

# Casos, Jurisprudência e monografias: as possibilidades do estudo de caso nas monografias em direito\*

## Cases, Jurisprudence and papers: *the possibilities of the case study monographs on Law*

Luiz Eduardo Abreu<sup>1</sup>

### Resumo

O presente artigo vai examinar o uso dos estudos de caso dentro das monografias de fim de curso. O argumento principal é que a monografia como estudo de caso tem de dialogar com a formação jurídica tradicional e as habilidades que ela pretende desenvolver, por um lado, e a prática profissional no campo do direito entendida como uma forma de vida, por outro. A questão é, então, saber qual é o uso que o estudo de caso poderia ter dentro deste contexto. A ideia é que um modelo de monografia baseado no estudo de caso tem de fazer sentido para o futuro operador do direito. O texto defende que o estudo da jurisprudência, seja de um caso, seja de um conjunto de casos semelhantes, pode ser uma alternativa interessante dentro do contexto atual. Contudo, para mudar de um modelo para o outro, é preciso também modificar profundamente a maneira como os alunos são orientados.

**Palavras-chave:** Direito. Jurisprudência. TCC. Estudo de caso

### Abstract

This article will examine the use of case studies within the monographs limit. The main argument is that the monograph as a case study is to dialogue with the traditional legal training and skills that it intends to develop, on the one hand, and professional practice in the field of law understood as a way of life on the other. The question is, then, to know what is the use of the case study could have in this context. The idea is that a model of a monograph based on case study has to make sense for the future operator of the law. The text argues that the study of jurisprudence, whether a case is a set of similar cases, can be an interesting alternative in the current context. However, to switch from one model to another, one must also profoundly change the way students are oriented.

**Keywords:** law, jurisprudence, papers, case study

\* Artigo recebido em junho de 2013.

Aceito para publicação em julho de 2013.

<sup>1</sup> Possui graduação em Ciências Sociais pela Universidade de Brasília (1989), mestrado em Ciência Social (Antropologia Social) pela Universidade de São Paulo (1993) e doutorado em Antropologia pela Universidade de Brasília (1999). Atualmente é professor do Programa de Mestrado e Doutorado em Direito do Centro Universitário de Brasília — UniCEUB. Tem experiência na área de Antropologia, com ênfase em Teoria Antropológica, atuando principalmente nos seguintes temas: antropologia do estado, direito, linguagem, congresso nacional e etnografia constitucional.

## 1 Introdução

O objetivo deste texto é discutir as possibilidades do estudo de caso nas monografias de fim de curso no direito. Essa reflexão faz parte de um movimento maior no qual o ensino jurídico no Brasil tem sido alvo de críticas por parte dos próprio campo do direito ou, pelo menos, de parte dele. Com efeito, muito se tem discutido, tanto na graduação quanto nos programas de pós graduação, sobre novas técnicas pedagógicas, critérios de avaliação, comprometimento dos professores, papel do curso frente à sedução cada vez maior que os concursos públicos exercem sobre os nossos alunos, o ENAD, a aprovação no exame da OAB, os papéis respectivos das universidades públicas e das faculdades privadas etc. Parte do problema decorre da crise que vive hoje o direito<sup>2</sup> e da convicção de que é preciso formar profissionais com a capacidade de pensar, compreender e atuar em situações complexas. O resultado é uma crescente insatisfação com os métodos de ensino mais tradicional, baseados na memorização e na transmissão de extensos conteúdos, mentalidade que, é preciso admitir, ainda permeia boa parte das provas de concursos públicos. E, também por isso, há algo de local nestas preocupações, no sentido de que outros contextos sociais ou outras tradições jurídicas (sobretudo o *common law*) têm, muito provavelmente, suas próprias crises. Dentro deste campo mais amplo de dúvidas, incertezas e possivelmente mudanças, a discussão sobre as metodologias ativas e, particularmente no que nos interessa mais de perto, o uso de casos dentro do ensino jurídico tem ganho um espaço importante, espaço que, há, talvez, 10 anos, simplesmente não existia. A discussão tem tido no Curso de Direito da FGV de São Paulo um dos seus mais ativos incentivadores; e, no Programa de Direito Integral do UniCEUB, um lugar para testar o uso de casos e metodologias ativas no ensino de graduação de forma a poder, mas à frente, exportá-las para uma graduação com, aproximadamente, 7 mil alunos de direito em Brasília.

Contudo, apesar de o ensino jurídico brasileiro ser voltado para a leitura extensiva dos códigos e de outros diplomas normativos (veremos adiante o que isso quer

dizer), os casos já são utilizados de várias formas. Há, pelo menos, quatro tipos de usos<sup>3</sup>, cada qual com suas especificidades. O mais importante deles é (1) o caso como um modo de ensinar o direito. Mas é preciso fazer aqui alguns reparos. Há pelo menos duas formas de usar casos dentro de sala de aula. Uma delas já é utilizada se não pela maioria dos nossos professores, por boa parte deles: o caso como um exemplo do emprego da lei. Assim o professor pode, ao ensinar um artigo do código penal, dizer algo como “em tal ou qual caso, o tribunal interpretou que...” ou sugerir uma situação hipotética, “Se os fatos são esses, qual seria o tipo penal aplicável?” A outra forma de usar casos em sala de aula, que pode comportar, por sua vez, inúmeras variações, é ensinar o direito a partir dos casos, quer dizer, ao invés de explicar um artigo para, depois, dar um exemplo do seu emprego, apresenta-se ao aluno um caso e, a partir da complexidade deste, examina-se as possibilidades interpretativas de um ou mais artigos, doutrinas, princípios, teorias da interpretação etc. É preciso também considerar que o uso de casos no ensino pode servir a vários propósitos que são, inclusive, contraditórios entre si. Ele pode servir a uma proposta de ensino a mais tradicional ou, ao contrário, pode ser a tentativa de examinar as lides no seu contexto social — empregando, quem sabe, instrumentos conceituais estranhos a dogmática. Essa segunda forma de utilizar casos é relativamente rara na nossa academia. Os outros três usos são: (2) nas provas como um mecanismo de avaliação; dá-se, por exemplo, um caso hipotético e se pede ao aluno que redija uma decisão, um comentário ou uma peça; (3) na prática jurídica e nos estágios obrigatórios, nos quais o aluno teria que redigir peças que podem ou não ser efetivamente protocoladas em juízo; e, finalmente, (4) nas monografias de fim de curso. Entendê-los como espécies dentro de um mesmo gênero significa desconsiderar que eles incorporam objetivos e contextos bem diferentes.

E isso, por sua vez, nos leva a um outro problema, que poderíamos formular de uma maneira bem simples: o que exatamente é um estudo de caso? Apesar de a pergunta ser intuitivamente óbvia, sua resposta não o é. A razão disso é que, antes de respondê-la, é necessário decidir

<sup>2</sup> FREITAS FILHO, R. *Intervenção judicial nos contratos e aplicação dos princípios e das cláusulas gerais: o caso do leasing*. Porto Alegre: Fabris, 2009.; CASAGRANDE, R.; FREITAS FILHO, R. O problema do tempo decisório nas políticas públicas. *Revista de Informação Legislativa*, v. 47, n. 187, p. 21-34, 2010.

<sup>3</sup> A classificação não é minha, mas do professor Roberto Kraspenhar. Ele a desenvolveu durante a arguição da monografia da aluna Mariana Vicente Ferreira Lima, orientada pela professora Inês Porto. A monografia tinha um sugestivo título: “Utilização de método de estudo de caso na formação jurídica”.

como vamos fazê-lo. Há, pelo menos, duas possibilidades. A primeira seria examinar quais seriam as características presentes nos estudos de casos que serviriam para definir a sua “essência”, e, pensando dessa forma, poderíamos gastar inúmeras horas debatendo a melhor maneira de formular o seu conceito dentro de fronteiras bem delimitadas. Este é o caminho pelo qual a doutrina jurídica brasileira geralmente aborda um objeto do próprio direito, como, por exemplo, o conceito de contrato, propriedade ou processo. O leitor certamente já percebeu, pelo parágrafo precedente, que nós nos inclinamos pela segunda maneira de abordar o problema. Poderíamos chamá-la de “pragmática”, embora, para sermos filosoficamente precisos, o melhor seria denominá-la “analítica”. O motivo disso é que ela adota alguns pressupostos da filosofia analítica, particularmente a ideia de que o sentido de um conceito é o seu uso dentro de um contexto<sup>4</sup>. Não vamos aqui entrar em maiores detalhes sobre os pressupostos ou as suas implicações. O leitor que estiver familiarizado as ideias de Wittgenstein, particularmente as implicações de sua doutrina do significado e com a noção de perspicuidade vai certamente reconhecer as razões das nossas decisões metodológicas<sup>5</sup>. Mas este texto pretende que o seu argumento seja claro o suficiente de forma a prescindir, para ser compreendido, de qualquer intimidade com obscuras teorias filosóficas.

Portanto, e utilizando a experiência como professor de projeto, orientador de monografia e gestor do Núcleo de Pesquisa e Monografia, vamos examinar qual o seu sentido dos estudos de caso, quer dizer, quais os seus usos dentro da pesquisa monografia no final de um curso em direito. Para tanto, vamos dividir o nosso argumento em 3 partes: a primeira desenha o contexto do ensino tradicional e do modelo de monografia mais usado no direito; a segunda examina a relação da monografia

tradicional com as práticas da atividade jurídica; por fim, a terceira examina, no contexto estabelecido pelas duas outras partes, qual o sentido possível que o estudo de caso teria no direito.

## 2 A monografia e o seu contexto

A busca pelo sentido como uso — seja de uma palavra, conceito ou prática — começa, necessariamente, pelo contexto no qual eles são empregados. Ora, a monografia no direito está inserida num contexto complexo no qual é preciso considerar, pelo menos, dois aspectos: a sua relação com as formas de ensino tradicional e, com o modelo tradicional de monografia jurídica. Vamos examiná-los nesta ordem.

(i) Por evidente, o componente curricular da monografia de fim de curso não pode ser, de todo, reduzido à experiência de sala de aula. Se, por um lado, a monografia, como veremos adiante, compartilha do pressuposto de que o conhecimento deve ser extenso, pressuposto presente nas formas tradicionais de ensino jurídico, por outro ela inverte a prática a partir da qual os alunos são treinados. As disciplinas mais práticas têm, na sua maioria, modelo bem semelhante. Basicamente, supõe-se que ensinar o aluno de direito significa ensinar-lhe, pelo menos, todos os códigos (Código Civil, Código de Processo Civil, Código Penal, Consolidação das Leis do Trabalho etc.), além, claro, da Constituição, direitos difusos etc. A aula então é, neste modelo, a leitura dos artigos, por exemplo, do Código Penal e o seu comentário. A avaliação é, em grande parte, feita a partir de provas de múltipla escolha, e, nas questões dissertativas, espera-se do aluno que ele seja capaz de reproduzir aquilo que o professor comentou em sala de aula, e a literalidade da resposta é considerada um ponto positivo na avaliação.

Eis a formulação, talvez, a mais simples do problema: a monografia inverte complementemente a experiência que o aluno teve durante a maior parte do seu curso. Usando o exemplo do Curso de Direito do UniCEUB, a monografia conta com duas partes bem distintas: a redação de um projeto (em uma disciplina que se desenvolve parte em sala e, parte como orientação individual) e da monografia propriamente dita (duas disciplinas de orientação individual). Supõe-se que o aluno tenha de fazer escolhas: ele tem de escolher, por exemplo, um tema de pesquisa que, no direito, tem um sentido muito amplo e que pode ser,

<sup>4</sup> WITTGENSTEIN, L. *Philosophical investigations. The German text, with a revised English translation*. 3<sup>rd</sup>. London: Basil Blackwell, 2001.

<sup>5</sup> Como referência, vide HALLER, R. *Wittgenstein e a filosofia austriaca*. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1990.; SLUGA, H.; STERN, D. G. *The Cambridge Companion to Wittgenstein*. Cambridge: Cambridge University Press: 1996. p. 510. GLOCK, H.-J. *Dicionário de Wittgenstein*. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1998.; ABREU, L. E. Wittgenstein Lecture on Ethics and French Anthropological Tradition. In: HALLER, R; PUHL, K. (Org.). *Wittgenstein and the Future of Philosophy: a Reassessment after 50 years*. Kirchberg am Wechsel: Austrian Ludwig Wittgenstein Society, 2001. p. 29-35.; MALCOLM, N. *Ludwig Wittgenstein. A memoir*. 2<sup>nd</sup>. Oxford: Clarendon Press, 2001.

por exemplo, as penas alternativas, o direito alternativo ou as decisões monocráticas em Recursos Extraordinários. É interessante reparar que, em outras ciências sociais ou humanas (para os nossos propósitos não são necessárias distinções mais precisas), imagina-se que o princípio de uma pesquisa seja a intuição de um objeto. Para estas últimas um objeto é o encontro de duas coisas distintas: o material empírico e uma forma de olhar para ele. Seja como for, nas disciplinas de monografia, parte-se do pressuposto que o sujeito é autônomo na construção do seu conhecimento, quer dizer, que o aluno tem o direito de decidir por si próprio o caminho que vai trilhar. No entanto, o pressuposto também causa grande apreensão e angústia, em grande parte porque as habilidades e as práticas que se exige dos alunos ao longo do curso regular são outras.

As dificuldades surgem com mais intensidade na primeira das disciplinas de monografia. Ali, os alunos têm contato com uma postura completamente diferente daquela que têm os professores das disciplinas técnicas. Os professores de monografia não transmitem um conteúdo que o aluno tem de reproduzir nas avaliações, embora, claro, apresentem uma série de regras que ele vai ter de cumprir ao escrever o seu texto, como, por exemplo, as regras de citação bibliográfica. Logo de partida, a relação entre os professores de monografia e os alunos é mediada por algumas perguntas: “Qual o seu interesse?” ou “O que você quer pesquisar” ou, ainda, “Sobre o que você quer escrever?” Somente com a resposta do aluno é que o caminho do texto começa de fato. A experiência mostra que a reação do aluno é, na maior parte dos casos, o silêncio e o desconforto. A angústia da escolha pode ser particularmente aguda e, no limite, capaz de paralisar o aluno que não consegue movimentar-se intelectualmente. Ele simplesmente não sabe tomar essa decisão, e de nada adianta dizer que ele pode alterar a escolha adiante e é natural que ela mude ou, pelo menos, sofra correções do seu caminho; ou, ainda, que ele precisa decidir apenas por onde começar.

O que está em jogo aí é adotar um conjunto diferente de práticas para os quais o ensino jurídico na sua forma tradicional não o preparou. Não mais a reprodução de um conteúdo transmitido pelo professor, mas um caminho que depende das decisões e do esforço do próprio aluno. Este precisa procurar uma bibliografia compatível com o seu tema, ler e compreender a literatura sobre o assunto e construir um texto que dialogue com ela. O

professor se coloca muito mais como um guia do que como o repositório de um conhecimento que entrega aos alunos. Mas esta atitude não é exclusiva dos professores que os enfrentam no primeiro semestre de monografia. Os professores orientadores de um modo geral, em nome justamente da autonomia, recusam-se a decidir o tema de pesquisa pelo aluno. A pergunta “Professor, qual o tema da minha monografia?” tem, como resposta, um educado “Você precisa decidir o que você quer, e, depois, eu posso lhe ajudar”. A ideia é que a relação de orientação é um diálogo entre as construções dos alunos e a resistência que lhe faz o professor: “esse parágrafo está mal escrito”, “para falar disso, você precisa ler essa bibliografia”, “o seu argumento é contraditório, porque você diz A naquele parágrafo e, neste outro, não A” etc.

E é interessante reparar que, desta perspectiva, a monografia, além do estágio obrigatório, é o componente curricular que mais aproxima-se do universo profissional do direito. Durante a prática profissional, o aluno terá de enfrentar situações complexas e tomar decisões utilizando o direito para solucionar problemas reais. As respostas usualmente não estão em um manual, nem são o resultado da reprodução de conteúdos que lhe são transmitidos por um outro profissional. Elas exigem a pesquisa da legislação, da doutrina e da jurisprudência possivelmente aplicáveis a um caso e, a elaboração, a partir daí, de uma peça jurídica. No entanto, talvez justamente por conta da importância que os concursos e sua ênfase na reprodução de conteúdos ganharam nos últimos anos, a monografia é imaginado pelos alunos como algo que se opõe a prática da profissão.

(ii) Poderíamos chamar o modelo de monografia mais utilizado pelos nossos professores orientadores e alunos de “monografia extensa”. O nome nos parece apropriado, porque ela compartilha, com as formas de ensino tradicional, pressuposto de que o conhecimento deve abranger, utilizando uma metáfora que nos parece apropriada, a maior superfície possível. Além disso, a monografia é consistente com o ensino jurídico, tal como prevalece hoje na nossa academia: o ensino enfatiza uma abordagem do direito que privilegia os códigos e os instrumentos processuais, num apanhado extenso de todos eles; o ideal é que *todo* o direito seja ensinado ao aluno — artigo por artigo, instrumento por instrumento; e se enfatiza a coerência do sistema e as suas inter-relações. O suposto é que, desta forma, os professores são capazes de ensinar o aluno a pensar como um operador do direito.

Da mesma forma, imagina-se que o trabalho de fim de curso deva, por assim dizer, cobrir a maior extensão possível do seu tema, embora isso signifique algo um pouco diferente no caso da monografia. Enquanto o ensino usa como guia a própria legislação, a monografia constrói-se a partir do modelo dos manuais. Neste modelo, parte-se do princípio que é preciso começar pelas questões mais amplas e, por etapas sucessivas, aproximar-se do mais restrito. Dizendo de uma maneira mais próxima à linguagem jurídica, começa-se pelo gênero para, depois, abordar a espécie; só que a espécie, por sua vez, também é um gênero que contém várias espécies e assim sucessivamente. Assim, a monografia começa pelas definições do que seja democracia, caminha pela divisão dos poderes, desenvolve cada um dos poderes, para, então, discorrer sobre o controle judicial do processo legislativo e, por fim, examinar as Comissões Parlamentares de Inquérito (CPI) ou uma CPI em particular. Cada uma destas partes corresponde a um capítulo, e, geralmente no último, o texto aborda o que o aluno havia escolhido como seu tema de pesquisa. No caso acima, ele poderia ser qual os limites da investigação de uma CPI tendo em vista a exigência de um fato determinado. A relação dos capítulos com o problema de pesquisa não precisa de mais explicações. Não há a necessidade de um fio condutor que deixe claro para o leitor porque, para falar das CPIs que ocorreram no governo anterior, é preciso, antes, discorrer sobre a democracia grega. Justamente porque os capítulos da monografia obedecem a lógica classificatória de gênero e espécie, não é necessário fazer ligações entre os capítulos, porque elas estão imediatamente dadas pela relação de englobamento — as espécies estão “natural” e obviamente contidas no seu gênero.

Este modelo de monografia causa um estranhamento em alguém que venha de uma outra ciência social. Para estas outras ciências, o material empírico e a teoria pela qual o cientista irá examiná-lo são diferentes (à teoria assim empregada dá-se o nome de metodologia). Dessa forma, a partir de um mesmo material são possíveis abordagens e objetos muito diferentes. No direito, ao contrário, não se imagina que haja essa diferença entre “material empírico” e o olhar que o pesquisador constrói sobre ele. O objeto pertence ao direito e a maneira de pensá-lo é usando o direito. Um dos resultados dessa forma de ver o mundo é naturalizar o objeto e a reflexão. Assim, não se pensa nem nos seus limites nem nos

seus princípios (não nos referimos aos princípios jurídicos, mas aos pressupostos epistemológicos da reflexão). Mas é fácil citar alguns destes: (i) a norma jurídica<sup>6</sup> é formada por um conjunto de regras e princípios que se supõe formar um sistema lógico perfeitamente coerente e consistente<sup>7</sup> — as inconsistências são entendidas como aparentes e, portanto, dissolúveis pelo correto emprego da razão; (ii) as aparentes contradições são solucionáveis pelo recurso a um nível superior, no qual elas encontram sua síntese; (iii) boa parte dos problemas assume a forma de dificuldades classificatórias — o que significa que o problema acaba quando se subsume o fato a sua categoria “correta”, e, ao fazê-lo, as suas consequências no universo jurídico são previsíveis; finalmente, (iv) para classificar certos fenômenos em categorias, muitas vezes o direito não é suficiente, e se utilizam argumentos de senso comum travestidos e fantasiados em argumentos técnicos (utilizando, por exemplo, um palavreado difícil).

Não é de se estranhar que este tipo de monografia seja produzido por uma forma específica de orientação. A parte central do trabalho é a construção do sumário. A idéia é fazer o sumário da maneira a mais detalhada possível. É uma construção teórica, porque implica em montar uma ordem decrescente de generalidade entre categorias que, muitas vezes, não pertencem estritamente a técnica jurídica (o caso, por exemplo, da democracia na Grécia). Após a construção do sumário, o aluno se encarrega de preencher as suas divisões, e o professor lhe exige que entregue periodicamente o trabalho de forma que ele possa corrigi-lo. Às vezes, o professor precisa discutir alguma questão mal colocada ou desenvolvida de forma “insuficiente”. Claro, nunca é possível ir muito a fundo quando uma monografia trata de tantos assuntos, às vezes tão complexos como o significado de democracia e o papel dos poderes. Há, convenhamos, muita coisa a ser dita.

### 3 Uma forma de vida

Mais do que um exercício puramente intelectual, a monografia é o resultado de práticas que têm o caráter social — e é isso que queremos salientar aqui. Dito de

<sup>6</sup> Pensando aqui na definição de DWORKIN, R. M. *O império do direito*. 2. ed. São Paulo: M. Fontes, 2007.

<sup>7</sup> WEBER, M. *Economia e sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva*. 4. ed. Brasília: Universidade de Brasília, 2000.

outro jeito, não são escolhas individuais de orientadores e orientandos as responsáveis por este modelo de monografia. As decisões, o modelo e o sentido disso tudo fazem parte de uma forma de vida cuja característica é ser compartilhada por vários indivíduos e estar vinculada às especificidades do conhecimento jurídico e da sua prática enquanto profissão. Ela está vinculada, por exemplo, a critérios de avaliação específicos. A qualidade da monografia depende antes de mais nada da qualidade do seu sumário, da coerência lógica (no sentido indicado acima da relação entre gênero e espécie) entre os seus capítulos e as subdivisões destes. Cada parte separadamente pode ser avaliada conforme as suas particularidades. Assim, nas partes mais gerais, não jurídicas, o importante é o uso de autores “canônicos”, como Montesquieu, Rousseau ou Kant. Muitos deles não são lidos no original, mas retirados de referências secundárias — outros autores que se referem aos “grandes”, e que muitas vezes tiram as referências de outros comentaristas. Lembremos que o que está em jogo não é nenhum destes autores em particular mas o percurso. A monografia passa pela sistematização da lei e das categorias técnicas, descrevendo-as a partir de doutrinadores mais reconhecidos, citando-os às vezes como argumentos de autoridade. E aqui o importante é a qualidade técnica da descrição e a correta definição das categorias — e, às vezes, o uso de bons autores. Por fim, a parte da doutrina que diz respeito diretamente ao problema de pesquisa é retirada de juristas mais modernos, a maioria exclusivamente de brasileiros (o que faz sentido), que defendem posições divergentes. E o critério aqui é a capacidade de o aluno compreender e abranger os aspectos centrais da divergência e tomar uma posição.

O uso da jurisprudência é um ganho extra. Nalguns assuntos, é preciso reconhecer, ela é central. Geralmente quando ela “falta”, o professor da banca, especialista na matéria, aponta a sua importância e a relação com o problema tratado pelo aluno. De um modo geral é possível dizer que o papel da jurisprudência nas monografias é menor. Ele se limita a argumentos de autoridade (o que também faz sentido) para enfatizar as posições defendidas pelo aluno e, às vezes, para ilustrar as posições divergentes na doutrina. Raramente é explorada em profundidade. Na maioria dos casos, os textos se limitam a citar a ementa do julgamento, quer dizer, a sua parte dispositiva.

Desta perspectiva, o tipo de monografia descrito acima não apenas é consistente com esta forma de ensinar, como também representaria o ápice deste processo, por duas razões. Primeiro, é nela que o aluno vai poder revelar a parte do sistema jurídico relativa ao seu problema de pesquisa, sistema que está atrás dos artigos e instrumentos que o aluno aprendeu ao longo da sua breve, mas, espera-se, consistente carreira. Depois, a monografia complementa o ensino na medida em que se opõe a ele. A afirmação pode ser contraditória depois de tudo que dissemos, mas a contradição é apenas aparente. Como vimos, o ensino em sala de aula vai de artigo em artigo. Da perspectiva do aluno, ele vai conhecendo o direito quase como se estivesse lendo aforismos de um autor cuja unidade do pensamento não está claramente posta em nenhum deles, mas é suposta no seu conjunto. Dito de outro jeito, o aluno é apresentado ao direito a partir de um conjunto de dispositivos que, apesar de ensinados fragmentariamente, supõe-se formar um sistema lógico coerente. Os bons professores estão sempre fazendo as relações entre os dispositivos e os pressupostos que os organizam, mas nem sempre isso é suficiente para dar ao aluno a noção do conjunto. Isso é algo que o aluno deve construir por si mesmo. Ora, não é difícil de ver que a monografia extensa apresenta uma tentativa de unicidade e sistematicidade que, num certo sentido, complementa a fragmentação do ensino. Embora esse modelo de monografia não seja capaz de recuperar a coerência do sistema jurídico, ele é capaz de sugerir, no seu lugar, uma outra unidade baseada, por um lado, na organização de um conjunto (gênero e espécie) e, por outro, na relação com uma imensa área de conhecimento que, em muitos sentidos, ultrapassa o direito, mas que, dito nas entrelinhas deste modelo, é englobado por ele.

A questão que devemos nos perguntar é se este tipo de monografia é consistente com as habilidades necessárias à prática jurídica. A resposta é ambígua. Em parte sim, algumas das habilidades desenvolvidas nas monografias extensas estão presentes no dia a dia da profissão. Entre elas, a própria maneira de organizar o sumário da monografia reproduz um aspecto central do pensamento jurídico tal como ele é empregado no dia a dia da atividade judicante. Da mesma forma, o domínio de bons doutrinadores, até mesmo dos clássicos, e das categorias instrumentais mais abstratas não faz mal ao operador do direito. Se ele tem a pretensão de alcançar

uma posição de destaque, seja passando num concurso, seja advogando, vai precisar delas. A jurisprudência vai ter, na atividade dos tribunais, um papel talvez um pouco maior do que ela tem na monografia, mas um dos seus usos mais frequentes é justamente o de dar autoridade a uma posição ou, como os próprios operadores diriam, uma “tese”. Por fim, o operador tem de, a todo instante e a cada passo do caminho, tomar posições. Contudo, a monografia extensa deixa de lado habilidades importantes para o futuro profissional; no fundo, ela é uma idealização de como o direito deveria ser e não de como ele é no cotidiano das instituições. A incompatibilidade é particularmente fragante se compararmos a textualidade da monografia com a de uma peça jurídica. Um mandado de segurança que fosse protocolada no Supremo Tribunal Federal contra a decisão da mesa diretora do Senado de não instalar uma CPI e começasse com “a democracia grega” seria, provavelmente, considerada inepta e, caso não o fosse, muito possivelmente não teria muito sucesso em convencer o ministro. Mas ainda, as situações que os operadores do direito tem de enfrentar cotidianamente são complexas, nas quais estão presentes aspectos sociais, políticos, éticos e econômicos, onde os aspectos jurídicos não representam senão uma parte do problema. Situações com essa não são, pela sua própria natureza, coerentes, tampouco organizáveis numa relação entre gênero e espécie. Elas exigem soluções pontuais, compromissos e, em muitas delas, para conseguir uma atuação efetiva, o operador do direito terá de procurar as possíveis incoerências do sistema que sejam capazes de beneficiar aquilo que ele defende.

É neste contexto que o “método” de estudo de caso tem de fazer sentido. É com esta forma de vida que ele tem de dialogar. Um dos diálogos possíveis é com as limitações destas monografias. Duas me interessam mais de perto. (i) Embora elas tenham um papel importante individualmente, no sentido de que elas são boas para a formação do aluno, como esforço coletivo elas apresentam uma limitação. Os alunos começam todos mais ou menos no mesmo lugar e vão até mais ou menos o mesmo resultado. Há variações pequenas. Aquele que se esforça mais irá escrever um texto mais preciso, fazer uma abordagem mais abrangente, trazer mais informação, examinar mais princípios, ler doutrinadores melhores e talvez sistematizar tudo isso mais consistentemente. A sua monografia pode ser muito melhor que a dos seus

colegas, mas ele chegou quase no mesmo lugar que eles (supondo, claro, que as monografias sejam sobre os mesmos assuntos). O resultado disso, nota-se empiricamente, é uma grande repetição dos problemas de pesquisa. É um eterno retorno ao mesmo. (ii) O resultado da pesquisa já está razoavelmente claro no princípio da pesquisa. O aluno não tem muitas dúvidas e, em geral, sabe aonde vai chegar antes mesmo de começar a escrever o projeto. Não há muito espaço para surpresas. Com isso não queremos dizer que os estudos de caso são monografias melhores. Não fazemos este julgamento aqui. Simplesmente defendemos que o estudo de caso para fazer algum sentido *deve* propor algo diferente.

#### 4 Possibilidades dos estudos de caso

Concretamente, duas estratégias que me parecem promissoras como estudos de caso dentro do direito seriam o comentário de jurisprudência (que poderia ser de uma decisão em particular ou de um conjunto de decisões sobre um mesmo assunto) e o estudo que partisse do exame de um processo judicial em particular. A principal diferença entre estes e a monografia extensa é a atitude que cada um deles requer diante do real. Tipicamente, o trabalho monográfico extenso começa por uma questão dogmática qualquer, e o início da reflexão é a construção teórica de um percurso que vai da classe mais geral à espécie mais específica. Já no estudo de caso, *o ponto de partida não é uma questão, mas um conjunto de fenômenos*. O importante aqui é a coleta mais intensa possível de material a partir da qual seja possível construir um objeto e um problema de pesquisa. É preciso ver isso com mais cuidado.

Dizemos que o *objeto é construído*, porque ele surge do diálogo entre nossos instrumentos conceituais e os dados. Assim, por exemplo, um estudante começa coletando dados sobre um mandado de segurança que tenha tido um papel importante numa CPI qualquer. Ele então recolhe material sobre o caso que aqui, dependendo da abordagem a que ele se propõe, pode incluir as gravações do julgamento no Supremo Tribunal Federal, o relatório e o voto do ministro relator, o teor integral do processo, com a petição inicial e as alegações da parte contrária, outras decisões relevantes e/ou semelhantes, as notícias dos jornais da época, o material produzido pela CPI que suscitou o mandado, talvez entrevistas com alguns dos par-

participantes dos eventos e outros dados que o aluno venha a considerar importantes. Um aluno realmente dedicado teria ido ao julgamento (se isso fosse possível) e feito também observações direitas sobre o que estava acontecendo, sobre o que as pessoas falavam em volta do julgamento, sobre a repercussão de tal ou qual voto etc. Ao mesmo tempo em que coleta material, o aluno começaria a ler as discussões teóricas doutrinárias sobre o controle judicial do processo legislativo e outras questões também doutrinárias que tivessem implícitas no material levantado. Ele então descobriria que parte da atual doutrina sobre controle judicial do processo legislativo está profundamente influenciada por Habermas<sup>8</sup> e pode sentir que seria preciso conhecer um pouco deste último para poder utilizar a bibliografia com mais propriedade — embora para a graduação isso não seja necessário. Habermas, por sua vez, tem uma certa percepção da linguagem que, segundo alguns estudos recentes de caráter sociológico mostram é diferente da percepção que os próprios políticos têm da linguagem que eles utilizam<sup>9</sup>.

Este mesmo percurso pode resultar em vários objetos diferentes — alguns de caráter estritamente dogmático e técnico. Ele poderia ser, por exemplo, a relação da decisão do Supremo com a doutrina sobre processo legislativo; ou a relação entre o político e o jurídico; ou a influência da imprensa na decisão; ou o caráter político das suas decisões. Cada um destes objetos poderia também ensinar problemas diversos. Assim, se o objeto fosse a relação entre o político e o jurídico, então o problema poderia ser examinar como que as linguagens diferem, os limites da técnica jurídica para intervir no político ou como que a solução para um caso político exige que se utilizem

categorias técnicas de maneira inapropriada. Seja como for, o ponto que queremos enfatizar é o seguinte: no estudo de caso, a reflexão não é guiada pela construção *a priori* de um conjunto de categorias que se organiza em gênero e espécie, mas pela conjunção entre a criatividade do aluno e as possibilidades do próprio fenômeno.

Como na monografia extensa, o estudo de caso requer a leitura da teoria relevante — que, dependendo dos interesses do aluno, pode ser a doutrina e a jurisprudência às quais o caso, mesmo que implicitamente, se refere. Geralmente não é suficiente a leitura que o aluno já possui sobre os pontos doutrinários em questão, leitura baseada, na maior parte dos casos, em manuais. É preciso aprofundá-la com trabalhos mais especializados. Só que, à diferença da monografia extensa, o menu de leituras não está dado no princípio do caminho pela construção do sumário. É a intuição e curiosidade do aluno que o levam adiante. É um trabalho de tentativa e erro, no qual o ponto central não é preencher lacunas, mas a capacidade de o aluno estabelecer diálogos interessantes entre a teoria e o material levantado, quer dizer, construir objetos interessantes. É importante enfatizar que o aluno *não estuda o caso* — que muitas vezes, da perspectiva do direito como um todo, é banal —, *mas no caso*; dito de outro jeito, ele procura discutir as grandes questões do direito nos pequenos objetos.

Embora seja perfeitamente possível estudar um caso para reafirmar os princípios dos quais o saber jurídico parte (vimos alguns acima), não me parece que esse é o seu melhor uso. Não faz muito sentido, nos parece, usar um estudo de caso para mostrar a existência de um plano de organização coerente que se esconde por detrás da aparente contradição entre elementos heterogêneos, mas para explorar a perspectiva contrária: a inconsistência, as lacunas, os diversos usos dos instrumentos e conceitos jurídicos que se escondem por detrás da sua apregoada coerência, as consequências jurídicas de tais usos e assim por diante. Nesta linha, um trabalho muito interessante é, por exemplo, mostrar como que o que a doutrina diz sobre um determinado instrumento não corresponde à maneira pela qual ele está sendo utilizado na jurisprudência. Outra possibilidade é trazer um fato novo. Algo que a doutrina geralmente ignora, mas que é relevante para pensar o direito. Descobertas pequenas à primeira vista podem se revelar como apoio importante para discussões teóricas doutrinárias. Em uma palavra, não faz

<sup>8</sup> HABERMAS, J. *Between Facts and Norms. Contributions to a Discourse Theory of Law and Democracy*. Cambridge, Mass: MIT Press, 1998. DEL NEGRI, A. *Controle de Constitucionalidade no Processo Legislativo*. Teoria da legitimidade democrática. Belo Horizonte: Editora Fórum, 2003. CATTONI DE OLIVEIRA, M. A. *Devido processo legislativo: uma justificação democrática do controle jurisdicional de constitucionalidade das leis e do processo legislativo*. 2. ed. Belo Horizonte: Mandamentos Editora, 2006.; CHAMON JR., L. A. Prefácio à 2. ed. edição: a teoria do discurso não permite compreensões adequadas à terra brasiliis? Devido processo legislativo: uma justificação democrática do controle jurisdicional de constitucionalidade das leis e do processo legislativo. Cattoni de Oliveira. Belo Horizonte: Mandamentos Editora: 11-27 p. 2006.

<sup>9</sup> ABREU, L. E. A troca das palavras e a troca das coisas. Política e linguagem no Congresso Nacional. *Mana — Estudos de Antropologia Social*, v. 11, n. 2, p. 329-356, 2005.



sentido utilizar o instrumento de caso para fazer algo que a monografia extensa fará muito melhor.

Os estudos de caso conforme descrevemos acima também trazem algumas diferenças na maneira como os alunos são orientados. Não faz sentido esperar que o primeiro trabalho do aluno seja formar o sumário da sua monografia. Pelo contrário, a própria dinâmica do estudo de caso implica na exploração guiada pela intuição, circunstâncias e, muitas vezes, pela sorte — um caminho que requer que o aluno se perca para depois se encontrar. Com efeito, parte do trabalho é encontrar o material, por assim dizer, “empírico”, o problema e a teoria com a qual se vai discutir o primeiro para resolver o segundo. E isso é algo que o aluno tem de fazer por si mesmo. O texto final é o resultado das muitas vezes que se re-escreve o texto até que ele fique suficiente para a defesa. Às vezes, uma idéia não fica bem no primeiro capítulo e deve, portanto, ir para o último; noutras, é preciso inverter a ordem dos capítulos para que o trabalho fique mais claro; em outras ainda, é necessário reorganizar tudo para que o mais interessante do trabalho se sobressaia. Em resumo, alguns problemas se resolvem apenas na construção do texto — é aí que percebemos as inconsistências e lacunas do argumento e não na construção do sumário.

Mas, por outro lado, o estudo de caso permite que haja ganhos coletivos com o trabalho. A monografia extensa, como vimos, tem como característica central a repetição de trajetórias de pesquisa muito semelhantes, trajetórias que, por sua vez, resultam em produtos parecidos. Não há, neste sentido, um ganho coletivo já que todos partem mais ou menos do mesmo lugar para chegar mais ou menos ao mesmo destino. O estudo de caso permite que os trabalhos dos alunos sejam organizados dentro de um mesmo projeto de pesquisa de forma que o trabalho de um dialogue com o trabalho dos seus predecessores. Um projeto destes poderia, por exemplo, ser o exame dos processos sobre corrupção no Supremo Tribunal Federal e no Superior Tribunal de Justiça. Não há um caso que seja exatamente igual ao outro e cada processo pode ser uma pesquisa — juntas elas podem nos dar uma idéia mais apropriada do que está acontecendo.

Os ganhos para o aluno também são diferentes. No modelo do estudo de caso, ele também tem de organizar a teoria, mas não pela sistematização de uma área do conhecimento a partir de uma lógica classificatória. O aluno organiza a teoria a partir do material de pesquisa

perguntando-se se faz sentido interpretar daquela maneira, se a teoria é consistente com os dados, se uma outra abordagem não seria mais interessante etc. O trabalho, claro, perde em extensão, mas ganha em profundidade. Como as situações profissionais que ele vai enfrentar são mais parecidas com os estudos de caso do que com as monografias extensas, as habilidades que ele desenvolve naqueles podem lhe ser talvez mais úteis. Mas, claro, isso depende da trajetória de cada um.

## Referências

ABREU, L. E. Wittgenstein Lecture on Ethics and French Anthropological Tradition. In: HALLER, R.; PUHL, K. (Org.). *Wittgenstein and the Future of Philosophy: a Reassessment after 50 years*. Kirchberg am Wechsel: Austrian Ludwig Wittgenstein Society, 2001. p.29-35.

ABREU, L. E. A troca das palavras e a troca das coisas. Política e linguagem no Congresso Nacional. *Mana — Estudos de Antropologia Social*, v. 11, n. 2, p. 329-356, Out. 2005.

CASAGRANDE, R.; FREITAS FILHO, R. O problema do tempo decisório nas políticas públicas. *Revista de Informação Legislativa*, v. 47, n. 187, p. 21-34, 2010.

CATTONI DE OLIVEIRA, M. A. *Devido processo legislativo: uma justificação democrática do controle jurisdicional de constitucionalidade das leis e do processo legislativo*. 2. ed. Belo Horizonte: Mandamentos, 2006.

CHAMON JR., L. A. Prefácio à 2ª edição: a teoria do discurso não permite compreensões adequadas à *terra brasilis*? Devido processo legislativo: uma justificação democrática do controle jurisdicional de constitucionalidade das leis e do processo legislativo. CATTONI DE OLIVEIRA, M. A. Belo Horizonte: Mandamentos: 2006.

DEL NEGRI, A. *Controle de constitucionalidade no processo legislativo: teoria da legitimidade democrática*. Belo Horizonte: Fórum, 2003.

DWORKIN, R. M. *O império do direito*. 2. ed. São Paulo: M. Fontes, 2007.

FREITAS FILHO, R. *Intervenção judicial nos contratos e aplicação dos princípios e das cláusulas gerais: o caso do leasing*. Porto Alegre: Fabris, 2009.

GLOCK, H.-J. *Dicionário de Wittgenstein*. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1998.

HABERMAS, J. *Between Facts and Norms. Contributions to a Discourse Theory of Law and Democracy*. Cambridge, Mass: MIT Press, 1998.

HALLER, R. *Wittgenstein e a filosofia austríaca*. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1990.

MALCOLM, N. *Ludwig Wittgenstein. A memoir*. 2<sup>nd</sup>. Oxford: Clarendon Press, 2001.

SLUGA, H.; STERN, D. G. (Org.). *The Cambridge Companion to Wittgenstein*. Cambridge: Cambridge University Press. 1996.

WEBER, M. *Economia e sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva*. 4. ed. Brasília: Universidade de Brasília, 2000.

WITTGENSTEIN, L. *Philosophical investigations. The German text, with a revised English translation*. 3<sup>rd</sup>. London: Basil Blackwell Ltd., 2001.