologia compactada, em que a tradição da ciência jurídica continental (análise sistemática da legislação, teoria da interpretação, conhecimento das soluções jurisprudenciais) é mantida, mas com alteração no enfoque.

Isso é, sem dúvida, altamente positivo, com um detalhe relevante: a ênfase na pesquisa. Mas é importante assinalar a questão referente a se as aulas são ministradas com ênfase em conteúdos (aulas informativas: donde a exigência de clareza, o uso de recursos didáticos, etc.), inclusive quanto a casos (que funcionariam antes como *exempla docendi* para situar o aluno). Ou se haveria ênfase (também) no modo como se desenvolve o raciocínio jurídico.

Chama a atenção, nesse sentido, a produção didática voltada para dar o devido apoio ao foco tradicional, incapaz de lidar com a pressão exercida pelas expectativas da sociedade altamente

informatizada de nossos dias.

Nesse ponto, é importante mencionar a correlação entre ensino e pesquisa, que, no ensino tradicional, limita-se a um engajamento fortuito e aleatório, sem uma diretriz planejada. Trazer o aluno de graduação para a pesquisa acaba por reduzir-se a uma produção na forma das chamadas “teses de láurea”, sem um modo organizado por linhas estabelecidas e efetivamente implementadas em planejamento prévio.

Esse tipo de integração, aliás, não é usual no ensino tradicional que alimenta, quando alimenta, apenas a pesquisa individual.

O trabalho interdisciplinar vem sendo perseguido no Brasil já há alguns anos no campo jurídico. Ressalvada a hipótese de uma formação prévia em ciências humanas para então dedicar-se ao trabalho com o mundo das dogmáticas jurídicas, uma metodologia de integração é ainda um desafio.

A dificuldade está em transformar a experiência interdisciplinar em plano pedagógico numa experiência profissional reconhecida. Até porque a expectativa tradicional ainda se volta majoritariamente para a produção de modelos dogmáticos capazes de resolver problemas jurídicos como problemas dogmáticos.

Entende-se que uma formação inovadora exigiria tomar do administrativista a excelência em direito administrativo, do civilista, a excelência em direito civil, do comercialista, a excelência em direito comercial e assim por diante. Porém, a hipótese de discussão de “estereótipos” tradicionais (os chamados “institutos”) com conteúdo capaz de inovar a discussão dogmática dentro dela mesma e para além dela, de modo a alcançar resultados dentro das disciplinas tradicionais, vai além da introdução de “outras” abordagens. Pois, para sua repercussão na abordagem tradicional, de modo a transformar os resultados em ferramenta mesmo para o profissional formado tradicionalmente, é preciso romper com arcaísmos que ainda se enraízam fortemente na formação jurídica tradicional.

BIBLIOGRAFIA

BOBBIO, Norberto. *Dalla Struttura a la Funzione*. Milão, 1977.

FLECHSIG, Norbert. *Rechtsprobleme internationaler Datennetze*. Baden-Baden, Nomos, 1996.