

PRÁXIS DIALÓGICA E COOPERAÇÃO: PROPOSIÇÕES DE UM NOVO PARADIGMA PARA O ENSINO JURÍDICO

Sérgio Rodrigo Martínez, DR¹

INTRODUÇÃO

Mesmo após mais de três décadas de sua criação, a obra *Pedagogia do Oprimido*, de Paulo Freire, ainda revela leituras necessárias a todos os militantes da área acadêmica, sejam professores, coordenadores de atividades pedagógicas ou especialistas em políticas educacionais.

Sua aplicação e atualidade nos cursos de formação jurídica, como práxis dialógica e cooperação, são justificadas pelo forte apego à dominação presente no Direito. Dominação no sentido de imposição de normas jurídicas muitas vezes não representativas da vontade da maioria da população, mas da vontade de uma minoria interna ou externa, controladora do poder em nome de um sistema de economia de mercado com sérios problemas estruturais, ou seja, o “ensino jurídico de graduação no Brasil contemporâneo é o ensino desse direito em crise.”²

Nesse sentido, o problema aqui enfrentado é demonstrar, pela análise de aspectos da obra *Pedagogia do Oprimido* juntamente com o pensamento atual de outros estudiosos do assunto, caminhos de ação e reflexão. Proposições de uma práxis acadêmica mais democrática e cooperativa para o ensino jurídico, com

¹ Professor Universitário e Diretor da JUSsapiens - Juristas e Educadores Associados. Doutor em Direito (Juspedagogia) pela Universidade Federal do Paraná. Autor das obras *Manual da Educação Jurídica e Pedagogia Jurídica*, pela Editora Juruá. Artigo publicado na *Revista da Faculdade de Direito da UFPR*, n.34, em 2000.

² RODRIGUES, Horácio Wanderlei. *Ensino jurídico e direito alternativo*. p.92.

vistas em formar operadores do Direito com responsabilidade social, questionadores da ordem jurídica imposta em favor dos interesses e em conjunto com a maioria da população.

1 HUMANIZAÇÃO DO ENSINO

O ponto inicial a ser enfrentado é a questão da “vocação” e da “desumanização”. “Vocação” humanitária individual no sentido de que busca respostas a seus problemas, visando alcançar a liberdade, a justiça, o “ser mais” e, por que não dizer, a própria felicidade, como realização pessoal e coletiva. “Desumanização”, o “ser menos”, como antítese do pensamento anteriormente descrito, no sentido de opressão, de egoísmo materialista e de injustiça.³

No estudo de BOFF,⁴ a “vocação” seria um “saber cuidar”, cuidar da vida, da natureza, da educação e dos caminhos libertários da humanidade no terceiro milênio.

Nos cursos de formação jurídica tal dialética pode ser verificada em situações nas quais tanto alunos como professores se apresentam em posições opostas, ora como vocacionados, ora como desumanizantes, vale dizer, opressores.

Verifica-se aí todo um ciclo vicioso a indicar o caminho enviesado a seguir: uma postura dogmática dos professores e uma postura alienada dos alunos em favor de um contexto dominador excludente e díspar da realidade social. Então, “em face de um ensino jurídico que não constrói novos saberes, mas apenas reproduz um Direito que a muito nos foi ‘dado’”, tem-se, por um lado, “um Direito

³ FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. p.30.

⁴ BOFF, Leonardo. Saber cuidar.

distante da realidade, que não participa da vida, e, de outro, uma sociedade que passa por uma evolução paradigmática de valores”.⁵

Pelo estudo de WERNECK,⁶ a máxima expressão desumanizante deste ciclo vicioso concretiza-se quando professores e alunos se encontram totalmente desestimulados pela realidade dominadora, e passam de modo consciente ou inconsciente a respectivamente “fingir que ensinam e fingir que aprendem”.

Uma possível solução para minimizar tais antagonismos é a instauração de uma política educacional visando reestruturar pedagogicamente os cursos de formação jurídica, com a adoção de um processo pedagógico de ensino e aprendizagem crítico, cooperativo e portanto, com responsabilidade social, ou como diz MELO FILHO⁷

“...torna-se ingente ao ensino jurídico formatar ‘cientistas do Direito, investigadores objetivos dos processos jurídicos, técnicos legisladores, juízes de personalidade, e não meros leguleios, exegetas, hermeneutas, homens da lei no sentido antigo’, para que o Direito possa assumir uma postura propositiva e dirigida a uma realidade onde não há ‘habitat’ para as categorias tradicionais, modelos fechados, vistes formalistas e soluhtes abstratas...”. [sic]

Logo, levar professores e alunos dos cursos de formação jurídica a vivenciar uma pedagogia crítica pressupõe a inserção destes na realidade do determinado momento histórico de suas vidas, com vistas em agirem conscientes de sua necessidade de participar, cooperar e modificar as deficiências sociais decorrentes de abordagens tradicionais de ensino em busca de transformações culturais a seu favor e em favor do bem da coletividade.

⁵ PINHEIRO, Rosalice Fidalgo. Ensino jurídico na graduação: ainda como nossos pais? Modelo, conformismo, e repetição na metodologia do ensino jurídico. *In: Repensando fundamentos de Direito Civil brasileiro contemporâneo.* p.214.

⁶ WERNECK, Hamilton. Se você finge que ensina, eu finjo que aprendo.

⁷ MELO FILHO, Álvaro. Ensino jurídico e a nova LDB. p.112.

2 TRADICIONALISMO E EDUCAÇÃO BANCÁRIA

Metaforicamente, a “educação bancária” pode ser caracterizada como o procedimento metodológico de ensino que privilegia somente o ato de repetição e memorização do conteúdo ensinado. Assim, o professor, geralmente por meio de aulas expositivas, “deposita” na cabeça do aluno conceitos a serem cobrados, posteriormente, na prova, quando então, aquele obtém o “extrato” daquilo que foi depositado.⁸

Para MIZUKAMI,⁹ nessa abordagem tradicional do processo de ensino o homem (aluno) é tido como um “receptor passivo até que, repleto de informações necessárias, pode repeti-las a outros que ainda não as possuam”.

Nesse mesmo sentido, já em 1907 o jurista Aurelino Leal publicou a obra intitulada “A Reforma do Ensino Jurídico no Brasil”, a qual “colocava com grande precisão a importância do ensino voltado para as realidades práticas, contra o teorismo e o verbalismo excessivos”.¹⁰

Realidades práticas não somente no sentido técnico-processual, mas também no de prática de idéias, de crítica, de construção de novos conhecimentos em face da realidade social, ou seja, a “teoria é, portanto, um conhecimento que funciona como um ‘guia’ para a ação. A prática é a ação, a produção. É toda ação do homem transformando o real, transformação essa que pode ser, por exemplo, a negação da própria teoria”.¹¹

⁸ FREIRE, Paulo. *op.cit.* p.57-60.

⁹ MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. *Ensino: as abordagens do processo.* p.8-9.

¹⁰ VENÂNCIO FILHO, Alberto. *Análise histórica do ensino jurídico no Brasil.* In: *Encontros da UNB: ensino jurídico.* p.28.

¹¹ RAYS, Oswaldo Alonso. *A unidade da teoria e da prática na didática escolar.* In: *Cadernos didáticos do curso de pós-graduação em educação da Universidade Federal de Santa Maria.* n.21. p.07.

Dessa ação é que se ressentem a ausência nos cursos de formação jurídica. Questionar, negar a legitimidade das estruturas jurídicas seculares não é algo possível na “educação bancária”, pois, pelo ensino tradicional, meramente expositivo, cabe ao aluno apenas acatar a realidade teórica demonstrada pelo professor.

Caso, mantida a prevalência das aulas expositivas como procedimento didático-pedagógico, muito pouco se pode fazer para alterar o atual estado das coisas em matéria de ensino jurídico, pois que, tais perfis de competências e habilidades ficam apenas como referenciais abstratos e inexecutáveis, enquanto predominar a “educação bancária” em sala de aula.

Essas afirmações podem ser confirmadas a começar do pensamento de vários pedagogos de renome nacional, como LIBÂNEO¹²

“A idéia mais comum que nos vem à mente quando se fala de *aula* é a de um professor expondo um tema perante uma classe silenciosa. É a conhecida aula expositiva, **tão criticada por todos** e, apesar disso, amplamente empregada nas nossas escolas.” (grifo nosso)

Essa estrutura de narração, ou mera dissertação de acontecimentos, reduz o ensino a dimensões restritas, ou a algo quase morto, muito aquém da realidade necessária à efetividade do processo de ensino e aprendizagem. “A palavra, nestas dissertações, se esvazia da dimensão concreta que devia ter ou se transforma em palavra oca, em verbosidade alienada e alienante”,¹³ ou seja, o “positivismo normativo cria um sistema jurídico alienado e alienante.”¹⁴

¹² LIBÂNEO, José Carlos. Didática. p.177.

¹³ FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. p.57.

¹⁴ GALDINO, Flávio Antonio Esteves. A Ordem dos Advogados do Brasil na reforma do ensino jurídico. *In*: Ensino Jurídico OAB: 170 anos de cursos jurídicos no Brasil. p.167.

FERRAZ Jr¹⁵ coloca a concepção do ensino jurídico “bancário” como o primeiro e mais importante ponto crítico da crise existente.

“Nestes termos a formação do bacharel é entendida como uma acumulação progressiva de informações, limitando-se o aprendizado a uma reprodução de teorias que parecem desvinculadas da prática (embora não sejam), ao lado de esquemas prontos de especialidade duvidosa, que vão repercutir na imagem atual do profissional como um técnico a serviço de técnicos.”

Com essa estruturação secular do ensino jurídico, observa-se que a opressão imposta pela ordem jurídica liberal ou, por ora, neoliberal, se mantém e se faz presente. “Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância”.¹⁶

Então, o ciclo de opressão social secular se mantém e se retroalimenta, porquanto os futuros operadores de normas jurídicas são forjados, pouco a pouco pelo ensino jurídico “bancário”, a serem seguidores complacentes das ideologias de controle impostas. Nesse sentido, medidas legais injustas e até tecnicamente incorretas, como a que legaliza a ocorrência de juros sobre juros, custas judiciais abusivas, fixação de juros acima do limite constitucional e outras invenções legais mirabolantes, contrárias aos interesses da população, são criadas diariamente por todo o país, e passam aos olhos de milhares de profissionais do Direito como atos, senão normais, ao menos contra os quais não há nada que se possa fazer ao seu alcance.

Criam-se, assim, fornadas de profissionais “bancários” do Direito, seres robotizados, com atuação limitada a aplicar as regras do Direito (im)posto ao caso concreto. Ou seja, repetir o depósito mental ideológico “formatado” durante as aulas de graduação. Essa é genericamente a realidade posta.

¹⁵ FERRAZ Jr, Tércio Sampaio. O ensino jurídico. *In*: Encontros da UNB: ensino jurídico. p.70.

¹⁶ FREIRE, Paulo. *op.cit.* p.58.

3 USO DA PRÁXIS DIALÓGICA

Como visto, uma pedagogia crítica do ensino jurídico deve possibilitar ao aluno visualizar-se a si mesmo como um componente ativo e cooperador do processo de ensino e aprendizagem, detentor do direito de “ser mais”.

Dialogicidade é permitir aos alunos agir e refletir sobre a ação realizada, diferente de um refletir exclusivo do professor, que indica o agir cego dos alunos. Aí se chega à práxis, ou a “teoria do fazer”, com ação e reflexão simultâneas.

O diálogo ganha importância na práxis do ensino jurídico ao permitir a liberdade de expressão, ao conceder a todos os participantes do processo de ensino e aprendizagem a ação. Dialogar significa cooperar para refletir, dizer para construir seu entendimento. Não há como questionar sem diálogo, pois monólogo significa dominação, imposição do conhecimento. “Quem atua sobre os homens para, doutrinando-os, adaptá-los cada vez mais à realidade que deve permanecer intocada, são os dominadores”¹⁷ ou, como bem diz GADOTTI¹⁸

“...a dialética opõe-se necessariamente ao dogmatismo, ao reducionismo, portanto é sempre aberta, inacabada, superando-se constantemente. Todo pensamento dogmático é antidialético”.

Assim, o primeiro uso da práxis dialógica se faz pela “co-laboração”, na qual o professor deixa o seu papel de propagandista da dominação e passa a desempenhar, lado a lado e em conjunto com seus alunos, uma parceria transformadora da sociedade.

¹⁷ FREIRE, Paulo. op.cit. p.85.

¹⁸ GADOTTI, Moacir. Pedagogia da práxis. p.118.

Nesse sentido, a cooperação entre professores e alunos é fundamental para o desenvolvimento das atividades de ensino dialógicas. Se, na abordagem tradicional ou “educação bancária”, o professor se coloca em um pedestal de autoridade, afastando-se do contato direto com os alunos, na pedagógica crítica esse contato não pode mais ser evitado, porquanto, nessa esfera, o professor abandona parte de sua verbação e passa a atuar como colaborador das atividades dos alunos.

“Dizer-se comprometido com a libertação e não ser capaz de *comungar* com o povo, a quem continua considerando absolutamente ignorante, é um doloroso equívoco”.¹⁹

Percebe-se, então, a necessidade de o professor envolver-se com a realidade de seus alunos. Cooperar no seu desenvolvimento. Aqui surge o ponto de rompimento da velha escolha jurídica, das aulas magistrais ou expositivas, com um processo, senão novo, ao menos mais democrático e dialógico, no qual o professor não é somente um operador do Direito que, nas suas horas de folga, faz “bico” nas salas de aula.²⁰ Ele faz parte do processo cooperativo de transformação social, garantindo à maior parte dos alunos o acesso eficaz ao conhecimento proposto no conteúdo programático, cujo alicerce principal está na realidade existencial do grupo.

O segundo uso da práxis dialógica se faz pela organização da colaboração. “Na teoria da ação dialógica, portanto, a organização, implicando autoridade, não pode ser autoritária; implicando liberdade, não pode ser silenciosa”.²¹ Não há cooperação sem organização.

¹⁹ FREIRE, Paulo. op.cit. p.48.

²⁰ Segundo dados do Censo Estatístico do Ensino Superior do MEC/1998, a dedicação integral à docência ainda é uma possível a apenas uma pequena parcela dos professores. (fonte - <http://www.inep.gov.br>)

²¹ FREIRE, Paulo. op.cit. p.178.

O início da ação dialógica organizadora se dá antes do contato entre professor e aluno, e depende da escolha do conteúdo programático a ser debatido com os alunos. Conteúdo que não só deve permitir aos alunos pensar criticamente sobre a opressão que lhes é imposta a ser objeto de transformação, mas também estar de acordo com sua percepção do mundo. Pois, impor um conteúdo fora da realidade dos destinatários origina alienação e saberes “bancários” não libertadores.

Assim, eleger um conteúdo programático sob a forma de uma pedagogia crítica requer então a dialogicidade da dialogicidade. Ou seja, a montagem dialogada daquilo que futuramente vai ser dialogado em sala de aula. “Um processo de planejamento exige, quando se pretende o bem de todos, que a participação aconteça em cada momento e em cada ação”.²²

“O importante, do ponto de vista de uma educação libertadora, e não ‘bancária’, é que, em quaisquer dos casos, os homens se sintam sujeitos de seu pensar, discutindo o seu pensar, sua própria visão do mundo, manifestada implícita ou explicitamente, nas suas sugestões e nas de seus companheiros”.²³

DALMÁS²⁴ demonstra três questionamentos básicos de um planejamento participativo: “- o que se quer alcançar? (UTOPIA); - a que distância se está do que se quer alcançar: (DIAGNÓSTICO); - o que será feito para diminuir a distância? (PROGRAMAÇÃO).”

Pela linha de raciocínio apresentada, o professor deve orientar seus alunos no tríplex questionamento a ser enfrentado no planejamento, possibilitando assim, uma visão de conjunto do que será objeto do estudo e de transformação do conhecimento. O enfrentamento conjunto de tais questionamentos possibilita o início da organização da cooperação, sua práxis dialógica introdutória.

²² GANDIN, Danilo. Planejamento como prática educativa. p.107.

²³ FREIRE, Paulo. op.cit. p.120.

²⁴ DALMÁS, Ângelo. Planejamento participativo na escola: elaboração, acompanhamento e avaliação. p.30.

O terceiro uso da práxis dialógica se faz pela aplicação da interdisciplinaridade e universalismo na atividade de ensino cooperada, a qual “insere ou começa a inserir os homens numa forma crítica de pensar seu mundo”. Um conhecimento do todo com destino ao estudo integrado das partes, respeitando seu contexto histórico e ontológico, ou como diz FREIRE²⁵

“A tarefa do educador dialógico é, trabalhando em **equipe interdisciplinar** este universo temático recolhido na investigação, devolvê-lo, como problema, não como dissertação, aos homens de quem recebeu”. (grifo nosso)

A necessidade de um estudo interdisciplinar no ensino jurídico é algo antevisto já na década de setenta, tido desde então como uma “verdadeira tábua de salvação a fim de que se atinja *uma formação jurídica para os novos tempos*”.²⁶

Entretanto, sua implementação nos cursos de formação jurídica é ressentida até os dias atuais, ou como diz FARIA,²⁷ do modo como os cursos de Direito se encontram estruturados atualmente, “a interdisciplinaridade simplesmente inexistente”.

MARIA²⁸ justifica a adoção da interdisciplinaridade no ensino superior dizendo que esta “vai primar por uma contextualização do que é ensinado e pesquisado, na qual irá acontecer uma relação dialética entre as ‘partes’ e o ‘todo’. A sincronia destas duas dimensões leva a formar profissionais que terão os ‘pés-no-chão’, contribuindo para o desenvolvimento da ciência e conseqüentemente para o progresso humano”.

²⁵ FREIRE, Paulo. op.cit. p.97.

²⁶ COELHO, Inocêncio M. A reforma universitária e a crise do ensino jurídico. In: Encontros da UNB: ensino jurídico. p.135.

²⁷ FARIA, José Eduardo. A reforma do ensino jurídico. p.59.

²⁸ MARIA, Joaquim Parron. A interdisciplinaridade no ensino universitário. In: A interdisciplinaridade na universidade. p.93.

Sem dúvida, o uso da interdisciplinaridade no ensino jurídico possibilita que haja uma integração com os conhecimentos de outros ramos do saber científico, capazes de auxiliar a investigação do Direito em face de sua aplicação social.

A problematização dos conhecimentos em contato com a realidade, como não poderia deixar de ser num estudo dialógico, é o último pilar de sustentação da práxis dialógica.

Problematizar a partir da própria realidade do aluno é permitir que ele possa refletir sobre sua situação como ser pensante, suscetível de libertar-se da opressão presente. “A percepção ingênua ou mágica da realidade da qual resultava a postura fatalista cede seu lugar a uma percepção que é capaz de perceber-se”.²⁹ Percebendo-a, entende o contexto histórico de sua existência, até então invencível, agora capaz de ser transformada e superada.

“A educação problematizadora se faz, assim, um esforço permanente através do qual os homens vão percebendo, criticamente, como *estão sendo* no mundo *com quem e em que se acham*”.³⁰

Na mesma linha de raciocínio, para BERBEL,³¹ a “metodologia da problematização” apresenta grande validade e contribuição no ensino superior ao permitir o exame da realidade sobre diversos ângulos, suas possíveis causas e determinantes contextuais, visando gerar possíveis alternativas de intervir na realidade estudada, capazes de despertar no estudante o seu potencial político-social de cidadão.

²⁹ FREIRE, Paulo. op.cit. p.74.

³⁰ Idem, p.72.

³¹ BERBEL, Neusi Aparecida. Por falar em métodos, está em pauta a metodologia da problematização. *In*: Questões de ensino na universidade: conversas com quem gosta de aprender para ensinar. p.51-53.

A problematização se faz por essencial em qualquer forma de ensino dialógico, visto que possibilita aos alunos questionar a realidade posta em face de alternativas de solução, deixando de lado a dogmatização do saber por uma construção libertária do mesmo. “É por isso que, no sistema de ensino jurídico tradicional, formado sob influência do liberalismo ortodoxo e de concepções legalistas, como o Estado de Direito, a preocupação máxima se limita às *questões dogmáticas...*” ³²

Assim, pela problematização acadêmica cooperada é permitida aos alunos a obtenção do autodidatismo necessário para o enfrentamento da realidade social, na busca de soluções para suas vulnerabilidades individuais, então suplantadas pela atuação coletiva, consciente e cidadã de todos em favor de todos, pois “ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão” ³³

³² FARIA, José Eduardo. O ensino jurídico e a função social da dogmática. *In*: Encontros da UNB: ensino jurídico. p.114.

³³ FREIRE, Paulo. *op.cit.* p.52.

CONCLUSÃO

Vivenciar abordagens diferenciadas ainda é privilégio de poucos no ensino jurídico atual. Sua implantação inicial, entretanto, não só é possível num curto espaço de tempo, como também pode ser realizada por qualquer instituição de ensino disposta a prestar um ensino jurídico mais qualitativo e democrático.

Em termos de responsabilidade social, a adoção de uma pedagogia crítica e libertária para o ensino jurídico é tema que pode ser considerado como uma verdade relativa de ponta da sociedade atual, mesmo após décadas da edição da obra basilar da análise aqui realizada. Superar qualquer forma de “educação bancária” do saber, jurídico ou não, é necessidade vital para a libertação das consciências e transformação do meio social, sob pena da perpetuação jurídica das desigualdades e exclusões sociais observadas no cotidiano nacional em caso contrário.

No entanto, a mudança dos perfis dos profissionais atuais, mesmo com a adoção de abordagens críticas e libertárias no ensino jurídico, somente poderá ser avaliada no longo prazo. Sem nenhuma ilusão quanto à perfeição de qualquer método **dialógico** (como o próprio nome bem diz) e **cooperativo** de ensino, tais propostas representam ao menos um caminho inicial a seguir. Sua superação e aprimoramento serão a sadia consequência de sua utilização (práxis).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Maria Célia de; MASETTO, Marcos Tarciso. **O professor universitário em aula**. 8.^a ed. São Paulo: MG, 1990.

ARRUDA JR, Edmundo Lima de . **Ensino jurídico e sociedade: formação, trabalho e ação social**. São Paulo: Acadêmica, 1980.

BASBAUM, Leôncio. **Alienação e humanismo**. 6.^a ed. São Paulo: Global, 1985.

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. Por falar em métodos, está em pauta a metodologia da problematização. *In*: BERBEL, Neusi Aparecida Navas. **Questões de ensino na universidade: conversas com quem gosta de aprender para ensinar**. Londrina: Uel, 1998, p.51-53.

BOFF, Leonardo. **Saber cuidar: ética do humano – compaixão pela terra**. 3.^a ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

BORDENAVE, Juan Díaz; PEREIRA, Adair Martins. **Estratégias de ensino-aprendizagem**. 13.^a ed. Petrópolis: Vozes, 1993.

CAYUELA, Félix. Consciência filosófica e educação. **Revista Andragogia**, Rio de Janeiro, Ano I, n. 2, 4.^o trimestre, 1976.

CENEVIVA, Walter. Ensino jurídico: 500 anos depois. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 14 agosto, 1999. Folha Cotidiano, p. 10.

COELHO, Inocência M. A reforma universitária e a crise do ensino jurídico. **Encontros da Unb: ensino jurídico**. Brasília, p.131-144, 1978-1979.

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. 8.^a ed. Campinas: Papyrus, 1999.

DALMÁS, Ângelo. **Planejamento participativo na escola: elaboração, acompanhamento e avaliação**. 5.^a ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

FARIA, José Eduardo. Ensino jurídico: mudar cenários e substituir paradigmas teóricos. **OAB – Ensino jurídico: parâmetros para elevação de qualidade**, Brasília, p. 51-60, 1993.

_____. **Reforma do ensino jurídico**. Porto Alegre, Fabris, 1987.

FAUNDEZ, Antonio. **O poder da participação**. São Paulo: Cortez, 1993.

FÉLIX, Loussia P. Musse. Considerações acerca das perspectivas de avaliação dos cursos jurídicos. **OAB – Ensino jurídico: parâmetros para elevação de qualidade**, Brasília, p. 75-84, 1993.

FERRAZ JR, Tércio Sampaio. O ensino jurídico. **Encontros da UnB: ensino jurídico**. Brasília, p. 67-72, 1978-1979.

FERREIRA SOBRINHO, José Wilson. **Metodologia do ensino jurídico e avaliação em direito**. Porto Alegre, Fabris, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 27.^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GADOTI, Moacir. **Pedagogia da Práxis**. São Paulo: Cortez, 1995.

GALDINO, Flávio Antonio Esteves. A Ordem dos Advogados do Brasil na reforma do ensino jurídico. **OAB nos 170 anos do ensino jurídico**. Brasília, p.155-186, 1997.

GANDIN, Danilo. **Planejamento como prática educativa**. 10.^a ed. São Paulo: Loyola, 1999.

GOHN, Maria da Glória Marcondes. **Movimentos sociais e educação**. 2.^a ed. São Paulo: Cortez, 1994.

GRACIANI, Maria S. Santos. **Pedagogia social de rua: análise e sistematização de uma experiência vivida**. São Paulo: Cortez, 1997.

GUARIENTE, Maria Helena D. de Menezes. O trabalho coletivo para a formação pedagógica do professor. *In*: BERBEL, Neusi Aparecida Navas (org.). **Questões de ensino na universidade: conversas com quem gosta de ensinar**. Londrina: Uel, 1998, p.139-144.

HERKENHOFF, João Baptista. **Ética, Educação e Cidadania**. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 1996.

JORGE, J. Simões. **Educação crítica e seu método**. São Paulo: Loyola, 1981.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LÔBO, Paulo Luiz Netto. Indicadores de avaliação dos cursos jurídicos. **A OAB nos 170 anos do ensino jurídico**, Brasília, p. 56-77, 1997.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 2.^a ed. São Paulo: Vozes, 1995.

_____. **Filosofia da educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

MACHADO, Nilson José. **Ensaio transversais: cidadania e educação**. São Paulo, Escrituras, 1997.

MARIA, Joaquim Parron. A interdisciplinariedade no ensino universitário. *In*: WACHOWICZ, Lílian Anna (org.). **A interdisciplinariedade na universidade**. Curitiba: Champagnat, 1998.

MARTINEZ, Maria Josefina; LAHORE, Carlos E. Oliveira. **Planejamento escolar**. São Paulo: Saraiva e Fename, 1977.

MARTINEZ, Sérgio Rodrigo. Experiências metodológicas no ensino jurídico. **Jusnavegandi**. Consultado na INTERNET, em 30 de maio de 2000. <http://www.jus.com.br>.

MELO FILHO, Álvaro. **Metodologia do ensino jurídico**. 3.^a ed. Rio de Janeiro: Forense, 1984.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.

NEDER, Gizlene. **Discurso jurídico e ordem burguesa no Brasil**. Porto Alegre: Fabris, 1995

PAIVA, Vanilda; WARDE, Mirian Jorge. **Dilemas do ensino superior na América Latina**. Campinas: Papirus, 1994.

PINHEIRO, Rosalice Fidalgo. Ensino jurídico na graduação: ainda como nossos pais? Modelo, conformismo e repetição na metodologia do ensino jurídico. *In*: FACHIN, Luiz Edson (coord.). **Repensando fundamentos do direito civil brasileiro**. Rio de Janeiro: Renovar, 1998.

PINTO, João Batista Moreira. **Direito e novos movimentos sociais**. São Paulo: Acadêmica, 1992.

RAYS, Oswaldo Alonso. A unidade da teoria e da prática na didática escolar. **Cadernos didáticos do C.P.G.E** (curso de pós-graduação em educação), Santa Maria, n. 21, 1990.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. **Ensino jurídico e direito alternativo**. São Paulo: Acadêmica, 1993.

TORRES, Carlos Alberto. **A práxis educativa de Paulo Freire**. São Paulo: Loyola, 1997.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Técnicas de ensino por que não?** Campinas: Papirus, 1991.

VENÂNCIO FILHO, Alberto. Análise histórica do ensino jurídico no Brasil. **Encontros da UnB**: ensino jurídico, Brasília: p. 11-36, 1978-1979.

WACHOWICZ, Lílian Anna (org.). **A interdisciplinariedade na universidade**. Curitiba, Champagnat, 1998.

WERNECK, Hamilton. **Se você finge que ensina, eu finjo que aprendo**. Petrópolis: Vozes, 1992.