® BuscaLegis.ccj.ufsc.br

A docência no ensino jurídico: diálogos para a construção de uma perspectiva crítica de atuação do docente nos cursos de Direito

Karina Melissa Cabral

Este trabalho enfoca a docência no ensino jurídico, sobretudo a relação pedagógica em sala de aula, o relacionamento docente/discente.

Atualmente, a educação brasileira, de modo geral, passa por momentos difíceis, inúmeras vozes críticas denunciam uma realidade que assinala à sua implosão. José Wilson Ferreira Sobrinho (1997:23), quando trata da metodologia dos cursos jurídicos, concorda com tais críticas, salientando que *"o discurso do poder público continua, no fundo, o mesmo: a educação é importante, mas os recursos são escassos. (...) A indiferença planejada do Estado, a questão salarial, a perda do prestígio social do professor universitário, a falta de condições de trabalho e a concentração do poder universitário são fatores importantes na discussão sobre o que é ensino jurídico"*.

Portanto, são inúmeros os problemas extrínsecos que envolvem o atual paradigma educacional jurídico, entre eles salientamos também a proliferação indiscriminada dos cursos de Direito pelo país, especialmente, os privados. Com uma análise mais abrangente, notamos que existem também algumas dificuldades intrínsecas no ensino jurídico, entre elas podemos citar: o perfil do professor do ensino jurídico, que conforme José Wilson Ferreira Sobrinho (1997:36), são na verdade improvisadores ou professores em tempo parcial que valorizam mais as atividades profissionais que exercem fora da Universidade; a metodologia utilizada em sala de aula, a

predominância das aulas expositivas, da falta de diálogo; a forma de avaliação; o currículo; o projeto político-pedagógico; entre outros.

Neste contexto há uma questão que nos remete a uma preocupação maior: *a relação professor/aluno no ensino jurídico*. Isto porque, devido à experiência pessoal como aluna de Direito e a algumas constatações com outros discentes, percebemos que os docentes podem estar se utilizando, talvez de forma errônea ou exacerbada, da abordagem tradicionalista.

José Wilson Ferreira Sobrinho (2000:45) descreve esta abordagem, no âmbito do Direito, como sendo aquela em que o professor é o *senhor* do conhecimento (detentor do poder) e *passa* aquilo que lhe aprouver. Neste diapasão, encontramos relatos de alunos que confirmam essa prática docente e ainda salientam que existem professores de Direito que adotam somente uma corrente doutrinária, deixando de levar em consideração as outras inúmeras teorias (correntes de pensamento) trazidas pelos demais doutrinadores, considerando somente aquele conhecimento que ele adota como verdade absoluta. O que nos aflige nesta postura educacional não é a desconsideração por outras produções científicas, mas o fato destes docentes induzirem seus alunos à ignorância, pois não lhes informam sobre a existência das outras correntes doutrinárias.

Para Paulo Freire (1987:58) essa atitude educacional pode ser denominada como *educação bancária*, com os seguintes termos: *"Na visão 'bancária' da educação, o saber é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro"*.

Na mesma linha de raciocínio, inclusive parafraseando Paulo Freire, encontramos o entendimento de Sérgio Rodrigues Martinez (2005, n. 654) que denota que essa *"afirmação da predominância da "educação bancária" no ensino jurídico deve ser vista com seriedade. Tal análise se faz a partir da constatação do excesso de teoria que circunda as salas de aula das Faculdades de Direito. Questionar, negar a legitimidade das estruturas jurídicas arcaicas não é algo possível na "educação bancária", pois, pelo ensino tradicional, meramente expositivo, cabe ao aluno apenas assimilar a realidade teórica transmitida pelo professor. (...) Segundo Paulo Freire, essa estrutura expositiva é capaz de reduzir o ensino a algo insubsistente, muito aquém de possibilitar uma efetividade do processo de ensino e aprendizagem em face do mundo real."*.

Admitindo a prática desta concepção de educação, José Wilson Ferreira Sobrinho (2000:68), apresenta algumas razões para que ela ocorra, destacando a ausência de conhecimentos pedagógicos e didáticos por parte dos docentes, ou seja, os professores dos cursos de Direito, via de regra, *"são escolhidos entre profissionais de renome, advogados, juízes e promotores públicos, detentores de conhecimentos profissionais (saberes) específicos, como forma de atrair maior respeitabilidade à instituição de ensino (...) a maioria desses profissionais não possui qualquer formação docente (...)*

e o pior, acreditam que conhecimentos como didática, metodologia, etc, são tolices que não tem relevância para a docência". E ainda, acrescenta, que estes *professores*, devido à exigência do MEC para que as instituições de ensino tenham em seus quadros funcionais docentes com titulação de mestrado e doutorado, *"acreditam que esta formação é suficiente para a docência. Porém, nem o mestrado, nem o doutorado, muito menos a graduação preparam o profissional para a docência, já que assentam suas preocupações na área da pesquisa, portanto, na formação de pesquisadores e não de docentes"*(FERREIRA SOBRINHO, 2000:70).

A confirmação desta postura tradicionalista nas *"cátedras"* universitárias nos leva a pensar no que Sérgio Rodrigo Martinez (2005, n. 694) entende como um *"ciclo vicioso a indicar o caminho enviesado a seguir: uma postura dogmática e tradicional dos docentes e uma formação direcionada dos discentes em favor de um contexto excludente de mercado, díspar da realidade social. Criam-se, daí, como se pode pressupor, profissionais "bancários" do Direito, com atuação centrada nas racionalidades jurídicas assimiladas na academia."*.

Rosália M. R. de Aragão (2002:12/13) detecta que essa realmente é a realidade nas universidades brasileiras, pois *"de modo geral, a prática mais freqüente por parte de professores – principalmente entre os professores universitários – é encaminhada, quase que exclusivamente, para a retenção, por parte dos alunos, de enormes quantidades de informações passivas, com o propósito de que sejam memorizadas, evocadas e devolvidas – nos mesmos termos em que foram apresentadas – na hora dos exames, através de provas, testes, exercícios, mecânicos ou repetitivos, quero dizer, sem compreensão. Em uma prática assim caracterizada, há poucos indícios de que o ensino possa visar à compreensão do aluno"*.

As conseqüências dessa abordagem podem ser diversas, inclusive podendo gerar seres humanos/alunos que não terão como alterar as condições das coisas, já que, em matéria de ensino jurídico*"tais perfis de competências e habilidades são referenciais inadequados à formação profissional competente para atender as demandas sociais atuais"*(MARTÍNEZ, 2000, n. 694).Entendendo competência, como capacidade de enxergar a realidade do mundo a sua volta e encontrar soluções conscientes e viáveis para os problemas de uma sociedade em constante mutação, já que essa é a função para qual os alunos de Direito devem ser orientados.

Os alunos do ensino jurídico deveriam ter capacidade de apresentar um pensamento dialético e, não apenas, reproduzir textos e falas alheios. Não que essa perspectiva do ensino jurídico seja generalizada, todavia há uma grande predominância da apatia dos alunos da graduação em geral, inclusive e infelizmente do bacharelado em Direito.

Estas afirmações trazem não só uma nova visão do que realmente ocorre na relação pedagógica jurídica, como também a possibilidade de mudanças, bem como a abertura de espaço para que os *atores* desta relação pedagógica percebam a existência de outras formas de conduzir o processo de ensino-aprendizagem jurídico, uma forma mais qualitativa do que quantitativa.

Hoje, é inegável que o conceito de educação está mudando, deste modo, é necessário antes de qualquer coisa, perguntar-se: Qual aluno você – professor do ensino jurídico – pretende formar? É necessário formar seres humanos conscientes do seu valor, não máquinas reprodutoras de conhecimento alheio.

No âmbito do Direito, esta importância fundamenta-se na função destes profissionais que vem instituída no bojo de nossa Constituição Federal, que considera essa profissão como um *múnus público*. Desta forma, a utilização unicamente do ensino tradicional por alguns docentes dos cursos de Direito pode estar incapacitando seus alunos para que tenham possibilidades de exercer tal função.

E se assim o for, é importante que os educadores do ensino jurídico percebam as mazelas dessa educação que podem estar promovendo e assumam a sua responsabilidade diante dos alunos que estão formando, que são o futuro do nosso país. Essa transformação requer uma mudança íntima do docente, especialmente no que se refere à organização de seu processo pedagógico.

Acreditamos que uma das ferramentas importantes para a transformação deste paradigma é a utilização do diálogo professor/aluno, pois não há possibilidade de questionamento sem diálogo. Tanto Paulo Freire quanto Boaventura Souza tratam da importância da dialogicidade, ou seja, da permissão dada aos alunos para *"agir e refletir sobre a ação pedagógica realizada, diferente de um refletir exclusivo da mente do professor. Aí se chega à práxis, ou a "teoria do fazer", com ação e reflexão simultâneas, em reciprocidade"* (FREIRE, 1996:98).

Martinez (2000, n. 694), neste sentido acrescenta que *"dialogar significa expor-se em público, combater a imposição de conteúdos e ajustar coletivamente a compreensão dialética do conhecimento problematizado, por novas vias de esclarecimento. Dialogar no Ensino Jurídico é viável e necessário. Discutir teses doutrinárias, enfrentar jurisprudências conflitantes, questionar leis com base em princípios constitucionais e humanitários, sugerir e investigar novas abordagens é algo acessível ao professor do Direito. Não se trata de o próprio professor apresentar o questionamento e sua solução, trata-se de permitir ao aluno, individualmente ou em grupo, buscar a resolução do conflito, constituindo criativamente soluções"*. O autor ainda sugere que o docente ideal seria aquele com *"perfil de agente humanizador. Apto a utilizar conteúdos e metodologias de ensino sensíveis às transformações culturais e novas demandas sociais existentes"*.

Outros autores também entendem que a finalidade do profissional do Direito não se restringe a uma atuação acrítica, tanto que Leonardo Greco (2001) afirma que *"a finalidade do ensino jurídico, deve ser formar profissionais de alto nível, capazes de pensar nos problemas da sociedade brasileira e de formular soluções jurídicas para equacioná-las"*. E Gizeli K. B. Palermo (2003: 49) respalda essa afirmação quando propõe que *"a verdadeira educação tem como objetivo preparar o indivíduo para a vida, a fim de que possa contribuir para a transformação da realidade. Este é o papel do profissional do Direito, contribuir para transformar a sociedade, tornando-a cada vez melhor"*.

Mas, há uma preocupação enfatizada por José Wilson Ferreira Sobrinho (2000:32) que diz respeito à disposição dos docentes do ensino jurídico a adaptarem-se às mudanças: *"com efeito, é lamentável que se tenha de dizer que os homens da docência jurídica, quase sempre, são conservadores e, por isso mesmo, suspeitam de qualquer mudança que se queira fazer"*. Esta inquietação nos faz perceber que existem várias nuances na relação professor/aluno no ensino jurídico e que esse conservadorismo dos docentes pode estar prejudicando essa tomada de transformação.

Neste sentido, verificamos que existem outros autores que apesar de concordarem com a existência de problemas no ensino jurídico acreditam que eles são decorrentes apenas do desinteresse dos alunos, isentando os docentes de qualquer responsabilidade. Entre estes autores destacamos Clóvis Brasil Pereira (2005, n. 627) que acredita que o *problema* do ensino jurídico encontra-se no descomprometimento dos alunos: *"A resposta, ao nosso ver, que acompanhamos tal situação, no trabalho docente, estava na falta de comprometimento dos alunos concluintes, com os resultados aferidos. Em princípio, a avaliação baixa dos acadêmicos, nenhum prejuízo trazia para eles. Esqueciam-se os alunos, que o mercado passaria a fazer uma seleção mais rígida, levando em conta a credibilidade da Instituição, em razão da nota dos seus formandos. De forma disfarçada, velada, os formandos passaram a sofrer as conseqüências do ato impensado, de zerarem a prova do MEC, como ocorreu muitas vezes, pensando que estavam se vingando da Faculdade ou Universidade, por algum mal estar ou mágoa acumulada no decorrer dos 5 anos de estudo, voltando-se contra eles mesmos, os efeitos da avaliação. Esse foi um erro estratégico, que prejudicou sobremaneira os bons propósitos da avaliação docente e institucional determinada pelo Ministério da Educação"*.

Um ponto interessante quando da elaboração deste trabalho foi constatar que muitos dos juristas ou docentes do Direito, como Clóvis Brasil Pereira e Eleotério Fachin, se preocupam basicamente com a reprovação nos Exames de Ordem, efetuados pela Ordem dos Advogados do Brasil, ou pelas notas baixas conferidas às universidades no Exame Nacional de Cursos, realizado pelo MEC, não havendo demonstrações de preocupação pela formação do aluno, pela *ensinagem* (ensino-aprendizagem), como propõe Anastasiou, em sua obra *"Processos de Ensinagem nas Universidades"* ou com um programa de aprendizagem, onde haja ênfase no coletivo, na aprendizagem, na perspectiva integradora e na lógica dialética.

Na realidade, foi difícil encontrar autores com formação jurídica que defendessem a importância dos conceitos pedagógicos, foi detectada uma grande gama de autores preocupados com os resultados das provas acima descritas e com os conteúdos específicos. Entendemos que o resultado nestas provas, com as quais tais autores tanto se preocupam, são conseqüência de muitas das dúvidas epistemológicas expostas neste trabalho, mas estes resultados, apesar de importantes, não podem ser considerados a maior preocupação dos professores universitários.

A real preocupação de um professor universitário deve ser a qualidade do ensino que está promovendo. Assim, como já ficou explicitada a proposta que apresentamos como forma de revisão de conceitos nesta relação pedagógica jurídica é uma

abordagem mais humanista e interacionista dos docentes, uma pedagogia jurídica conscientizadora, onde o professor deixa de ser o detentor do poder e passa a ser o mediador na construção do conhecimento.

Coadunando com nossa proposta vem o ensinamento de Paulo Freire (1996:55/69): *"ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua própria construção (...) Como professor crítico, sou um "aventureiro" responsável, predisposto à mudança, à aceitação do diferente. (...)O exercício do bom senso, com o qual só temos o que ganhar, se faz corpo da curiosidade. (...) De nada serve, a não ser para irritar o educando e desmoralizar o discurso hipócrita do educador, falar em democracia e liberdade, mas impor ao educando a vontade arrogante do mestre".*

Em termos de avaliação a abordagem tradicionalista apresenta, para Paulo Freire (1987:86), a seguinte concepção: os alunos são um banco onde o professor faz os depósito e os alunos o recebem, arquivando-o, até a chegada da prova, ocasião em que o professor vem buscar o extrato memorizado de seu depósito. Ou seja, memorizar e repetir são as saídas possíveis, já que serão essas as atividades mentais a serem exigidas nas avaliações, usualmente caracterizadas como *"provas"*.

Esse tipo de avaliação, para Ausubel (Apud. ARAGÃO, 2002:20), não faz parte do processo real de ensino-aprendizagem, pois não passa do emprego medíocre e autoritário de técnicas avaliativas que podem conformar a aceitação acrítica ou pré-crítica de idéias, reprimir a originalidade e a criatividade e gerar níveis de ansiedade, competitividade e tensão pessoal.

Libâneo (1999:195) define com clareza o que é *"avaliação"* e sua importância no processo de ensino-aprendizagem com os seguintes termos: *"a avaliação é uma tarefa didática necessária e permanente do trabalho docente, que deve acompanhar passo a passo o processo de ensino e aprendizagem. Através dela, os resultados que vão sendo obtidos no decorrer do trabalho conjunto do professor e dos alunos são comparados com os objetivos propostos, a fim de constatar progressos, dificuldades, e reorientar o trabalho para correções necessárias. A avaliação é uma reflexão sobre o nível de qualidade do trabalho escolar tanto do professor como dos alunos. (...) A avaliação é uma tarefa complexa que não se resume à realização de provas e atribuição de notas".*

Portanto, não se pode mais admitir que a avaliação seja utilizada como forma de demonstração de poder dos docentes sobre os alunos, nem como forma de competição, onde a publicação de notas faz com que os melhores estejam no "*topo do ranking"*. Essas são práticas comuns em muitas faculdades de Direito, onde ocorre, inicialmente, a descriminalização dos alunos entre bons e maus para depois possibilitar a escolha dos melhores.

Com fundamento em uma visão crítica da educação jurídica acreditamos que a avaliação deve ser como a definição proposta por Libâneo (1999:196) e ter as funções pedagógico-didática, de diagnóstico e de controle.

Rosália M. R. de Aragão (2002: 20/21)também concorda com esta posição critica e descreve que *"deve-se conceber e utilizar a avaliação discente como instrumento também de aprendizagem que permita subministrar "retroalimentação" adequada aos alunos ... e ao próprio professor... contribuindo para a melhoria do ensino e elevando o nível de qualidade da aprendizagem de qualquer curso"*.

Na verdade, a avaliação faz parte de um contexto educacional e social, portanto, se o ensino jurídico promover alunos alienados, assim serão avaliados. Todavia, quando houver a mudança na intenção do docente na promoção do ensino jurídico tradicional para um ensino crítico e interacionista, poderemos obter avaliações conscientes, pois não basta mudar a forma de avaliar se não houve uma mudança metodológica e de processo de ensino.

A proposta seria uma avaliação com as seguintes características: processual, dialógica, includente, histórica, multifacetada, com autonomia intelectual, formativa, não comparativa e criativa. Ou seja, a avaliação deixa de ter o intuito de punir ou disciplinar o aluno.

Na prática, não há receitas para a avaliação, já que cada realidade clama por um modelo avaliativo. Também, não criticamos o sistema avaliativo baseado em "provas", só acreditamos que estas não podem constituir-se em forma única de avaliação e em forma de aprovação/reprovação.

Ademais, como percebemos pela maioria dos autores críticos a maior preocupação, quando tratamos de avaliação, é a qualidade do ensino, pois esta serviria como uma maneira de medi-la. No nosso entendimento uma forma de se alcançar essa qualidade de ensino é a produção coletiva em sala de aula, na realidade, o professor deve ser claro sobre suas metodologias e formas de avaliação para com seus alunos, denominado *pacto público de qualidade*, e o conhecimento deve ser construído conjuntamente. Apreendemos, que logicamente, todo planejamento de ensino deve ter uma *"cesta básica"* da qual o aluno deve ter conhecimento quando concluir o curso, que seriam os objetivos deste, não podendo o professor *abrir mão* desta gama de conhecimentos, pois comprometeria o próprio aluno, todavia, há uma enorme possibilidade, *"extra cesta básica"* de se dialogar e produzir mais conhecimento.

Concluindo, a avaliação, em qualquer esfera educacional, sobretudo no ensino jurídico, deve estar a serviço do ensino e da aprendizagem.

Bibliografia

ANASTASIOU, L.; ALVES, L. **Processos de Ensinagem na Universidade**. Joinvile: Univale, 2003.

ARAGÃO, M. R. de.; & SANTOS NETO, E.; & SILVA, P. B. da. **Tratando da Indissociabilidade: EnsinoPesquisaExtensão**.São Bernardo do Campo: Umesp, 2002.

BORDENAVE, J. D.; & PEREIRA, A. M. **Estratégias de Ensino-Aprendizagem**. Petrópolis: Vozes, 1998.
COMENIUS. **Didática Magna**. Trad. Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
CUNHA, M. I. da. *A Relação Professor-Aluno*. In: **Repensando a Didática**. Campinas: Papirus, 1995, p.145-158.
FERREIRA SOBRINHO, J. W. **Metodologia do Ensino Jurídico e Avaliação em Direito**. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris Editor, 1997.
_____. **Didática e Aula em Direito**. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris Editor, 2000.
FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
_____ . **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
_____ . **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
GARRIDO, E. *Sala de Aula: espaço de construção do conhecimento para o aluno e de pesquisa e desenvolvimento profissional para o professor.* In: CASTRO, A. D. de ; & CARVALHO, A. M. P. de. **Ensinar a Ensinar**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2001.
GIL, A.C.. **Metodologia do Ensino Superior**. São Paulo: Atlas, 1997.
LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1999.
MARCONI, M. de A.; & LAKATOS, E. M.. **Metodologia do Trabalho Científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos.** São Paulo: Editora Atlas, 2001.
MARTÍNEZ, S. R.. **Manual da Educação Jurídica**. Curitiba: Juruá, 2003.
_____ . **Pedagogia Jurídica**. Curitiba: Juruá, 2002.
MIZUKAMI, M. da G. **Ensino: as abordagens do processo.** São Paulo: EPU, 1986.
MORAES, M. C. **O Paradigma Educacional Emergente**. São Paulo: Papirus, 2003.
MORO, M. L. F. *Implicações da Epistemologia Genética de Piaget para a Educação.* In: **Psicologia & Educação: revendo contribuições.**
OAB RECOMENDA: **Um Retrato dos Cursos Jurídicos**. Brasília, DF: OAB, Conselho Federal, 2001.
PIAGET, J. **Seis Estudos de Psicologia**. Rio de Janeiro: Forense, 1967. 1ª Parte, p. 11-61.
_____ . **A Epistemologia Genética: sabedoria e ilusões da filosofia; Problemas de Psicologia Genética**. Trad. Nathanael C. Caixeiro. São Paulo: Abril Cultural, 1978. p. 03-30
PIMENTA, S. G.; & ANASTASIOU, L. das G. C. **Docência no Ensino Superior.**São Paulo: Cortez, 2002.
REGO, T. C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis: Vozes, 1999, p. 85-93.
RODRIGUES, H. W. **Ensino Jurídico: saber e poder**. São Paulo: Acadêmica, 1998.
_____ . & JUNQUEIRA, E. B. **Ensino do Direito no Brasil – Diretrizes curriculares e avaliação das condições de ensino**. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2002.
ROGERS, C. R. **Liberdade para Aprender**. Belo Horizonte: Interlivros, 1977.
SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo: Cortez Editora, 2000.

SKINNER, B. F. **Tecnologia do Ensino**. São Paulo: Herder, 1972, p. 9-88; 189-215.
_____ . **Ciência e Comportamento Humano**. São Paulo: Martins Fontes, 1998, p. 437-465.
SANTOS, B. de S. **Pela mão de Alice: O social e o político na pós-modernidade.** São Paulo: Cortez, 2000.
ZABALZA, M. A. **O Ensino Universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Porto Alegre: Artmed, 2004, p. 104-180.

Webgrafia

DIAS, E. F. *As deficiências do ensino jurídico e a necessidade de (re) construção coletiva dos projetos pedagógicos*. **Jus Navigandi**, Teresina, a. 8, n. 480, 30 out. 2004. Disponível em: **<http://jus2.uol.com.br/doutrina/texto.asp?id=5848>**. Acesso em: document.write(capturado()); 21 ago. 2005.
GRECO, L. *O ensino jurídico no Brasil*. Rio de Janeiro, 7 de outubro de 2001. Disponível em: **http://www.mundojuridico.adv.br** . Acesso em: 21 jun. 2005
MARTÍNEZ, S. R.. *Reflexões sobre o ensino jurídico: aplicação da obra de Paulo Freire aos cursos de Direito*. **Jus Navigandi**, Teresina, a. 9, n. 654, 22 abr. 2005. Disponível em: **<http://jus2.uol.com.br/doutrina/texto.asp?id=6613>**. Acesso em: document.write(capturado()); 21 ago. 2005.
_____ . *Experiências metodológicas no ensino jurídico*. **Jus Navigandi**, Teresina, a. 3, n. 28, fev. 1999. Disponível em: **<http://jus2.uol.com.br/doutrina/texto.asp?id=46>**. Acesso em: document.write(capturado()); 21 ago. 2005.
PEREIRA, C. B. *Uma reflexão sobre o ensino jurídico, sua eficiência e o exame da OAB*. **Jus Navigandi**, Teresina, a. 9, n. 627, 27 mar. 2005. Disponível em: **<http://jus2.uol.com.br/doutrina/texto.asp?id=6476>**. Acesso em: document.write(capturado()); 21 ago. 2005.
RIVAS, L. J. de P. *O ensino jurídico brasileiro e propostas para a melhoria da qualidade do ensino*. **Jus Navigandi**, Teresina, a. 8, n. 404, 15 ago. 2004. Disponível em: **<http://jus2.uol.com.br/doutrina/texto.asp?id=5576>.** Acesso em: document.write(capturado()); 21 ago. 2005
SILVA JÚNIOR, A. L. da. *Teoria e técnicas didáticas propostas ao ensino de Direito.* **Jus Navigandi**, Teresina, a. 7, n. 60, nov. 2002. Disponível em: **<http://jus2.uol.com.br/doutrina/texto.asp?id=3519>**. Acesso em: document.write(capturado()); 21 ago. 2005.

Fontes Primárias

BONDÍA, J. L. *Sobre a Experiência e o Saber de Experiência*. **Revista Brasileira de Educação.** Jan/fev/Mar/Abr 2002, nº 19, p. 20-28.
PALERMO, G. K. B. *A crise no Ensino Jurídico: Diagnóstico e propostas*. **Monografia de graduação - UEMS: Dourados**, 2003.
VIOTTO FILHO, I. A. Psicologia Escolar e Psicologia Social-Comunitária: diálogos para a construção de uma perspectiva crítica de atuação do psicólogo na escola. **Tese de Doutorado em Educação: Psicologia da Educação – PUC: São Paulo**, 2005.

Disponível em: http://www.ambito-juridico.com.br/site/index.php?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=968
Acesso: 25 de junho de 2007