

ORIGENS HISTÓRICAS DA EDUCAÇÃO JURÍDICA COM O MÉTODO DO CASO

*Fernando M. Toller**

1. Introdução; 2. Negócios em Harvard University; 3. Langdell e a Harvard Law School; 4. Casos e discussões: de Roma à teologia renascentista, com retorno a Sócrates. *a) A atenção aos casos como centro do espírito do Direito romano. b) A análise de casos no ensino do Direito na Europa renascentista e na América indiana. c) O casuismo na Teologia moral. d) A dialética grega e o método socrático. e) O método do debate, alicerce do ensino medieval;* 5. O Direito continental e o ensino com casos: de Ihering ao terceiro milênio; 6. As parábolas, o ensino da Medicina e o sistema de “aprendiz”; 7. Cinco conclusões sobre a história do caso e a sua relação com o Direito; 8. Notas; 9. Referências Bibliográficas.

1. Introdução

O método do caso é, hoje em dia – e especialmente no mundo anglo-saxão –, uma metodologia pedagógica usada num amplo espectro de disciplinas, senão em todas, desde as ciências sociais às ciências “duras”¹.

Assim, utilizam-se casos em Ciências Exatas para ilustrar um princípio físico ou para treinar o uso de uma ferramenta algébrica, como nos conhecidos “exercícios” ou “problemas”. Fazem-se casos para considerar, nas academias navais, as possibilidades de ação que tinha Nelson na batalha de Trafalgar, aprendendo, desse modo, a usar táticas e a estabelecer estratégias. Recorre-se à metodologia dos casos para tratar problemas de agricultura, de administração pública ou de engenharia. Da mesma maneira – ainda que não sejam chamados “casos” –, em diversas Faculdades e Escolas, treinam-se os alunos com problemas concretos de logística, jornalismo, arquitetura etc, etc.

Logicamente, há diferenças na utilização do método do caso conforme

a disciplina: assim, não é o mesmo usá-lo para ensinar contabilidade e para ensinar ciência política.

Como é sabido, também se utiliza amplamente o método do caso para estudar Direito, especialmente nos Estados Unidos.

Perante as anteriores constatações, cabe perguntar-se: de onde surgiu e como se desenvolveu uma metodologia com tanta expansão? Neste trabalho, tentar-se-á aprofundar nesta questão. Não se exporão aqui as distintas variantes modernas do método, quer em Direito², quer em Administração de Empresas³. Neste trabalho, concentrar-nos-emos no seu surgimento, nos seus antecedentes e nas suas relações com metodologias similares utilizadas desde tempos passados.

O tema que aqui se aborda, além do interesse que em si mesmo tem para quem se encontra atraído por este método didático, possui, além disso, um benefício anexo. Trata-se do seguinte: muitas pessoas têm uma atitude cética ou distante com relação ao método do caso, por entender que ele está indissociavelmente unido às características do que entendem terem sido as suas origens. Mas, se os seus inícios foram diferentes, esquadrinhando a estirpe desta metodologia, poder-se-á, talvez, descobrir a enorme riqueza de suas fontes e de suas aplicações, e, talvez deste modo, logrem desvencilhar-se de alguns pré-julgamentos, especialmente dos deles. O primeiro afirma que o método do caso é um método para ensinar a direção de empresas, o que o faz pouco apto para ciências mais dogmáticas, como o Direito. O segundo desses pré-julgamentos que devem ser abandonados sustenta que o método do caso é próprio do mundo jurídico anglo-saxão, sendo tributário do entorno de onde nasceu, e útil somente no *common law*.

2. *Negócios em Harvard University*

Para muitos, especialmente para quem está perto do mundo das empresas, o *case method* foi criado, já no século XX, nas Escolas de Negócios estadunidenses e, mais concretamente, na Harvard Business School. Estendeu-se, depois, às suas homônimas de todo o mundo, onde, na atualidade, tem um papel relevante – quando não excludente – no ensino do *management*.

Há quem mencione – além do referente à Harvard Business School – que, no século XIX, existiu algum uso do método do caso para o ensino do comércio e dos negócios na França e na Alemanha⁴.

De todas maneiras, pode-se afirmar que, na área da direção de empresas, cabe à Harvard Business School a honra de ter começado a utilizá-lo de modo consciente, programático e principal. Não obstante, se se indaga mais sobre

este método, chegar-se-á à conclusão de que o seu uso é, a rigor, anterior à sua inserção no ensino próprio dos executivos, pois antes fora utilizado no Direito e em outras artes e ciências. A história é a seguinte.

A primeira Escola de Negócios estadunidense foi Wharton, criada em 1881, que atualmente forma parte da University of Pennsylvania. Nela não se usava o método do caso. A Harvard Business School nasceu em princípios do século XX, com o nome de Graduate School of Business Administration⁵. Nos alvares da terceira década do século, essa escola incorporou o método do caso como ferramenta pedagógica, e, concretamente, a partir da assunção como Diretor de Wallace B. Donham. Tratava-se de um graduado da Harvard Law School, que levou para o ensino da Administração o método de debate que já se usava na Faculdade de Direito. Este transplante foi feito, naturalmente, *mutatis mutandis*, pelas lógicas diferenças entre os casos jurídicos com os casos de negócios⁶. Já em 1910, Mr. Gay, Diretor da Harvard Business School, havia aconselhado o Prof. Copeland que adicionasse às aulas magistrais a discussão entre os estudantes. Isto foi instrumentado da seguinte maneira: até 1919, levavam-se às aulas executivos de empresas, que apresentavam problemas aos estudantes, os quais deviam analisá-los por escrito, dando as suas recomendações. Nesse momento, Donham encarregou-se da Direção. Como havia sido treinado no Direito a partir do método do caso, logo vislumbrou a importância de usar casos no campo do ensino da administração. Desta maneira, estimulou Copeland a publicar, em 1921, o primeiro livro de casos de negócios e logrou que em poucos anos a escola inteira se comprometesse totalmente com o *case method*⁷.

A partir desses começos, também foi indiscutível que o desenvolvimento do método do caso na educação de executivos deveu-se à Harvard Business School⁸. Lá, até mesmo se inventaram, nos anos 50, as salas de aula em forma de ferradura, amplamente difundidas na atualidade, que facilitam que os alunos falem uns com os outros e que o professor possa ter todos a uma distância mais ou menos similar, interagindo com eles com agilidade⁹. Em seu programa de Master em Administração de Empresas, o método do caso é monarca absoluto como recurso pedagógico, e, nessa carreira, se analisam e se discutem uma média de seiscentos casos ao longo de dois anos¹⁰. Lá, elaboraram-se milhares de casos, que foram postos à disposição de outras escolas e de professores que os quisessem adquirir. Desde lá, difundiu-se ativamente esta metodologia; primeiro, em escolas de negócios dos Estados Unidos e, depois, de todo o mundo.

Estabelecido o anterior, deixemos as escolas de negócios e vamos à fonte de onde elas extraíram o método do caso.

3. Langdell e a Harvard Law School

Modernamente, o método do caso nasceu em 1870, na Harvard Law School. Lá, Christopher Columbus Langdell, então Diretor recém chegado a essa Faculdade pioneira nos Estados Unidos, da qual foi professor até 1900, criou este método como único instrumento para ensinar os princípios mais importantes da história jurisprudencial, assim como para ensinar os alunos a pensar juridicamente.

Antes de Langdell, nos Estados Unidos o Direito era aprendido, desde a época colonial, mediante aulas teóricas a cargo de juízes aposentados, ficando a aprendizagem prática reservada ao trabalho, de modo informal, com advogados, durante um certo período, sem maior organização institucional¹¹. O marco teórico da formação dos advogados estadunidenses consistia, fundamentalmente, na leitura dos quatro tomos dos *Commentaries on the Laws of England*, que tinham sido escritos por William Blackstone, entre 1765 e 1769, a partir de suas aulas em Oxford, e que constituíam a primeira exposição clara e orgânica do *common law*. Por causa disto, esse tratado era considerado a fonte de autoridade mais importante sobre o *common law*, gozando de grande prestígio na Inglaterra e nos Estados Unidos¹². Depois da criação das universidades, o esquema continuou, em suas grandes linhas, tal como foi descrito, mas no marco acadêmico.

Pode ser válido mencionar que, de modo embrionário, os casos já eram utilizados no ensino jurídico norte-americano antes de Langdell. Assim, já em 1810, Zephaniah Swift tinha o seu *casebook* para ensinar Direito no seu escritório de advocacia de Connecticut. Em 1865, John Norton Pomeroy recorria a casos como ajuda para ensinar Direito na New York University. O que Langdell acrescentou foi fazer do ensino com casos o instrumento único da educação jurídica¹³. Acrescentou-lhe, além disso, fazê-lo a partir da posição privilegiada e visível de ser catedrático e Diretor de Harvard, algo que contribuiu decisivamente para o êxito de sua proposta.

Langdell explicou o seu método em seu livro *A Selection of Cases on the Law of Contracts*, publicado pela primeira vez em 1871, no ano seguinte à sua chegada à Universidade de Harvard. Sua metodologia tem duas idéias mestras: uma de gnosologia jurídica, de matriz positivista; a outra, de pedagogia do Direito. Com relação à primeira, ele negava os princípios gerais derivados da natureza e partia da suposição de que todos os precedentes do *common law* podiam reduzir-se – fazendo uma indução generalizante – a um sistema de princípios gerais. Destes princípios, por sua vez, poder-se-iam deduzir as normas a serem aplicadas em cada caso concreto. Assim, o Direito aplicável a casos novos poderia ser encontrado desde os próprios princípios obtidos a

partir dos casos já dados. Desta maneira, por-se-ia ordem científica e clareza no *case law*, algo necessário para o exercício da advocacia. Conformer-se-ia, assim, a ciência do Direito. Com relação à sua idéia pedagógica, Langdell entendia que o método do caso era levar o estudante a adquirir por si mesmo, mediante o seu trabalho pessoal e uma discussão metodicamente dirigida, não tanto o conhecimento, mas, na verdade, o espírito jurídico, partindo de um caso concreto e tendo como meta chegar a um princípio de Direito¹⁴. Não se tratava de que o professor apresentasse materiais aos alunos para que estes os compreendessem e assimilassem, sem mais, mas para que servissem como dados de problemas a serem resolvidos e, principalmente, para descobrir indutivamente a regra de Direito¹⁵.

Para uma aplicação frutífera do método, Langdell criou três princípios. Explicou-o do seguinte modo no Prefácio ao seu livro sobre Contratos:

“O direito só pode ser ensinado, ou aprendido efetivamente, por meio de alguma forma de casos (...). Para que esta tarefa fosse cumprida com êxito – o ensino por meio de casos – era necessário, primeiro, que os esforços realizados pelos estudantes corressem parênteses com os meus, isto é, que estudassem com referência direta aos meus ensinamentos; segundo, que o estudo que assim se requeria deles fosse de tal índole que extraíssem dele os maiores e mais duráveis benefícios; terceiro, a instrução devia ser de tal caráter que os alunos pudessem derivar dela pelo menos vantagens superiores às que obteriam se dedicassem o mesmo tempo ao estudo privado”.¹⁶

Depois de Langdell, o método do caso foi paulatinamente se consagrando, consolidando-se, por volta de finais do século XIX e princípios do XX¹⁷. Deste modo, tem sido, durante mais de um século, a metodologia pedagógica básica com a qual se ensina Direito nos Estados Unidos¹⁸. Duas poderosas razões confabularam para isso. A primeira é o fato de que o Direito desse país é, fundamentalmente – e o era ainda mais na época de Langdell –, *case law*, pois os princípios jurídicos costumam sair das sentenças, e as leis são interpretadas a partir de decisões judiciais que criaram esses princípios, regido tudo isto pela regra *stare decisis*. A segunda é que a finalidade das Escolas de Direito desse país é formar advogados práticos, que possam atuar corretamente nos casos de seus clientes, com grande clareza de pensamento. Portanto, necessitavam pessoas que pudessem interpretar, raciocinar e utilizar casos judiciais, a favor ou contra¹⁹.

Antes de deixar Langdell, vale a pena assinalar que as suas premissas epistemológicas foram asperamente combatidas pela escola do realismo jurídico americano e, especialmente, por Holmes²⁰ e por Llewellyn²¹. Isto levou muitos

juristas a um desgosto pelo método do caso, embora este permaneça gozando de boa saúde nas Faculdades de Direito estadunidenses. Pois bem, a rigor, estes dois pensadores – representantes prototípicos do ceticismo dessa escola – criticaram, na verdade, o fato de Langdell ter assumido a tarefa de criar uma ciência do Direito a partir do estudo de casos. Porém, não se tem reparado o suficiente em que é possível compartilhar ou não a idéia de ciência jurídica de Langdell sem que isto afete necessariamente o método pedagógico de formação de advogados a partir de casos, que é algo muito distinto²².

Por último, ainda que Langdell tenha sido o inventor moderno do método do caso utilizado numa sala de aula, no entanto – tendo em conta a série de antecedentes que, seguidamente, serão vistos – a metodologia de ensino com casos é bastante anterior.

4. Casos e discussões: de Roma à teologia renascentista, com retorno a Sócrates

a) A atenção aos casos como centro do espírito do Direito romano

Os juristas romanos entendiam muito acerca da relação entre casos e Direito. Eles sabiam que o Direito não é uma mera abstração racionalista – embora seja possível elaborar-se noções e teorias jurídicas –, mas que implica o exercício da prudência em cada caso. Por isso, os romanos davam importância às circunstâncias, às exceções, atendendo a distintos matizes e adequações fáticas. Neste contexto, o jurisconsulto Alfenô pôde dizer “*in causa ius esse positum*”: “a solução justa depende do caso”, ou “o direito é posto – determinado – no caso”²³.

O casuismo jurisprudencial é, assim, um dos elementos principais do espírito do Direito romano histórico e de sua atual eficácia formativa, e, nas suas soluções aos casos, lateja o genuíno método jurídico, dos quais os romanos foram os geniais inspiradores²⁴. Por isso, a essência mesma do *ius* romano consiste na vigência da *prudentia iuris*, geradora da *ars iuris*, e isso é o que o faz fecundo e permanentemente vivo²⁵. Esse Direito não é, então, ciência do Direito, mas casuismo e prática, Direito situacional, solução justa do caso, e por isso os romanos entendiam o direito, o *ius*, como a coisa justa²⁶.

Essa atenção ao caso no Direito romano deriva do seguinte. As *responsa* dos *iurisprudentes* ou *iurisconsulti* romanos eram elaborações a partir de problemas concretos ou “casos” circunstanciados relativos ao *ius* – denominado *casus* ou *causa*, como também *species* –, feitas como respostas ou ditames ao pretor,

ao *iudex*, ou diretamente aos particulares envolvidos no litígio, gerando um precedente doutrinário²⁷. Além de seu valor intrínseco, a sua importância se deu porque – como diz Gaio –, entre outras, “as fontes do direito para o povo romano, são (...) as respostas dos prudentes”²⁸, entendidas como “as sentenças e opiniões daqueles a quem se concedeu criar o direito”²⁹. Desta maneira, embora muitas respostas fossem dadas por juristas “privados” e gozassem simplesmente da autoridade que proviesse de seu autor e da sabedoria da própria opinião, muitos outros juristas contaram com o privilégio, dado pelo imperador, conhecido como *ius publicae respondendi*, ou seja, de dar respostas vinculantes para os juízes³⁰.

Dentre essas respostas, no ano 533, os juristas de Justiniano elaboraram o famoso *Digesto* de opiniões jurídicas, que haviam sido todas emitidas sobre casos reais. É muito interessante observar que o *Digesto* ou *Pandectas* – que, como é sabido, é uma das partes fundamentais do *Corpus Iuris Civilis* – foi feito como edição e seleção oficial da jurisprudência romana, e isto mais com a intenção de que os seus casos servissem para o estudo dos que queriam educar-se no ofício da justiça do que para sua aplicação prática pelos juízes, porque Justiniano entendia que a formação dos juristas era mais efetiva do que a imposição coativa aos magistrados; do mesmo modo, séculos depois, esse compêndio de opiniões sobre casos voltou a ser o livro dotado de autoridade para formar os juristas no *ius commune* da Europa³¹.

Os romanos inventaram também o método das instituições, que é o mais perfeito modo de expor cientificamente o Direito, e do qual são expoentes acabados – embora sejam obras introdutórias – as *Institutas* de Gaio e, alguns séculos depois, de Justiniano. Mas, deve-se chamar a atenção para o fato de que eles copiaram todo esse material teórico a partir do casuismo, ou seja, de infinidade de respostas a concretos problemas de Direito, nos quais procuravam encontrar a solução mais justa possível.

Como consequência, o Direito romano teve um caráter eminentemente prático, centrado em sua aplicação, e os juristas romanos foram do particular ao geral, vendo cada problema e referindo-o ao geral, procurando soluções práticas bem fundadas³². Neste sentido, Ihering, um de seus grandes cultores modernos, falando do espírito do Direito romano e após dizer que o Direito se dirigia a regular a prática, pôde assinalar:

“O direito existe para se realizar. A realização é a vida e a verdade do direito; ela é o próprio direito. O que não está na realidade, o que não existe mais do que nas leis e sobre o papel, não é mais que um fantasma de direito; (...) ao contrário, o que se realiza como direito, é direito, ainda que não esteja nas leis, e mesmo que nem o povo e nem a doutrina sejam conscientes dele”³³.

Da mesma maneira, Ihering assinalava que, enquanto o direito atual classifica por noções, o direito antigo classifica sem separar as noções do caso concreto³⁴.

Do dito, deriva-se que o melhor método para a docência do Direito romano é o da jurisprudência ou casuismo jurídico³⁵. Assim, esses casos submetidos aos *iurisprudentes*, com uma exposição algo mais escolar, deram espaço aos renomados Tício e Caio – em algumas ocasiões, também Semprônio, e, às vezes, algum escravo de nome Estíquio – que, embora fossem, em geral, boas pessoas, não conheciam, precisamente, qual era o direito do outro, nem estavam sempre dispostos a satisfazê-lo. Não chamará, então, a atenção que com essas opiniões jurisprudenciais, junto às *Institutas*, se ensinasse Direito nas escolas rivais dos sabinianos e proculianos, de regime privado e denominadas *stationes ius publice docentium et respondentium*³⁶. Nelas, o estudante de Direito era um *auditor*, ou seja, escutava as consultas feitas aos prudentes, cujas opiniões – na verdade, sucintas – podiam acompanhar-se de explicações detalhadas, em forma de discussões com os estudantes³⁷.

O anterior leva a reconhecer razão a Stammler, quando sustentava que, entre as sentenças que formam os alunos de Direito na *capacidade de discernimento*, são modelares os textos dos juristas clássicos de Roma, pelo qual resultava inconcebível que se relegasse esse meio magnífico de ensinar os futuros juízes e advogados³⁸.

b) A análise de casos no ensino do Direito na Europa renascentista e na América indiana

Demos um salto de alguns séculos. Os glosadores e pós-glosadores não utilizavam como material os casos que lhes pudessem chegar diretamente, como os *iurisprudentes* romanos, mas trabalhavam dogmaticamente com as sentenças e elaborações dos juristas de Roma. Porém, não foi preciso esperar até Langdell, já que entre ele e Ulpiano a solução de continuidade de séculos se rompeu por influxo do *ius commune* e, com este, do *ius canonicum*.

Nas escolas de Direito da Europa e da América – e, concretamente, em três paradigmáticas, como eram as de Salamanca, Lima e México –, ensinava-se Direito civil com os casos e princípios do Digesto e do Código de Justiniano, e o Direito canônico com o Decreto de Graciano e com as Decretais de Gregório IX³⁹. O método generalizado de estudo consistia em ler um texto, estabelecer as dúvidas e dar as respostas, após o qual se lhes “punha caso” aos princípios aprendidos, isto é, se expunham casos reais ou hipotéticos, com os quais se discutia, dialética e argumentativamente, sobre as leis e autoridades estudadas⁴⁰. Neste sentido, na Universidade do México, as constituições de

Pedro Farfán, de 1580, prescreviam que, ao estudar Cânones, Leis ou Teologia, se lesse, se disputasse e se resolvesse, “para que o ouvinte possa fazer memória e cultivar a habilidade e o entendimento”⁴¹.

É interessante trazer à colação que no livro *Arte legal para estudiar la jurisprudencia* – publicado em 1612, em Salamanca, por Francisco Bermúdez de Pedraza, à guisa de repertório de conselhos para os estudantes – seja dito que se deve ler as leis ou os cânones antes de ir à aula “muito devagar, uma, duas e três vezes, até entendê-las e pôr-lhes o caso”⁴². Ou seja, aconselhava-se ao estudante principiante que estudasse devagar e imaginasse casos de aplicação, para preparar-se, deste modo, para a discussão que teria lugar na sala de aula. Na mesma linha, no exame de licenciatura, devia-se expor durante uma hora sobre o ponto indicado e, depois, “pôr o caso ao texto” e “trazer a razão de duvidar e de decidir”⁴³.

Ao proceder do modo descrito – introduzindo casos de discussão e de aplicação do que se estudava –, nas escolas de Direito dos séculos XVI a XVIII existia a idéia de que o Direito se aplica a fatos variáveis, porque se trata da arte problemática de decidir os casos que vão sendo suscitados⁴⁴.

O anterior, que mostra uma pedagogia jurídica inclinada ao casuismo, girou em direção ao sistema, quando, sob as idéias racionalistas, deixou-se o Direito romano pelo estudo do Direito nacional, em finais do século XVIII⁴⁵. Isto não é, necessariamente, um dado negativo, se não fosse pela derivação legalista e positivista que teve, no século XIX e em boa parte do XX, o abandono do prudencialismo e dos casos. Não obstante isto, vale a pena assinalar que existem dados de que nas Faculdades de Direito, tanto na Europa como na América, continuou-se ainda por bastante tempo disputando sobre casos⁴⁶.

c) *O casuismo na Teologia moral*

Por outro lado, a partir de fins do século XVI, começa a se separar a moral de outras disciplinas teológicas e a se notar em seu ensino uma tendência ao método casuista. Essa tendência foi claramente catalisada em meados do século XVII, por influência do Direito canônico. De importância destacada nisto é Martín de Azpilcueta, o *Doctor Navarrus* (1493-1586), reputado canonista e moralista de Salamanca, onde escreveu um *Manuale sive Enchiridion confessoriorum et poenitentium*⁴⁷. O marco decisivo se dá em 1600, quando o jesuíta espanhol Juan de Azor (1536-1603) publicou o primeiro tomo de suas *Institutiones morales*. Trata-se de uma verdadeira suma realizada segundo o novo sistema de apresentar e discutir uma série de casos hipotéticos sobre problemas morais concretos, com as suas respectivas soluções, para expor a moral e ensiná-la aos confessores⁴⁸.

Dava-se, assim, início a uma profunda utilização do casuísmo na Teologia moral, que produziu algumas obras de verdadeiro mérito científico e outras monumentais, como as *Resoluciones morales*, de Antonio Diana (1585-1663), que, em 12 volumes, conhecidos como *Summa Diana*, estuda mais de 30.000 casos de consciência⁴⁹.

Os autores de trabalhos de natureza casuísta centraram-se – à luz do debate com o protestantismo e com o fim de dar soluções já pensadas a confessores não demasiadamente instruídos nos princípios teológicos – em distinguir o pecado grave do pecado leve. Desta maneira, e afastando-se do caminho do Direito romano, os livros desta orientação logo se inclinaram a expor elaborados critérios para distinguir os atos morais, procurando escapar da possibilidade de cometer pecados graves por meio da inserção de sutis matizes e exceções, esquecendo o estudo dos princípios e da natureza do bem⁵⁰.

O método casuísta foi caindo em descrédito. Sofreu um sério golpe por mãos de Blaise Pascal (1623-1662), que o censurou duramente ao longo do seu ataque aos jesuítas – praticantes dessa metodologia teológica –, por ocasião da polémica que estes sustentaram contra os jansenistas, cujo credo compartilhava, então, o matemático francês. Nos anos 1656 e 1657, escreveu 18 cartas, as famosas *Lettres Provinciales*, em defesa de um amigo seu, conhecido jansenista. As mesmas, escritas com todo o brilhantismo da prosa de Pascal, têm um tom fortemente irônico, e fizeram chegar à generalidade do povo uma discussão que até então lhes era alheia. Essas *Cartas Provinciais*, para além das suas posições jansenistas, popularizaram o rechaço ao casuísmo, a tal ponto que, desde então, os moralistas de certa influência procuraram evitá-lo⁵¹.

No século XX, o descrédito do método casuísta deveu-se a razões estritamente teológicas e não pedagógicas, algumas das quais já foram assinaladas. Com efeito, o método havia se desvirtuado, terminando por separar a moral casuística de uma Teologia integral e da Filosofia do homem, e muitos livros haviam se convertido em um vulgar receituário de obrigações éticas, com soluções e penitências⁵². Havia-se chegado, assim, a um ponto muito afastado do espírito do casuísmo romanista, de onde, de alguma maneira, se havia partido, por intermediação do Direito canônico. Sem prejuízo de tudo isto, a utilização de casos práticos em Ética foi um claro aporte metodológico, e ainda conserva – e deve continuar fazendo-o – grande aplicação para discutir problemas teóricos e para aprender como utilizar em concreto os diversos princípios⁵³.

d) A dialética grega e o método socrático

Por outro lado – e ainda que não se tratasse propriamente de “casos” –, convém deixar por um momento o Direito e a Ética para recordar a profunda

influência que sempre exerceram a dialética e o método socrático, também hoje em dia, de um modo particular na pedagogia e nas tradições universitárias anglo-saxãs.

Neste sentido, tem sido agudamente sublinhado que a dialética grega – que, como “estrutura de argumentação universal”, dedicada a avaliar e sopesar os argumentos contrapostos para chegar a alguma resolução, serve para aproximar-se da verdade e debater com um adversário – é o melhor fundamento e base para o moderno sistema de ensino do Direito estadunidense; mediante o treino no raciocinar a partir do método do caso. A razão para embasar no modelo clássico a formação atual dos advogados é que a prática do Direito implica permanentemente o pensamento crítico, o falar e o perguntar aguda e persuasivamente, o assinalar os erros e as falsidades dos outros e o refletir e inquirir sobre verdades humanas, tanto as de fato como as relativas a importantes aspectos gerais ou abstratos ⁵⁴.

O principal aporte à dialética é devido aos três grandes pensadores gregos. Em primeiro lugar, encontra-se a contribuição de Sócrates (469-399 a.C.), com o seu método de descobrir o erro mediante perguntas, que o levou a ser “o incômodo de Atenas”⁵⁵ e “uma parteira intelectual”⁵⁶. Sobre o seu método, voltar-se-á em seguida. Em segundo lugar, destaca-se Platão (427-347 a.C.), que fez da dialética o estudo supremo, como método de perguntas e respostas para educar os que seriam os governantes filósofos, descobrindo com este sistema as verdades últimas e mais profundas do mundo das formas puras, com um processo racional de avaliar criticamente os argumentos e eliminar as proposições falsas ⁵⁷. Finalmente, Aristóteles (384-322 a.C.) estudou longamente a dialética e a utilizou como processo crítico para o estudo e ensino da problemática humana de natureza aporética, própria da verdade prática e prudencial – em especial, na ética e na política –, na qual as premissas são geralmente aceitas, mas não evidentes em si – como, sim, ocorre no âmbito apodítico, próprio da metafísica. Aristóteles entendeu que a dialética também é útil para a competição argumentativa, destruindo a falsidade ⁵⁸. A partir de alguns de seus textos, nos quais afirma que – diferentemente de quem compete sem interessar-se pela verdade – o mestre deve dizer sempre o que pensa e não ensinar o falso, assinalou-se, com sabedoria, que o interrogatório e o debate a partir do método do caso não deve levar o professor a ser só habilmente confuso, sem assumir, finalmente, a sua obrigação especial de retidão e veracidade ⁵⁹.

Voltando ao método específico criado por Sócrates, também chamado método “maieutico” – de parteira –, deve-se dizer que consiste em que o mestre ensine mediante a discussão de problemas, interrogando habilmente os alunos. Ou seja, o mestre “faz nascer” ou induz as idéias nos discípulos, que

as descobrem por si sós, como foi claramente imortalizado nos *Diálogos* de Platão. A rigor, a maiêutica é o segundo momento do método socrático, que partia da *ironia* – de *eiro*, interrogar. Por meio desta última, Sócrates procurava demonstrar ao interlocutor que, na realidade, não sabia. Assim, o saber que se ignora é o começo da aquisição do conhecimento. Sócrates começava o diálogo confessando sua ignorância; depois, pedia a opinião do aluno. A partir da sua resposta, fazia novas perguntas, que confundiam o interlocutor, até que o discípulo confessava que ignorava o tema. Nesse momento, começava a maiêutica, que, em Sócrates, se fundamenta na idéia de que a verdade não provém do exterior, mas que está dentro de cada um, sendo tarefa do mestre ajudá-la a sair à luz – o que levará, em Platão, a que o aprender seja o processo de recordar as idéias que estão em cada um desde a sua vida anterior, e que foram esquecidas. A partir das distintas opiniões, Sócrates lograva uma definição aceita por todos os interlocutores, mostrando, contra os sofistas, que se podia alcançar a verdade ⁶⁰.

A metodologia socrática de análise filosófica, tal como o mestre a usava, tem, assim, cinco características claras: é *dubitativa*, começando com uma ignorância real ou declamada, de caráter provisório, sobre o tema discutido – diferente do ceticismo sofista, conclusivo –, que abre a possibilidade de buscar o conhecimento; é *dialética* ou *dialogica*, como mecanismo didático e técnica para o efetivo descobrimento da verdade, mediante a maiêutica de perguntas e respostas, que partem de alguma concepção aceita para chegar a uma distinta e mais adequada; é *conceitualizante* ou *definitória*, buscando adquirir conceitos filosóficos; é *empírica* ou *indutiva*, criticando o conceito do qual se parte mediante a referência a questões concretas e experiências comuns; é, finalmente, *dedutiva*, provando a definição elaborada por meio das suas implicações e conseqüências⁶¹.

Na Grécia, o método socrático compartilhou lugar com as lições dadas diretamente pelos mestres, método este que foi predominante lá e em Roma, conjugado com a capacidade de memória e de imitação por parte do aluno ⁶².

Valha dizer, por último, que o método socrático, embora não coincida exatamente com o método do caso, guarda, com relação a ele, evidentes similitudes ⁶³. Neste sentido, é geralmente aceitado que o método de Sócrates constitui a base e o fundamento do moderno método do caso, a tal ponto que, na educação jurídica estadunidense, são tomados freqüentemente como sinônimos, sem maiores esclarecimentos.

e) O método do debate, alicerce do ensino medieval

O método medieval do debate se relaciona estreitamente com a dialética grega e com o método socrático. Dito método é a origem dos clubes de debate do mundo universitário anglo-saxão. Também tem parentesco com o atual *problem method*, surgido por volta de 1930 nos Estados Unidos como uma derivação do método do caso em Direito e como uma volta ao método socrático original, procurando ampliar, assim, a criatividade do aluno e a abordagem participativa de questões de dogmática jurídica, como contrapartida à exclusiva discussão de soluções já dadas pelos tribunais⁶⁴.

O debate entre os contendores, como método pedagógico, tem sua origem por volta do ano 1100, na escola capitular que foi origem da Universidade de Paris. Ali, nasceu das mãos de Guilherme de Champeaux (1070-1121) e, especialmente, das de seu discípulo – e depois líder de uma escola rival – Pedro Abelardo (1079-1142)⁶⁵. O método cobrou um notável auge e, originado na Faculdade de Teologia, nos séculos XIII e XIV, estava instalado também de modo generalizado nas Faculdades de Artes – Filosofia –, Direito e Medicina⁶⁶. O método ganhou a denominação de *questiones disputatae*, que se fizeram típicas do ensino medieval, no qual compartilhou o cenário, *in paribus*, com a *lectio* – lição, sobre a qual depois se voltará.

Entre o método de Sócrates e o método do debate havia estreita relação, na qual o primeiro suscitava distintas *questiones*, algumas para a sua rápida solução pelo mestre, ao passo que outras, de maior grau, aportavam o material para a *disputa* em que consistia o segundo método⁶⁷.

Nas disputas – que eram prática escolar generalizada –, dois alunos, sob o olhar de um ou de vários mestres, discutiam em justa dialética sobre uma questão previamente fixada. Após uma ou várias realizações de uma discussão, um mestre compendia os distintos argumentos pró ou contra – baseados em raciocínios e no acolhimento de numerosos autores profanos e religiosos de toda a herança cultural conhecida –, atendia-os e os sopesava, e dava a sua solução. Têm, assim, uma estrutura de *aporia-lysis*, que parte de Sócrates, Platão e Aristóteles: uma questão a ser discutida, umas alternativas e uma solução da dificuldade⁶⁸.

Por outro lado, assim como na Antigüidade métodos de ensino se transvassaram a formas literárias para a pesquisa, são testemunho dessa metodologia oral as muitas *Questiones disputatae* publicadas por filósofos e teólogos desse período⁶⁹. Entre elas, destacam-se as escritas por Tomás de Aquino (1224-1274), nas quais o autor segue esse método para dilucidar os distintos assuntos.

Essas disputas escritas originaram-se não só nas disputas privadas entre os alunos de um mesmo mestre, mas também nas realizadas publicamente, de

modo semanal ou quinzenal, nas quais – escolhendo temas que, em conjunto, constituíam um todo – os mestres debatiam entre si durante toda uma manhã na presença do pleno da Faculdade, podendo intervir também os bacharéis e os alunos, e, depois, numa segunda parte, que ocorria no dia seguinte, um mestre unificava logicamente as razões aduzidas, aportava as autoridades que avalizavam o que sustentaria, expunha a sua própria doutrina – *determinatio magistralis* – e, finalmente, contestava uma a uma as razões contrárias. No fundo, tratava-se de que o mestre submetesse à discussão da comunidade universitária o seu pensamento sobre uma questão. Alguns tomavam notas, que depois o mestre retocava: estas são as obras que nos chegaram ⁷⁰. Havia, da mesma maneira, disputas extraordinárias, duas vezes por ano, às quais só se submetiam os mais qualificados mestres, nas quais se disputava “com agenda aberta”, já que eram *ad voluntatem cuiuslibet*. Os livros que engendraram são as *Quaestiones quodlibetales*, como as escritas, novamente, por Tomás de Aquino e por Guilherme de Ockham (ca. 1280-1349) ⁷¹.

Uma aplicação do método das questões disputadas, mas de modo escrito e não oral, é o livro *Sic et non*, de Abelardo. Essa obra reúne doutrinas da Bíblia e dos Padres da Igreja sobre muitas questões, que são, em aparência, contraditórias, com o fim de suscitar problemas e levar aos espíritos o desejo de resolvê-las. Este método de Abelardo que, como se viu, mereceu grande prestígio na universidade dos inícios, seria, uns cem anos depois, integralmente tomado por Alexandre de Hales (1185-1245) e por Tomás de Aquino em muitas de suas obras, e, especialmente, em suas respectivas *Summa Theologiae* ⁷². Tomando o caso do Aquinate – que é paradigma do sistema exposto –, as suas obras que seguem este método debulham integralmente os distintos tratados, apresentando, primeiro, uma *questio* geral, dividida em distintos problemas ou artigos. Abre cada um deles com a citação de distintas autoridades que sustentam a opinião contrária à que adotará – até mais de vinte, por exemplo, em suas *Quaestiones disputatae*; umas cinco ou seis na *Summa Theologiae* –, a seguir, opõe a elas a citação de outros autores – *sed contra* –, configurando com umas e com outras o *status questionis*. Depois, expõe a solução que mantém, com suas razões e provas – *corpus articuli, solutio* ou *respondeo* –, para, finalmente, contestar com certo detalhe a cada uma das objeções apresentadas em primeiro lugar – *ad primum, ad secundum* etc.

Como é fácil ver a partir do anterior, os medievais, com a sua criação das universidades e com os seus métodos de ensino e de pesquisa, não eram tão atrasados como muitos preferem pensar.

Na esteira do que foi dito sobre estes métodos de análise e de ensino medievais, convém também apontar que o método do caso entronca, além disso, com outro aspecto da mais pura tradição clássica na educação, a partir

do que se chamava – desde o renascimento carolíngio aos primeiros séculos de ensino universitário – o *trivium* ou caminho propedêutico, que levava ao “bacharelado” universitário. Nele, mediante três disciplinas, introduzia-se e conduzia-se à sabedoria e às alturas do pensamento. Tratava-se da Retórica – oratória e estilo literário –, a Dialética – lógica, argumentação, arte de discorrer e de discutir – e a Gramática – que incluía literatura e análise de textos escritos. Esses conhecimentos – coração do ensino medieval – conformaram, junto com o *quadrivium* – Aritmética, Geometria, Astronomia e Música –, as famosas *sete artes liberais*, chamadas assim tanto pelo seu efeito “liberatório” da mente – com a finalidade de poder discorrer com rigor e facilidade – como porque eram próprias dos homens livres⁷³. Da mesma maneira, para o treinamento nas três artes do *trivium*, intervinha decisivamente o método socrático, sendo a sua conjugação um antecedente claro do método do caso⁷⁴.

5. O Direito continental e o ensino com casos: de Ihering ao terceiro milênio

Como já se assinalou, o país líder em ensino do Direito com o método do caso é, sem lugar a dúvidas, Estados Unidos. De todos modos, não tem estado totalmente só no intento.

Em primeiro lugar, convém tomar o caso da Alemanha. Ao que parece, Rudolf von Ihering (1818-1892) havia começado, em 1847, a utilizar em suas aulas um método experimental e socrático. Da mesma maneira, no IV Congresso Alemão de Juristas, realizado em Mainz, em 1863, o conselheiro judicial Volkmar, de Berlim, apresentou um projeto propiciando a reforma dos estudos de Direito, no qual insistia na formação prática e docente do professorado e na fundação de uma clínica jurídica para atender a necessidade de práticas⁷⁵.

Desta maneira, na Alemanha, muitos professores ensinaram com casos hipotéticos, que os alunos deviam resolver com o código à mão, na aula ou fora dela, por escrito ou de modo oral, para depois discuti-los. Da sua aplicação se enfatizava a utilidade para formar o critério jurídico e o estímulo para estudar os aspectos dogmáticos do Direito, que se faziam interessantes e vitais ao confrontá-los com a realidade. Esta metodologia germânica até deu lugar à publicação de alguns volumes com estes casos para o ensino⁷⁶.

Talvez seja preciso remontar-se a muito antes de Von Ihering com relação à utilização de casos para ensinar o Direito, pois, possivelmente, do ensino do *ius commune* medieval, em Bolonha e em outras escolas, passou-se, por influxo da romanística – de marcada vigência na Alemanha até 1900, em que se substituiu o sistema romano pelo Código Civil, o BGB –, à educação

jurídica alemã contemporânea. Assim, hoje em dia, uma porcentagem das aulas de Direito nesse país está dedicada a estudar casos, e os exames consistem, freqüentemente, na análise de situações jurídicas concretas ⁷⁷.

Na França, por sua vez, em princípios do século XX, vários professores de Direito também optaram por introduzir, junto com as aulas teóricas, algumas aplicações práticas dos princípios mediante exercícios com casos ⁷⁸. Da mesma maneira, com a reforma dos estudos de 1954, procurou-se que o estudante estivesse em maior contato com a prática ⁷⁹.

Algo similar ocorreu na Itália, onde, a partir de 1920, dispôs-se a obrigatoriedade de exercícios práticos no ensino do Direito ⁸⁰.

Na Espanha, quando se discutiu e se realizou a reforma de 1990 ao Plano de estudos da carreira de Direito, tentou-se timidamente ir em direção a um sistema que incluisse o ensino prático. Isto levou à introdução de um *Practicum* ao final da carreira e de créditos práticos em diferentes disciplinas ⁸¹.

A situação atual pode tender a variar em razão da “Declaração de Bolonha”, realizada em 19 de junho de 1999 pelos Ministros da Educação de cada Estado membro da União Européia. Na Declaração, da qual já formam parte mais de 45 países – admitem-se países não europeus –, criou-se o Espaço Europeu de Educação Superior, uma idéia que já estava na Declaração da Sorbonne (1998). Com meta para o ano 2010, a idéia básica do consenso de Bolonha tem sido a convergência dos sistemas nacionais de educação superior, fazendo-os compatíveis e comparáveis, logrando, assim, um reconhecimento mais fácil das titulações entre os distintos países, de modo tal que seja facilitado o acesso a um mercado de trabalho unificado dentro da União Européia e que não haja travas na mobilidade de estudantes, professores e pesquisadores. Dentro dos elementos principais da convergência universitária européia encontram-se os seguintes: as titulações estruturam-se em dois ciclos (graduação e pós-graduação, chamada *master*), que durariam, no mínimo, três e dois anos, respectivamente (180 a 240 créditos; 60 a 120 créditos), além do doutorado, como terceiro ciclo, posterior, seqüencialmente, aos anteriores, com uma duração de três ou quatro anos; com o ciclo de graduação, poder-se-ia ter acesso ao mercado de trabalho; medem-se as matérias em “créditos europeus” ou ECTS (*European Credit Transfer System*), que não se baseiam nas horas docentes, mas nas horas de trabalho dedicadas pelo estudante à disciplina, tanto em horas de aulas magistrais como em horas práticas, de trabalhos tutelados em pequenos grupos, de estudo e de exames; exige-se um sistema de informação que transparea os conteúdos e o nível de formação recebida; pede-se a motivação tanto de professores como de alunos, para instaurar uma educação baseada no aprendizado e não no ensino, na qual o estudante tenha um papel de protagonista nos estudos e o professor seja o seu

tutor nesse processo; tenta-se evitar a excessiva duração dos estudos superiores com respeito à duração nominal e procurar que a carreira se realize nos anos em que se encontra estruturada. Note-se, por outro lado, que a Declaração de Bolonha não faz finca-pé especial na formação prática dos estudantes universitários.

A partir de Bolonha, vive-se, no Velho Continente, um processo de mudanças, adaptando-se os distintos sistemas universitários nacionais à dita Declaração. A Itália é o primeiro país da União Européia que seguiu o sistema de Bolonha, com mudanças em 1999 (Decreto n. 509 de 3 de novembro) e 2000 (Decreto ministerial de 4 de agosto de 2000).

A grande maioria dos países europeus adaptou-se a um sistema de graduação (Licenciatura, *License*, *Bachelor*, *Bachelier* e outras variantes) mais pós-graduação (*Master*), ou já o possuíam (Grécia, Finlândia, Inglaterra e Escócia), ao passo que alguns outros, como Espanha e Portugal, encontram-se em processo de debate a esse respeito. Muitos países adotaram a fórmula de três anos mais dois, ao passo que outros continuaram com a de quatro mais um ou quatro mais dois. Vale a pena assinalar que o título de graduação habilitaria para trabalhos relacionados com o Direito – “parajurídicos” – em empresas, gestorias, na administração pública ou como procuradores, mas não para ser juízes ou advogados, para o qual seria necessário o master e os anos de prática e exames equivalentes que em cada país se exijam ⁸².

A Espanha se introduzirá no Espaço Europeu de Ensino Superior a partir do curso 2008-2009. Na Lei Orgânica 6/2001, de 21 de dezembro, de Universidades, já se previu o tema, com uma regulação genérica nos arts. 87 a 89 ⁸³. Esse país encaminha-se a um estudo de graduação de 4 anos, com um master de um ano ou dois, necessário para colegiar-se como Advogado. Para iniciar o Doutorado, possivelmente será também necessário haver realizado o master ⁸⁴.

É de se esperar que todo o esforço posto no Espaço Europeu de Educação Superior renda os seus frutos e não fique em mera *desiderata*, entornada em declarações e planos escritos, que não chegam à sua plasmação prática. Neste sentido, é bastante possível que a generalização na Europa de estudos de master de caráter profissional leve a uma maior utilização do método do caso, mesmo que seja somente em algo mais que a sua escassa relevância atual.

Seja como for, não se deve esquecer que mais importante do que as normas são a idiosincrasia e os costumes dos distintos povos e de suas comunidades acadêmicas. Neste sentido, infelizmente – e deixando a salvo todo o anterior –, a realidade dita que nas universidades de tradição napoleônica, isto é, na imensa maioria das casas de altos estudos da Europa continental – também dos

países nomeados –, da mesma forma que na América Latina, as Faculdades de Direito ensinam de um modo eminentemente teórico – senão exclusivamente teórico –, basicamente através da denominada “aula magistral”, sem discussão de casos, onde o aluno assume um papel passivo, de receptor dos ensinamentos do professor⁸⁵. Assim, os fatos permitem constatar que – com exceção de algumas Faculdades, de forma institucional, ou de professores concretos –, nos países de Direito continental, o ensino prático nas Faculdades de Direito é inexistente ou, no máximo, é um desejo, mais ou menos expresso, ou uma proclamação de planos oficiais de estudo, programas de ensino e publicidade dirigidos a possíveis ingressantes, em vez de uma realidade estendida. A grande maioria dos professores da Europa continental – por não dizer quase todos – valorizam imensamente mais a formação dogmática – à qual se filiam mediante aulas com lições formais – do que investir tempo na discussão de casos, a tal ponto que boa parte deles nunca a viu, nem realizou⁸⁶. O mesmo também ocorre em países de outras tradições jurídicas⁸⁷, e até mesmo na maioria dos países do *common law*, começando pela Inglaterra⁸⁸.

Conseqüentemente, fora dos Estados Unidos não se dá, portanto, um ensino sistemático e generalizado na mentalidade jurídica crítica e de caráter prático e, com algumas exceções, a utilização do método do caso em aula, como ferramenta privilegiada para aquilo, é quase nula. Utiliza-se, amplamente, em vez disso, a referida aula magistral, que é a versão atual da *lectio* medieval. Dita *lectio*, originada nas escolas catedráticas e monacais – onde compartilhava espaço com as *disputas* – era o sistema consistente na leitura de um texto – algo necessário numa época anterior a Guttemberg –, a partir do qual o professor realizava um comentário e desenvolvia suas próprias idéias⁸⁹. A imprensa, porém, não logrou mudar este esquema da didática superior, dado que, esquecendo o sistema educativo do debate por influxo do espírito racionalista – que se afastava das aporias prudenciais –, o ensino universitário se baseia na acumulação do saber pelo professor e na sua transmissão oral aos alunos, o que costuma se resumir numa ação informativa de “temas” análoga ao ditado⁹⁰. Assim, a aula magistral é um método “ocupado inteira ou principalmente com a exposição contínua de um conferencista”, em que os alunos podem “perguntar ou participar numa pequena discussão, mas, em geral, não fazem outra coisa que escutar e tomar notas”⁹¹.

Conforme o anterior, em todos esses países de Direito continental não se tomou cabal consciência de que o método de casos pode servir para realizar exercícios e treinamentos de caráter jurídicos muito diversos, todos de grande utilidade. Assim, pode-se utilizar casos para lograr que o aluno realize uma aplicação de normas e princípios a diferentes fatos, analise casos interpretando as normas pertinentes e vendo as suas distintas alternativas de aplicação, iden-

tifique e qualifique os fatos e as provas, comprometa-se com a busca e com a análise de alternativas a uma situação, etc.⁹²

6. As parábolas, o ensino da Medicina e o sistema de “aprendiz”

Antes de concluir, cabe assinalar que a metodologia em análise tem seu parentesco com o sistema pedagógico das parábolas semíticas, que podem ser consideradas antigos casos de estudo, dos quais, vividamente, derivavam conseqüências e princípios gerais⁹³.

Da mesma maneira – se bem se olha –, na Medicina, o método de análise de casos também vem sendo usado por um longo período⁹⁴. Assim já o utilizava Galeno (129-200 d.C.), posto que ensinava os seus discípulos a partir de “casos” concretos, isto é, de doentes, inquirindo a respeito do diagnóstico cabível e do tratamento que podia lhe ser dado. Suas idéias pedagógicas conservaram-se até os dias de hoje. Deste modo, na educação que se dá nas Faculdades de Medicina, os praticantes examinam pacientes reais, avaliam os seus sintomas, diagnosticam e consideram as alternativas terapêuticas⁹⁵. Por sua vez, nos denominados “ateneus médicos”, de antiga e estendida tradição, trata-se, justamente, de que algum dos assistentes apresente um caso, uma patologia de um paciente concreto, para depois discuti-lo com o resto dos participantes. Nesta linha, finalmente, o método do caso – realizado na sala de aula de modo consciente e a partir da apresentação de casos por escrito e sem a presença de um paciente, e chamando-o diretamente por esse nome – é utilizado no ensino dos estudantes na Harvard Medical School, que o tomou de suas escolas irmãs de Direito e de Negócios⁹⁶.

Por último, o método do caso tem também relação com o sistema educativo de aprendizes para ofícios e profissões, que faz com que se conheça um trabalho a partir da experiência direta de realizá-lo junto à guia de um mestre, com o qual vão se conhecendo, “caso” a “caso”, os segredos do ofício. Deve-se reparar, neste sentido, que o método do caso é uma “experiência vigária”, pois não é mais do que procurar reproduzir, com algumas vantagens e algumas limitações, o aprendizado por meio da realização prática do trabalho de que se tratar⁹⁷. Este sistema de *aprendizado*, propriamente dito, tem sido regulamentado desde o Código de Hamurábi e teve uma importância sobressalente na Idade Média, quando deu consistência estrutural à boa parte do ensino. Sua importância não pode deixar de ser sublinhada: ainda hoje se perpetua como elemento – em boa medida, insubstituível – na formação dos jovens profissionais, ao se incorporarem a uma função ou empresa⁹⁸.

O que se disse com relação ao sistema dos aprendizes também ocorre com os jovens juristas, quer de modo opcional – embora amplamente generalizado pelo sistema legal de estágios educativos durante os estudos e de advogados *juniores*, após a graduação –, como acontece na Argentina, quer de maneira obrigatória, como é o caso de muitos países da Europa, onde – ainda que não se ponha especial ênfase no método do caso durante a carreira de Direito ou nas pós-graduações – se exige atualmente, além da graduação e da pós-graduação – sem que pareça incidir nisso a Declaração de Bolonha –, um período de prática profissional com advogados ou no Poder Judiciário, que varia de um a cinco anos, antes de poder exercer livremente a profissão ⁹⁹.

7. Cinco conclusões sobre a história do método do caso e da sua relação com o Direito

Este percurso histórico pode mostrar, em definitiva, cinco elementos conclusivos. Em primeiro lugar, indica que o método do caso não é uma técnica de ensino sem demasiada tradição, recém saída do laboratório de pedagogos de vanguarda, que deverá passar pelo filtro do tempo para demonstrar a sua pertinência e utilidade.

Em segundo lugar, é possível assinalar que o método do caso não surgiu *ex nihilo* das modernas escolas de negócios e nem sequer do ensino do Direito anglo-saxão, mas que tem raízes jurídicas e na ciência ética que vão muitíssimo mais atrás, remontando-se à Idade Antiga e à Idade Média.

Por outro lado – e muito relacionado com as duas primeiras conclusões –, pode-se ver que – junto com a dialética, com os métodos participativos enraizados no estilo socrático, com as diversas aplicações do casuísmo e com a *disputa* a partir de textos ou de questões, tão própria das primeiras universidades medievais – o método do caso entronca com alguns dos elementos pedagógicos mais identificados com a cultura do Ocidente – cultura que é a conjunção da visão judaico-cristã, da filosofia grega e do Direito romano –, dos quais está profundamente impregnado.

Em quarto lugar, pode-se afirmar que o método em análise se compatibiliza com uma grande variedade de artes e de ciências, tendo aplicações especialmente comprovadas em Direito, Ética, Ciências Empresariais e Medicina, podendo prestar importantes serviços em outras muitas disciplinas científicas.

Por último, cabe concluir que, se o método do caso não surgiu no mundo do *common law* (que tem como um de seus elementos essenciais o *case made law*, ou seja, “a legiferância da jurisprudência”), mas que foi, de alguma maneira, aplicado no Direito romano, no *ius commune* e no *ius canonicum*,

isto implica que – junto a outros motivos que não é pertinente explicar aqui – não é sustentável que esteja ínsita e definitivamente ligado ao sistema da decisão judicial como fonte importantíssima do Direito, como é próprio da tradição jurídica anglo-saxã. Pelo contrário, pode ser um método fecundo em outros sistemas de Direito, como o nosso.

* Advogado (Pontifícia Universidade Católica Argentina, 1991); Doutor em Direito (Universidade de Navarra, Espanha, 1997); Professor Associado de Direito Constitucional e Diretor do Doutorado em Direito (Universidade Austral, Buenos Aires, Argentina); Prêmio "Academia Nacional de Derecho y Ciencias Sociales de Buenos Aires 2002". Tradução por Frederico Bonaldo.

8. Notas

- 1 Cfr. MASONER, Michael. *An Audit of the Case Study Method*. New York : Praeger - London : Westport, Co., 1988, pp. 1, 11, 41-42 e 46; LEENDERS, Michiel R. and ERSKINE, James A.. *Case Research: The Case Writing Process*, 2nd ed.. London (Canada) : School of Business Administration – The University of Western Ontario, 1978, p. 4.
- 2 Para essas evoluções, consultar CUETO RÚA, Julio. *El "common law". Su estructura normativa. Su enseñanza*. Buenos Aires : La Ley, 1957, pp. 301-305, 311-323 e 350-394.
- 3 A este respeito, pode-se ver as interessantes explicações de ROETHLISBERGER, Fritz. *The Elusive Phenomena. An Autobiographical Account of My Work in the Field of Organizational Behaviour at the Harvard Business School*, edited by George F. Lombard. Boston: Division of Research - Graduate School of Business Administration - Harvard University, 1977, pp. 141-142, 171-172, 233, 236-238, 275 e 288-289.
- 4 Cfr. MASONER, pp. 10-11.
- 5 Cfr. GÓMEZ LÓPEZ-EGEA, José Luis. *Métodos activos en las enseñanzas de dirección. Análisis y conclusiones de la experiencia del IAE*, (trabajo de investigación). Pamplona: Universidad de Navarra – Facultad de Filosofía y Letras, 2000, *pro manuscrito*, p. 65.
- 6 Cfr. ROETHLISBERGER, p. 123.
- 7 Cfr. LEENDERS and ERSKINE, pp. 14 e 102.
- 8 Cfr. MASONER, p. 11. Sobre o modo de utilização do método do caso na Harvard Business School, podem ser vistos os clássicos trabalhos de ANDREWS, Kenneth R. (ed.). *The Case Method of Teaching Human Relations and Administration: An Interim Statement*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1953 e de MCNAIR, Malcolm P. and HERSUM, Anita (eds.). *The Case Method at the Harvard Business School: Papers by Present and Past Members of the Faculty and Staff*. New York : McGraw-Hill, 1954; assim como o mais recente de BARNES Louis B.; CHRISTENSEN C. Roland and HANSEN Abby J. (eds.). *Teaching and the Case Method. Text, Cases, and Readings*, 3rd ed. Boston, Mass.: Harvard Business School Press, 1994.
- 9 Ver CHRISTENSEN, C. Roland; GARVIN, David A. and SWEET, Ann (eds.). *Education for Judgment. The Artistry of Discussion Leadership*. Boston: Harvard Business School Press, 1991, p. xxv.
- 10 Cfr. RONSTADT, Robert. *The Art of Case Analysis*, 3rd ed.. Dana Point, Ca. : Lord Publishing, 1993, p. 6.
- 11 Cfr. EISENMANN, Charles. "The University Teaching of Social Sciences. Law – Report prepared by Charles Eisenmann, Professor at the University of Paris for the International Committee of Comparative Law". Paris : Unesco, 1954, pp. 19, 67-68, 89-90 e 92.
- 12 Cfr. HOLDSWORTH, Sir William. *A History of English Law*. London : Methuen & Co. - Sweet & Maxwell, 1938 (1^a reimpr. 1966), pp. XII, 702-727; JOWITT, Earl and WALSH, Clifford (eds.). *Dictionary of English Law*. London : Sweet & Maxwell, 1959, p. 252.
- 13 Cfr. BADENES GASSET, Ramón. *Metodología del Derecho*. Barcelona: Bosch, 1959, p. 433.
- 14 Cfr. LANGDELL, Christopher C.. *A Selection of Cases on the Law of Contracts, with references and citations*. Little, Brown and Co., 1871, p. vi. Um estudo profundo e completo sobre a figura de Langdell e a sua compreensão da ciência jurídica pode ser visto em LAPIANA, William P.. *Logic and Experience: The Origin of Modern American Legal Education*. New York: Oxford University Press, 1994. Sobre suas idéias jurídicas, pode-se consultar também CHASE, William C.. "Book Review". In: "The Journal of American History" (March 1995), pp. 1752-1753, e, anteriormente, BADENES GASSET, p. 434.
- 15 Cfr. BARBOZA, Julio. "Reflexiones acerca del Punto II del temario" In: INSTITUTO INTERAMERICANO

- DE ESTUDIOS JURÍDICOS INTERNACIONALES - ESCUELA DE CIENCIA POLÍTICA Y RELACIONES INTERNACIONALES. UNIVERSIDAD NACIONAL DE ROSARIO. *La enseñanza y la investigación del Derecho Internacional. Primer Seminario Nacional de Profesores e Investigadores de Derecho Internacional Público (Rosario, Argentina, 3 al 6 de noviembre de 1968)*. Buenos Aires : Depalma, 1969, p. 175.
- 16 LANGDELL, p. v.
- 17 Deste modo, pôde obter um juízo favorável de Joseph REDLICH, depois de uma visita aos Estados Unidos, exposto em seu trabalho *The Common Law and the Case Method in American University Law Schools (Report to the Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching*. New York: sem editora [The Foundation], 1914, 84 pp. Sobre o ponto, ver também BADENES GASSET, p. 433.
- 18 Cfr. EISENMANN, p. 111.
- 19 Cfr. *ibid.*, pp. 115-116 e CUETO RÚA, pp. 308-309.
- 20 Cfr. HOLMES, Oliver W.. "Book Notices - Review of CC Langdell, Summary of the Law of Contracts and WR Anson, Principles of the Law of Contract" In: "American Law Review" 14 (1880) 233, em esp. p. 234.
- 21 Cfr. LLEWELLYN, Karl. "A Realistic Jurisprudence - The Next Step". In: "Columbia Law Review" 30 (1930) 431 e "On What Is Wrong with So-Called Legal Education". In: "Columbia Law Review" 35 (1935) 665.
- 22 Assim o expõe, com grande acerto, EPSTEIN, William. "The Classical Tradition of Dialectics and American Legal Education" In: "Journal of Legal Education" 31 #3-5 (1982) 399, pp. 399-401 e 422-423.
- 23 D. 9, 2, 52 (*Digesto*).
- 24 A este respeito, pode-se ver GARCÍA GARRIDO, Manuel Jesús. *Responsa - Casos prácticos de Derecho Romano planteados y resueltos*, 10ª ed.. Madrid : Ediciones Académicas, 2003, p. 17 e DI PIETRO, Alfredo. "Prólogo" a DE REINA TARTIÈRE, Gabriel. *Casos de Derecho romano*. Buenos Aires: Ábaco de Rodolfo Depalma, 2004, pp. 10-11.
- 25 Cfr. DI PIETRO, em GAYO, *Institutas*, 4ª ed., texto traducido, notas e introducción por A. Di Pietro. Buenos Aires : Abeledo Perrot, 1993, p. 38.
- 26 Cfr. CASTIGLIONE, Julio César. *Las lecciones del Derecho Romano o el nacimiento del Derecho*. Santiago del Estero : Editorial de la Universidad Católica de Santiago del Estero, 1995, pp. 61-64 e 97-98.
- 27 Sobre as *responsa dos iurisprudentes*, cfr. POMPÓNIO, D. 1, 2, 2. Com relação a estas *responsa prudentium* e a sua importância como direito científico, pode-se ver também DE SAVIGNY, F.C.. *Sistema de Derecho Romano Actual*, I, versión castellana de Jacinto Mesía y Manuel Poley, 2ª ed. Madrid: Centro Editorial de Góngora, [ca. 1870], pp. 154-155 e, mais recentemente, D'ORS, Álvaro. *Derecho Privado Romano*. Pamplona : Eunsa, 1968, p. 28, n. 4; e DI PIETRO, em GAYO, *Institutas*, pp. 58-59, n. 8.
- 28 GAYO, *Institutas*, I, 2. Consultei as edições de Di Pietro, cit., e de Javier Núñez de Prado, que leva o título de *Instituciones Jurídicas*. Barcelona: Obras Maestras, 1965. Sobre a "autoridade dos prudentes" como fonte do direito ver também PAPINIANO, D. 1, 1, 7.
- 29 *Ibid.* I, 7.
- 30 Cfr. sobre isto CURZON, L.B.. *Roman Law*, 2ª ed. London: MacDonald & Evansth, 1969 (reimpr. 1974), pp. 18-20.
- 31 Cfr. D'ORS, A.; HERNÁNDEZ-TEJEDOR F.; FUENTESECA P.; GARCÍA-GARRIDO M. e BURILLO, J.. "Prólogo" a *El Digesto de Justiniano*, Tomo I. Pamplona : Aranzadi, 1968, p. 7.
- 32 Cfr. KRÜGER, Pablo [Paul]. *Historia, fuentes y literatura del Derecho Romano*. Madrid : La Española Moderna, [ca. 1880], pp. 49-50.
- 33 VON IHERING, Rudolf. *L'esprit du Droit Romain dans les diverses phases de son développement*, t. III, trad. da 3ª ed. alemã de O. de Menlenaere. Paris: A. Maresq, 1877, § 43.

34 Cfr. *ibid.*, § 58.

35 Cfr. D'ORS. *Derecho Privado Romano*, p. 7; IDEM. "El valor formativo del Derecho Romano" In: *Papeles del oficio universitario*. Madrid : Rialp, 1961, pp. 159-169; e IDEM. "El dogma jurídico" In: *Papeles...*, pp. 170-184.

36 Cfr. CARAMES FERRO, José M.. *Historia del Derecho Romano desde sus orígenes hasta la época contemporánea*, [versión taquigráfica de sus clases en la Universidad de Buenos Aires tomadas por Carlos Alfredo Vogel] 5ª ed.. Buenos Aires: Perrot, 1993 (reimpr.), p. 214.

37 Cfr. KRÜGER, p. 53.

38 Cfr. *El juez*, trad. del alemán por Emilio F Camus. Habana, 1941, pp. 44 ss., cit. por BADENES GASSET, p. 429.

39 Ver TAU ANZOÁTEGUI, Víctor. *Casuísmo y Sistema. Indagación histórica sobre el espíritu del Derecho Indiano*. Buenos Aires: Instituto de Investigaciones de Historia del Derecho, 1992, p. 235, a quem sigo, principalmente, nesta epígrafe.

40 Cfr. *ibid.*, p. 237.

41 Citadas em *ibid.*, p. 240.

42 Citado em *ibid.*, pp. 236-237. Tau Anzoátegui cita, em concreto, as pp. 103-104 do livro de Bermúdez de Pedraza.

43 Cfr. *ibid.*, p. 240

44 Cfr. *ibid.*, pp. 238 e 242.

45 Cfr. *ibid.*, pp. 242-251.

46 Cfr. *ibid.*, p. 250.

47 Sobre o surgimento do casuísmo e a influência de Azpilcueta, cfr. GRABMANN, Martín. *Historia de la Teología Católica*, trad. del alemán por David Gutiérrez. Madrid : Espasa-Calpe, 1940, pp. 231 e 233.

48 Cfr. ILLANES, José Luis e SARANYANA, Josep Ignasi. *Historia de la Teología*. Madrid : Biblioteca de Autores Cristianos, 1995, pp. 206 e 208; GRABMANN, pp. 231 e 233. A obra de Azor tinha três volumes e se publicou entre 1600 e 1611, levando o nome completo de *Institutiones morales, in quibus universae*

questiones ad conscientiam recte aut prave factorum pertinentes breviter tractantur. Outro homem importante na aplicação do método de casos à exposição da moral foi o Cardeal Francisco Toledo, SI (†1596), que escreveu uma boa *Instructio Sacerdotum s. Summa cassum constientiae* (cfr. GRABMANN, p. 233).

49 Cfr. GRABMANN, pp. 233-234 e 236; ILLANES e SARANYANA, pp. 208 e 209.

50 Ver a este respeito MAINE, Henry Sumner. *Ancient Law*, 4th american edition from the 10th London edition. New York: Henry Holt Cond Co., 1884, pp. 337-341.

51 Sobre esta intervenção de Pascal, muito conhecida, pode-se ver, entre outros, MAINE, p. 341.

52 Cfr. GRABMANN, pp. 231-232; ILLANES e SARANYANA, p. 209. Embora não se atenha à história do método do caso, valha dizer que hoje a Teologia moral recuperou o bom rumo, recobrando o valor da consciência individual, das fontes bíblicas, da fundamentação das soluções éticas na Teologia dogmática etc. Sobre isto ver PINCKAERS, Servais. *Las fuentes de la moral cristiana: su método, su contenido, su historia*, 2ª ed. corregida, trad. del francés de Juan José García Norro. Pamplona : Eunsa, 2000, pp. 309-336 e FERNANDEZ, Aurélio. *Teología Moral*, I, 2ª ed. Burgos : Aldecoa, 1995, p. 352.

53 Cfr. ILLANES e SARANYANA, p. 209. Para se ter uma visão mais ampla sobre a história, o âmbito de validade e os limites da casuística como método em Teologia moral, pode-se ver LIO, H.. "Casuística" In: *Dictionary Morale et Canonicum*, I. Roma, 1962, pp. 573-578; BOLUILLARD, R.. "Casuistique" In: *Catholicisme*, II. Paris, 1949, pp. 630-637 e DUBLANCHY, E.. "Casuistique" In: *Dictionnaire de Théologie Catholique*, II, pp. 1860-1877, cit. os três em ILLANES e SARANYANA, *loc. cit.*

54 Cfr. EPSTEIN, William. "The Classical Tradition of Dialectics and American Legal Education" In: "Journal of Legal Education" 31 #3-5 (1982) 399-423. Af se enfatiza o

aporte à dialética dos três grandes pensadores gregos e a sua pertinência para o aprendizado do ofício do Direito, no sentido apontado no texto. A partir deste trabalho de Epstein condensei também o parágrafo seguinte do texto, com os aportes de Sócrates, Platão e Aristóteles.

55 Cfr. PLATÃO. *Apologia de Sócrates*, 21b-e e 30c-31a.

56 Cfr. IDEM. *Teeteto ou Da ciência*, 149a.

57 Ver IDEM. *A República* 531e, 532a-b, 533b-c, 534e, 535a, 537c, 541b e 543b-c.

58 Ver, em particular, o tratado da *Tópica* e, dentro dele, os pontos I.1 100a 25-101a 18, I.2 101b 3-4, I.14 105b 19-22, VIII.5 159a 25-32 e VIII.10 160b 22-40. Sobre a dialética, Aristóteles também tratou no *Perihermeneias* – sobre a interpretação e as proposições –, nos *Anteriores Analíticos* – silogismos para conhecer a verdade –, nos *Analíticos Posteriores* – verdades que se podem conhecer por silogismos –, nas *Refutações Sofísticas* – reconhecimento dos raciocínios falazes – e na *Retórica* – regras de argumentação em um debate.

59 Desta opinião é EPSTEIN, *loc. cit.*, assinalando os textos de Aristóteles em *Tópica*, VIII.5 159a 25-32 e VIII.9 160b 10-13.

60 Cfr. ZURETTI, Juan Carlos. *Breve Historia de la Educación*. Buenos Aires : Claridad, 1988, pp. 54-55 e 59-60 e TELLO ROLDÁN, Enrique D. N.. *Manual de Historia de la Educación y la Pedagogía*. La Rioja : Eudelar, 1999, pp. 104-105 e 107.

61 Cfr. SAMPLES, Ken. “The Socratic Method” (1998) In: *Stand to Reason*, disponível em http://www.str.org/_free/studies/socratic.htm. Pode-se ver, como exemplo paradigmático do assinalado no texto, o diálogo platônico *Menão*, em que Sócrates interroga se é possível transmitir o conhecimento.

62 Ver ZURETTI, p. 83.

63 Cfr. GÓMEZ LÓPEZ-EGEA, pp. 25 e 89.

64 Sobre o método dos problemas como

intermediário entre o ensino teórico e o método do caso, cfr. MASONER, p. 12 e EISENMANN, p. 111. Um dos primeiros a propor o *problem method* como superador do mero *case method*, pela razão apontada no texto, foi Jacob Henry LANDMAN em seu livro *The Case Method of Studying Law*. New York : G.A. Jennings Co., 1930. De todos modos, a crítica de Landman ao método do caso tem diversas inconsistências, generalizações sem suficientes elementos e muitas incompreensões dessa metodologia. Entra estas últimas, conta-se uma crítica ao método original de Langdell, que, na época de redação desse livro, já tinha evoluído e tinha se diversificado muito, já não mais considerando boas as razões do juiz, tal como ocorria na sua versão original. Cfr. a respeito HORAK, H. Claude. “Scanning Old Procedures” In: “The Journal of Higher Education” 2 (1-1931) 52-53, em que faz uma revisão daquele livro. Sobre as origens do método do problema nos Estados Unidos, cfr. também MOYA, María T. del Rosario. “La utilización de los fallos y opiniones consultivas de la Corte Internacional de Justicia y las decisiones de otros tribunales internacionales en la enseñanza del Derecho Internacional Público”, In: INSTITUTO INTERAMERICANO..., p. 195.

65 Cfr. BAYEN, Maurice. *Historia de las Universidades*, trad. del francés por A. Giralt Pont. Barcelona : Oikos-Tau, 1978, pp. 21-22 e 27.

66 Ver CORSO DE ESTRADA, Laura E.. “Rasgos de una *Questio Disputata* del siglo XIII”, em TOMÁS DE AQUINO. *Cuestión disputada sobre las virtudes en general*. Pamplona : Eunsa, 1998, p. 22.

67 Cfr. *ibid.*, pp. 20-21 e suas notas.

68 Cfr. *ibid.*, pp. 18 e 24-25.

69 Cfr. *ibid.*, pp. 17-20 e suas notas.

70 Cfr. *ibid.*, pp. 22-26, com suas notas. Cada questão disputada corresponderia ao que nos chegou como *questio*, correspondendo os distintos artigos de que se compõe uma questão à extensão de uma disputa privada, *in scholis*. O número de *questiones* existentes

pode nos dar uma idéia, por outro lado, da grande freqüência com que se realizavam estas disputas. Cfr. *ibid.*, pp. 26-27, n. 39.

71 Sobre as lições e disputas medievais, cfr. também GILSON, Etienne. *La Filosofia en la Edad Media*, trad. del francés por M.M. y J.C.. Buenos Aires : Ediciones Sol y Luna, 1940, pp.135-136. Com relação às questões *quodlibetales*, ver também CORSO DE ESTRADA, pp. 27-28.

72 Sobre Abelardo e seu sistema de “sim e não” ver GILSON, pp. 75 e 139.

73 Sobre estas sete artes liberais e a sua influência em todo esse período ver GILSON, pp. 17-18, 39 e 84 e ZURETTI, pp. 117, 119 e 129. Sua classificação foi introduzida nas escolas por Alcuíno de York (735-804), o mais importante colaborador educacional de Carlos Magno, que escreveu um tratado sobre cada uma das artes do *trivium*: *De Grammatica, De Rhetorica e De Dialectica*. Somadas à Filosofia, à Teologia, ao Direito e à Medicina, compendiam, de alguma maneira, as “artes” – humanidades – e as “ciências”. Com relação a Alcuíno e à sua influência educacional, pode-se ver também CLARAMUNT, Salvador. “Alcuino de York” In: *Gran Enciclopedia Rialp*, I, 2ª ed., 1981, pp. 502-503.

74 MASONER, p. 10, também relaciona o modo de ensinar o *trivium* com o método do caso.

75 Cfr., sobre ambas as referências, BADENES GASSET, p. 440.

76 Cfr. OLIVER. *La enseñanza superior en Alemania*. Buenos Aires, 1918, p. 89, cit. em BADENES GASSET, p. 440.

77 Neste ponto, agradeço os vários esclarecimentos que, sobre a metodologia de ensino jurídico nas atuais universidades alemãs, me fizeram, em proveitosas conversas, os Professores Doutores Peter Sester, da Universität Freiburg e da Universität Karlsruhe, e Álvaro Pérez Ragona, da Universidad Di Tella.

78 Cfr. ORGAZ. “La enseñanza práctica en la Facultad de Derecho de París”. In: “Revista de Derecho y Ciencias Sociales” 6 (1927) 782

[Buenos Aires], cit. por BADENES GASSET, pp. 440-441, n. 62.

79 BADENES GASSET, p. 441, n. 64.

80 Cfr. *ibid.*, p. 441. Lá se utiliza parcialmente o método do caso para discussões nas universidades e em alguns seminários organizados por instituições não universitárias. Cfr. DUPUY, René-Jean (ed.). *The University Teaching of Social Sciences. International Law*. Paris : Unesco, 1967, p. 19 (trata-se de um Informe sobre o Ensino do Direito Internacional realizado na *International Association of Legal Sciences* por este professor de Nice, por solicitação da Unesco) e ARANGIO-RUIZ, G.. “Italy”. In: DUPUY (ed.), p. 62 (que é um dos informes nacionais contidos no Informe geral).

81 Cfr. Real Decreto 1424/1990, de 26 de outubro, pelo qual se estabelece o título universitário oficial de Licenciado em Direito e as Diretrizes gerais próprias dos planos de estudos que conduzem à sua obtenção (B.O.E. de 20 de novembro de 1990, n. 278); e CONSEJO DE UNIVERSIDADES. *Reforma de las Enseñanzas Universitarias – Título: Licenciado en Derecho. Propuestas alternativas, observaciones y sugerencias formuladas al informe técnico durante el período de información y debate públicos*. Madrid : Consejo de Universidades – Secretaría General, 1988, pp. 40-41 (“Informe técnico del grupo de trabajo Nº 10 – Título de Licenciado en Derecho”) e as referências, algo escassas, à necessidade de ensino mais crítico e prático, realizadas por parte de alguns professores e universidades que enviaram suas sugestões ao projeto, em pp. 152-153, 630-631 e 745-746. Nesse livro podem ser vistas também fortes críticas e resistências à introdução de atividades práticas na universidade, por distintas razões, como ocorre em pp. 161-167 e 200-201.

82 Sobre o assinalado neste parágrafo, veja-se o estudo comparativo incluído em “II Convocatoria de Ayudas de la ANECA para el Diseño de Planes de Estudios y Estudios y Títulos de Grado – Licenciado en Derecho”, (“Libro Blanco” de la Licenciatura en Derecho), Vigo, junho de 2005 (apresentado à ANECA por 55 Faculdades de Direito da Espanha), pp.

5-18; pode-se consultá-lo em <http://derecho.usal.es/libroblanco/05PartePrimera.pdf>. Esta primeira parte do informe foi realizada pelos professores M.R. Alarcón Caracuel, Mar Campins, Rafael Arenas e Ferran Camas, das Universidades de Sevilha, de Barcelona, Autônoma de Barcelona e de Gerona, respectivamente. Ditos autores citam como fontes a “European Journal of Legal Education”, No. 1; RUIZ-RIVAS, Hernando C.. “Resumen esquemático de la estructura de titulaciones por países”, apresentação em power point, Universidade Autônoma de Madri, 17 de novembro de 2003; e os sites <http://www.bologna-berlin20003.de>; <http://www.bologna-bergen2005.no> e <http://www.elfa-afde.org>. Com relação ao sistema da Itália, que, como se disse, foi o primeiro país a modificar a sua estrutura conforme a Declaração de Bolonha, os estudos se estruturam, atualmente, em três ciclos, que correspondem ao sistema de 3/5/8 anos para graduação, master e doutorado, dos quais os dois primeiros constituem os ciclos essenciais. O primeiro ciclo (180 ECTS), ao qual os estudantes têm acesso aos 19 anos, dá lugar ao título de *Laurea Triennale em Giurisprudenza*, e tem como objetivo prover aos estudantes um adequado domínio dos métodos e conteúdos científicos gerais, assim como destrezas profissionais concretas. O segundo ciclo (120 ECTS) dá lugar ao título de *Laurea Specialistica*, que, com cinco orientações, pretende preparar para a atividade profissional altamente qualificada em áreas concretas. No primeiro destes dois anos, leva-se a cabo o *Master di primo livello* (60 ECTS), enquanto que no segundo costuma-se exigir a elaboração e a apresentação de um trabalho original de fim de carreira. Sobre as reformas na Itália cfr. *ibid.* e PELÁEZ, Manuel J.. “La Historia del Derecho y la Historia de las Instituciones en las nuevas Licenciaturas italianas adaptadas a Europa (El Decreto m. de 4 de agosto de 2000 del Ministerio de Universidades y de la Investigación Científica y Tecnológica)” In: “Revista de Estudios Histórico-Jurídicos” 25 (2003), pp. 507-512 (Valparaíso, Chile). A Alemanha, em vez disso – como indica este último autor –, reformou a carreira de Direito em 2002, mas não inclui reformas estruturais

substanciais quanto às disciplinas na carreira de Direito que vinham sendo dadas.

83 Cfr. B.O.E. de 24-12-2001. A Lei foi modificada em alguns pontos pelo Real Decreto Ley 9/2005, de 6 de junho (B.O.E. de 7-06-2005). São também pertinentes a normativa reguladora do *Suplemento Europeo al Título* (Real Decreto 1044/2003, de 1º de agosto) e dos sistemas de créditos europeus e qualificações para as titulações universitárias de caráter oficial e validade no território nacional (Real Decreto 1125/2003, de 5 de setembro). Não se aprovou ainda a regulação da estrutura dos ensinos universitários e o mapa de titulações. Uma vez que isto seja feito, iniciar-se-á a reforma dos planos de estudos em cada universidade.

84 Cfr. “II Convocatoria de Ayudas...”, cit., p. 21; pode ser consultado em <http://derecho.usal.es/libroblanco/06PartePrimera.pdf>. Neste sentido, na X Conferência de Diretores e Diretoras das Faculdades de Direito das Universidades Espanholas, realizada em Vigo, em 28 de junho de 2004, acordou-se, ratificando a pertinência da Declaração de Bolonha, que a formação jurídica superior necessita, na Espanha, de um conteúdo mínimo de 240 créditos ECTS – o que equivale a quatro anos de estudos em tempo completo – para dar “uma formação jurídica superior de caráter geral, teórica e prática, que habilite para o mercado de trabalho, embora não seja suficiente para permitir o acesso direto a todas as profissões jurídicas”. Da mesma maneira, além de uma reapresentação dos conteúdos docentes, conclui-se que “deveriam ser introduzidos os necessários conteúdos acadêmicos vinculados tanto à aquisição de capacidades, aptidões e competências como à formação introdutória em outras ciências sociais afins ou de caráter auxiliar”. Quanto à pós-graduação, entende-se que deveria ter 120 créditos para os que tiverem preferência por uma orientação profissional. Por último, como formação complementar de segundo nível, põe-se a prática jurídica, pedindo-se que seja regulado o acesso às profissões de advogado e de procurador, a partir da superação de cursos de conteúdo prático, a serem organizados e oferecidos conjunta-

mente pelas Faculdades de Direito e pelos Colégios de Advogados, os quais podem ter a forma de masters co-organizados. Cfr. *ibid.*, Anexo V, pp. 283-286; pode-se consultar ditas Conclusões em <http://derecho.usal.es/libroblanco/19Anexo5.pdf>.

85 Isto, que pode ser constatado por qualquer um, é assinalado também, entre outros muitos, por DUPUY, pp. 19-20 e 35-36; ARANGIO-RUIZ, pp. 61; e JIMÉNEZ DE ARÉCHAGA, E.. "Latin America". In: DUPUY (ed.), pp. 72 e 76-77.

86 Cfr. DUPUY, p. 19. Na França, por exemplo, as decisões judiciais costumam ser ensinadas e discutidas pelo sistema de seminários eletivos, fora das disciplinas, e só no 3.º e 4.º anos. As matérias, pelo contrário, são dadas pelo sistema de aulas magistrais. Cfr. *idem*, pp. 19-20 e 35-36. Na Itália, o ensino tradicionalmente foi teórico e, ainda que se tenha tentado pôr ênfase na prática, o grosso do ensino, como já se indicou, é feito mediante *formal lectures*. Cfr. ARANGIO-RUIZ, p. 61.

87 Cfr. TSURUOKA, S.. "Japan" In: DUPUY (ed.), pp. 67-68; HAMBRO, E. I.. "The Scandinavian States" In: IDEM, p. 89; HARASZTI, G.. "Hungary" In: IDEM, pp. 45-46; e JANKOVI, S.. "Yugoslavia". In: IDEM, pp. 146-147.

88 Cfr. EISENMANN, p. 116 (enfatizando que, embora se costume entender que na Inglaterra se use o método do caso, o que se faz, a rigor, é expor o sistema jurídico inglês, que se origina nos casos, mas não se usa tal método de análise e debate, e quase não se têm *casebooks*); SIMMONDS, K. R.. "United Kingdom" In: DUPUY (ed.), pp. 115-117 e 121; IRANI, P. K.. "India" In: IDEM, pp. 53-54; NWOGUGU, E. I.. "Nigeria" In: IDEM (ed.), pp. 80-81. Confirma o que foi dito com relação ao Direito inglês o fato de eles – que carecem de uma variedade de *casebooks* – possuírem, no entanto, grande quantidade de livros que seguem a metodologia dos *restatements*, nos quais se resume o estado da jurisprudência em determinado campo, começando, às vezes, com sentenças do século XIV e perpetuando-se, muito

desse livros, por meio da sua atualização de geração em geração.

89 Cfr. PUJOL BALCELLS, Jaime e FONS MARTIN, José Luis. *Los métodos en la enseñanza universitaria*, 2ª ed. Pamplona: Eunsa, 1981, p. 19.

90 Cfr. *ibid.*, pp. 20-21 e 23-24.

91 Cfr. UNIVERSITY GRANTS COMMITTEE. "Report of the Committee on University Teaching Methods (The Hale Report)". London: U.G.C., 1964, p. 170, cit. em PUJOL BALCELLS e FONS MARTIN, p. 21.

92 Sobre isto, cfr. FLEITAS ORTIZ DE ROSAS, Abel M.. *Derecho de familia – Método de enseñanza. Casos y otras variantes*. Buenos Aires : Astrea, 1994 (1ª reimpr. 1996), pp. 25-79, em que expõe insidiosa de idéias sobre o ponto.

93 No mesmo sentido, MASONER, p. 10.

94 Cfr. LEENDERS and ERSKINE, p. 14.

95 Sobre essa relação entre método de casos e formação dos praticantes em Medicina, ver BOYD JR., Harper W.; GIBSON, Donald M.T.; IFFLAND, Charles P. e TAVIS, Lee A.. *Casos en "Marketing"*. Reading, Mass.: Addison-Wesley, 1967, p. 4 (original inglês: *Marketing Management: Cases from the Emerging Countries*. Reading, Mass. : Addison-Wesley, 1966, trad. al castellano de la Stanford Business School).

96 Um interessante *racconto* geral da mudança de metodologia de ensino realizado poucos anos atrás nessa famosa Faculdade estadunidense e do programa elaborado para a mesma, com relatos de episódios relativos ao seu próprio processo de renovação metodológica, pode-se ver em GOODENOUGH, Daniel A.. "Changing Ground: A Medical School Lecturer Turns to Discussion Teaching" In: CHRISTENSEN, GARVIN, and SWEET (eds.), cit., pp. 83-98. Na Argentina, utiliza o método do caso, com esse propósito, a Faculdade de Ciências Biomédicas da Universidade Austral.

97 Com respeito a esta característica do

método do caso, cfr. CARSON JR., W. Waller. "Development of a Student Under the Case Method" In: MCNAIR and HERSUM (eds.), p. 86; RONSTADT, pp. 2-3 e 8; e GÓMEZ LÓPEZ-EGEA, pp. 3, 78-81, 85-86 e 160-161.

98 Sobre a relação entre sistema de aprendiz e método do caso, cfr. PÉREZ LÓPEZ, Juan Antonio. "El método del caso: instrumento pedagógico para el profesional de la acción", nota técnica 0-394-023 ASNN-3. Barcelona-Madrid : IESE - Universidad de Navarra, 1993, p. 2 e MASONER, p. 9.

99 A este sistema pertencem a Alemanha (ano e meio de práticas), a Bélgica (de três a cinco anos), a Dinamarca (três anos, pelo menos, mais exame de conjunto), a França (três anos), a Irlanda (um ou dois anos), a Itália (dois anos e um exame), os Países Baixos (três anos para os advogados e quatro para os juízes), a Grécia (ano e meio, mais exames), a Inglaterra (após um exame, um período de práticas de dois anos). Sobre isto cfr. "II Convocatoria de Ayudas...", pp. 19-21; pode-se consultá-lo em <http://derecho.usal.es/libroblanco/06PartePrimera.pdf>. Esta parte do informe foi realizada pelos professores Alarcón Caracuel, Campins, Arenas e Camas, já nomeados.

9. Referências Bibliográficas

ANDREWS (ed.), Kenneth R.. *The Case Method of Teaching Human Relations and Administration: An Interim Statement*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1953.

ANECA. "II Convocatoria de Ayudas de la ANECA para el Diseño de Planes de Estudios y Estudios y Títulos de Grado – Licenciado en Derecho", ("Libro Blanco" de la Licenciatura en Derecho), Vigo, junho de 2005, disponível em <http://derecho.usal.es/libroblanco/05PartePrimera.pdf>

ARISTÓTELES. *Análisis Posteriores*

_____. *Anteriores Analíticos*

_____. *Perihermeneias*

_____. *Refutações Sofísticas*

_____. *Retórica*

BADENES GASSET, Ramón. *Metodología de Derecho*. Barcelona: Bosch, 1959.

BARBOZA, Julio. "Reflexiones acerca del Punto II del temario". In: INSTITUTO INTERAMERICANO DE ESTUDIOS JURÍDICOS INTERNACIONALES - ESCUELA DE CIENCIA POLÍTICA Y RELACIONES INTERNACIONALES. UNIVERSIDAD NACIONAL DE ROSARIO. *La enseñanza y la investigación del Derecho Internacional. Primer Seminario Nacional de Profesores e Investigadores de Derecho Internacional Público (Rosario, Argentina, 3 al 6 de noviembre de 1968)*. Buenos Aires: Depalma, 1969.

BARNES, Louis B.; CHRISTENSEN, C. Roland and HANSEN, Abby J. (eds.). *Teaching and the Case Method. Text, Cases, and Readings*, 3rd ed. Boston, Mass.: Harvard Business School Press, 1994.

BAYEN, Maurice. *Historia de las Universidades*, trad. del francés por A. Giralt Pont. Barcelona: Oikos-Tau, 1978.

BOYD JR., Harper W.; GIBSON, Donald M.T.; IFFLAND, Charles P. e TAVIS, Lee A.. *Casos en "Marketing"*. Reading, Mass.: Addison-Wesley, 1967 (original inglês: *Marketing Management: Cases from the Emerging Countries*. Reading, Mass.: Addison-Wesley, 1966, trad. al castellano de la Stanford Business School).

CARAMES FERRO, José M.. *Historia del Derecho Romano desde sus orígenes hasta la época contemporánea*, [versión taquigráfica de sus clases en la Universidad de Buenos Aires tomadas por Carlos Alfredo Vogel] 5^a ed. Buenos Aires: Perrot, 1993 (reimpr.).

CASTIGLIONE, Julio César. *Las lecciones del Derecho Romano o el nacimiento del Derecho*. Santiago del Estero: Editorial

- de la Universidad Católica de Santiago del Estero, 1995.
- CLARAMUNT, Salvador. "Alcuino de York". In: *Gran Enciclopedia Rialp*, I, 2ª ed., 1981.
- CONSEJO DE UNIVERSIDADES. *Reforma de las Enseñanzas Universitarias – Título: Licenciado en Derecho. Propuestas alternativas, observaciones y sugerencias formuladas al informe técnico durante el período de información y debate públicos*, Consejo de Universidades – Secretaría General, Madrid, 1988, 40-41 ("Informe técnico del grupo de trabajo N° 10 – Título de Licenciado en Derecho).
- CORSO DE ESTRADA, Laura E.. "Rasgos de una *Quaestio Disputata* del siglo XIII". In: TOMÁS DE AQUINO. *Cuestión disputada sobre las virtudes en general*. Pamplona: Eunsa, 1998.
- CUETO RÚA, Julio. *El "common law". Su estructura normativa. Su enseñanza*. Buenos Aires: La Ley, 1957.
- CURZON, L.B.. *Roman Law*, 2ª ed. London: MacDonal & Evansth, 1969 (reimpr. 1974).
- CHASE, William C.. "Book Review". In: "The Journal of American History" (March 1995).
- CHRISTENSEN, Roland; GARVIN, David A. and SWEET, Ann (eds.). *Education for Judgment. The Artistry of Discussion Leadership*. Boston: Harvard Business School Press, 1991.
- D'ORS, Álvaro. "El dogma jurídico". In: *Papeles del oficio universitario*. Madrid: Rialp, 1961, 170-184.
- _____. "El valor formativo del Derecho Romano". In: *Papeles del oficio universitario*. Madrid: Rialp, 1961, 159-169.
- _____. *Derecho Privado Romano*. Pamplona: Eunsa, 1968.
- DE SAVIGNY, F.C.. *Sistema de Derecho Romano Actual*, I, versión castellana de Jacinto Mesía y Manuel Poley, 2ª ed. Madrid: Centro Editorial de Góngora, [ca. 1870].
- DI PIETRO, Alfredo. "Prólogo" a DE REINA TARTIÈRE, Gabriel. *Casos de Derecho romano*. Buenos Aires: Ábaco de Rodolfo Depalma, 2004.
- DUPUY, René-Jean (ed.). *The University Teaching of Social Sciences. International Law*, Unesco, Paris, 1967.
- EISENMANN, Charles. *The University Teaching of Social Sciences. Law* – Report prepared by Charles Eisenmann, Professor at the University of Paris for the International Committee of Comparative Law. Paris: Unesco, 1954.
- EPSTEIN, William. "The Classical Tradition of Dialectics and American Legal Education". In: "Journal of Legal Education" 31 #3-5 (1982) 399.
- FERNANDEZ, Aurelio. *Teología Moral*, I, 2ª ed. Burgos: Aldecoa, 1995.
- FLEITAS ORTIZ DE ROSAS, Abel M.. *Derecho de familia – Método de enseñanza. Casos y otras variantes*. Buenos Aires: Astrea, 1994 (1ª reimpr. 1996).
- GARCÍA GARRIDO, Manuel Jesús. *Respuesta – Casos prácticos de Derecho Romano planteados y resueltos*, 10ª ed.. Madrid: Ediciones Académicas, 2003.
- GAYO. *Institutas*, 4ª ed., texto traducido, notas e introducción por A. Di Pietro. Buenos Aires: Abeledo Perrot, 1993.
- GILSON, Etienne. *La Filosofía en la Edad Media*, trad. del francés por M.M. e J.C.. Buenos Aires: Ediciones Sol y Luna, 1940.
- GÓMEZ LÓPEZ-EGEA, José Luis. *Métodos activos en las enseñanzas de dirección. Análisis y conclusiones de la experiencia del IAE*, (trabajo de investigación). Pamplona: Universidad de Navarra – Facultad de Filosofía y Letras, 2000, *pro manuscrito*.
- GRABMANN, Martin. *Historia de la Teología Católica*, trad. del alemán por David Gutiérrez. Madrid: Espasa-Calpe, 1940.

- HERNÁNDEZ-TEJEDOR, F; FUENTE-SECA, P; GARCÍA-GARRIDO, M. e BURILLO, J.. "Prólogo" a *El Digesto de Justiniano*, Tomo I. Pamplona: Aranzadi, 1968.
- HOLDSWORTH, Sir William. *A History of English Law*. London: Methuen & Co. - Sweet & Maxwell, 1938 (1ª reimpr. 1966).
- HOLMES, Oliver W. "Book Notices - Review of CC Langdell, Summary of the Law of Contracts and WR Anson, Principles of the Law of Contract". In: "American Law Review" 14 (1880) 233.
- HORAK, H. Claude. "Scanning Old Procedures". In: "The Journal of Higher Education" 2 (1-1931).
- ILLANES, José Luis e SARANYANA, Josep Ignasi. *Historia de la Teología*. Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos, 1995.
- JOWITT, Earl and WALSH, Clifford (eds.). *Dictionary of English Law*. London: Sweet & Maxwell, 1959.
- KRÜGER, Pablo [Paul]. *Historia, fuentes y literatura del Derecho Romano*. Madrid: La Española Moderna, [ca. 1880].
- LANDMAN, Jacob Henry. *The Case Method of Studying Law*. New York: G.A. Jennings Co., 1930.
- LANGDELL, Christopher C.. *A Selection of Cases on the Law of Contracts, with references and citations*. Little, Brown and Co., 1871.
- LAPIANA, William P. *Logic and Experience: The Origin of Modern American Legal Education*. New York: Oxford University Press, 1994.
- LEENDERS, Michiel R. and ERSKINE, James A.. *Case Research: The Case Writing Process*, 2ª ed. London (Canada): School of Business Administration - The University of Western Ontario, 1978.
- LLEWELLYN, Karl. "A Realistic Jurisprudence - The Next Step". In: "Columbia Law Review" 30 (1930) 431.
- _____. "On What Is Wrong with So-Called Legal Education". In: "Columbia Law Review" 35 (1935) 665.
- MAINE, Henry Sumner. *Ancient Law*, 4th american edition from the 10th London edition. New York: Henry Halt Cond Co., 1884.
- MASONER, Michael. *An Audit of the Case Study Method*. New York: Praeger - London: Westport, Co., 1988.
- MCNAIR, Malcolm P. and HERSUM, Anita (eds.). *The Case Method at the Harvard Business School: Papers by Present and Past Members of the Faculty and Staff*. New York: McGraw-Hill, 1954.
- MOYA, María T. del Rosario. "La utilización de los fallos y opiniones consultivas de la Corte Internacional de Justicia y las decisiones de otros tribunales internacionales en la enseñanza del Derecho Internacional Público". In: INSTITUTO INTERAMERICANO DE ESTUDIOS JURÍDICOS INTERNACIONALES - ESCUELA DE CIENCIA POLÍTICA Y RELACIONES INTERNACIONALES. UNIVERSIDAD NACIONAL DE ROSARIO. *La enseñanza y la investigación del Derecho Internacional. Primer Seminario Nacional de Profesores e Investigadores de Derecho Internacional Público (Rosario, Argentina, 3 al 6 de noviembre de 1968)*. Buenos Aires: Depalma, 1969.
- PELÁEZ, Manuel J.. "La Historia del Derecho y la Historia de las Instituciones en las nuevas Licenciaturas italianas adaptadas a Europa (El Decreto m. de 4 de agosto de 2000 del Ministerio de Universidades y de la Investigación Científica y Tecnológica) In: "Revista de Estudios Histórico-Jurídicos" 25 (2003) 507-512 (Valparaíso, Chile).
- PÉREZ LÓPEZ, Juan Antonio. "El método del caso: instrumento pedagógico para el profesional de la acción", nota técnica 0-394-023 ASNN-3, IESE - Universidad de Navarra, Barcelona - Madrid, 1993.

- PINCKAERS, Servais. *Las fuentes de la moral cristiana: su método, su contenido, su historia*. 2ª ed. corregida, trad. del francés de Juan José García Norro. Pamplona: Eunsa, 2000.
- PLATÃO. *A República*.
 _____. *Apologia de Sócrates*.
 _____. *Teeteto*
 _____. *Tópica*
- PUJOL BALCELLS, Jaime e FONS MARTIN, José Luis. *Los métodos en la enseñanza universitaria*, 2ª ed.. Pamplona: Eunsa, 1981.
- REDLICH, Joseph. *The Common Law and the Case Method in American University Law Schools (Report to the Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching*. New York : sem editora [The Foundation], 1914, 84 pp.
- ROETHLISBERGER, Fritz. *The Elusive Phenomena. An Autobiographical Account of My Work in the Field of Organizational Behaviour at the Harvard Business School*, edited by George F. Lombard. Boston: Division of Research - Graduate School of Business Administration - Harvard University, 1977.
- RONSTADT, Robert. *The Art of Case Analysis*, 3ª ed. Dana Point, Ca.: Lord Publishing, 1993.
- SAMPLES, Ken. "The Socratic Method" (1998) In: *Stand to Reason*, disponível em <http://www.str.org/free/studies/socratic.htm>.
- TAU ANZOÁTEGUI, Víctor. *Casuismo y Sistema. Indagación histórica sobre el espíritu del Derecho Indiano*. Buenos Aires: Instituto de Investigaciones de Historia del Derecho, 1992.
- TELLO ROLDÁN, Enrique D. N.. *Manual de Historia de la Educación y la Pedagogía*. La Rioja: Eudelar, 1999.
- VON IHERING, Rudolf. *L'esprit du Droit Romain dans les diverses phases de son développement*, t. III, trad. da 3ª ed. alemã de O. de Menlenaere. Paris: A. Maresq, 1877.
- ZURETTI, Juan Carlos. *Breve Historia de la Educación*. Buenos Aires: Claridad, 1988.

Origens Históricas da Educação Jurídica com o Método do Caso

Fernando M. Toller

Palavras-chave: Método do caso – Ensino do Direito – Sistema Jurídico

Resumo: O artigo estuda o surgimento e os antecedentes do sistema pedagógico denominado “método do caso”, difundido em grande variedade de áreas científicas, e, particularmente, no Direito, relacionando-o também com metodologias similares utilizadas desde há muito tempo. O trabalho estuda o case method na Harvard Business School e, antes, na Escola de Direito dessa Universidade. A seguir, passa-se em revista os casos como centro do espírito do Direito romano e a utilização dos casos no ensino do Direito na Europa renascentista e na América Indiana. A seguir, volta-se às origens destes sistemas de ensino - rastreados na dialética grega e no método socrático - e ao seu eco na metodologia do debate, própria das universidades medievais. Termina com cinco conclusões, que demonstram que, ao se esquadriñar a estirpe desta metodologia, se descobre a enorme riqueza de suas fontes antigas e medievais e de suas aplicações. Desse modo, põe-se de manifesto o erro no qual incorrem aqueles que mantêm uma atitude cética ou distante com relação ao método do caso no ensino do Direito, por entender que as suas

origens são as de um método para ensinar a direção de empresas, o que o faria pouco apto às ciências mais dogmáticas, como o Direito; ou, então, que é um método próprio do mundo jurídico anglo-saxão, sendo tributário do entorno de onde nasceu e útil tão-somente no common law. Pelo contrário, pode ser um método altamente fecundo no nosso sistema continental de Direito.

Keywords: Case Method – Law Teaching – Law System

Abstract: The article studies the beginning and the precedents of the paedagogical system called “case method”, disseminated through a wide range of scientific areas and in Law particularly; relating it, also, to similar methodologies in use since long. The work studies case method at Harvard Business School and, earlier, at the university’s Law School. Next, it conducts a review of law cases as the core of Roman Law, their usage at Law teaching in Renaissance Europe and Indian America, and the casuism in the study of Moral Theology. Then, it turns to the origin of those teaching systems based upon Greek dialectics and the Socratic method and their echo in the methodology of debate pertaining to mediaeval universities. It ends with five conclusions that show that, going

over the lineage of this methodology, one realises the enormous richness of its ancient and mediaeval sources and their application. This way, it brings out into the open the error committed by those who take up a skeptical or detached stance towards case method in Law teaching, either for seeing its origins as those of a method to teach business management, which renders it unfit for more dogmatic sciences, such as Law; or for considering it specific of the Anglo-Saxon legal world, bound up with the environment where it came to life, and useful in common law alone. On the contrary, it can be a highly fruitful method in our continental law system.