

A prática pedagógica do docente universitário no curso de direito e a formação do aluno

The pedagogical practice of the university teacher in the law course and the formation of the student

DOI:10.34117/bjdv8n3-445

Recebimento dos originais: 27/01/2022

Aceitação para publicação: 25/02/2022

Naísa Afonso da Silva

Doutora em Educação

Instituição: Universidade Federal de Uberlândia

Endereço: Av. João Naves de Ávila, 2121 - Santa Mônica, Uberlândia – MG

CEP: 38408-100

E-mail: naisamestrado@yahoo.com.br

Silvana Malusá

Pós-Doutorado em Educação

Instituição: Universidade Federal de Uberlândia

Endereço: Av. João Naves de Ávila, 2121 - Santa Mônica, Uberlândia – MG

CEP: 38408-100

E-mail: silmalusa@yahoo.com.br

RESUMO

O presente trabalho apresenta resultados da pesquisa de mestrado intitulada: “Docência Universitária: o professor de Direito formado em Direito”, que teve como objetivo compreender a prática pedagógica dos professores universitários, formados em Direito e que atuavam no referido curso. Para tanto, realizou-se uma investigação com 44 docentes de três instituições de ensino superior. Os resultados revelaram que a prática do professor universitário do curso de Direito ainda é bastante conservadora, priorizando a transmissão de conteúdos, sem muitas vezes considerar o processo de ensino-aprendizagem do qual o aluno é sujeito participante. Os dados da pesquisa apontaram que a ausência da formação pedagógica sistematizada interfere direta e negativamente na atuação desse profissional como professor universitário.

Palavras-chave: docência universitária, prática pedagógica, formação.

ABSTRACT

The present work presents the results of the master's research entitled: "University Teaching: the Law Professor with a degree in Law", which aimed at understanding the pedagogical practice of university professors with a degree in Law who worked in the mentioned course. To this end, an investigation was carried out with 44 professors from three higher education institutions. The results revealed that the practice of university teachers of the Law course is still very conservative, prioritizing the transmission of contents, often without considering the teaching-learning process in which the student is a participating subject. The research data pointed out that the absence of systematized pedagogical training interferes directly and negatively in the performance of this professional as a university professor.

Keywords: university teaching, pedagogical practice, training.

1 INTRODUÇÃO

O professor do curso de Direito com formação em Direito é um bacharel que, por algum motivo circunstancial ou intencional, tornou-se professor, mesmo sem ter tido uma formação didático-pedagógica sistematizada para o exercício da docência. Os cursos de graduação em Direito formam advogados, vislumbrando apenas a atividade profissional construída nos fóruns, como juízes, promotores, advogados, delegados, ou seja, não pretendem formar professores, mas, sim, operadores e intérpretes da lei.

A busca pela formação continuada, que assegura o exercício da docência nos cursos de Direito, geralmente, dá-se em nível de mestrado e doutorado. Mas estes não preparam para a docência, apenas garantem a titulação para se atuar como professor universitário. Os cursos de mestrado e doutorado são voltados para a pesquisa científica, formando pesquisadores, mas não necessariamente docentes.

A docência universitária exige não somente o domínio dos conhecimentos que são transmitidos pelo professor, mas o entendimento e o reconhecimento da docência como uma profissão. Isso significa compreender que saber um determinado conteúdo não é sinônimo de saber ensinar esse mesmo conteúdo.

Neste sentido, o objetivo do presente texto é compreender a prática pedagógica dos professores universitários, formados em Direito e que atuam no curso de direito, por meio da formação que é oferecida aos alunos.

2 DESENVOLVIMENTO

As primeiras faculdades de Direito criadas no Brasil foram a de Olinda e a de São Paulo. A partir destas, surgiram outras por todo o território nacional, sempre baseadas no paradigma positivista da ciência do Direito e de seu método lógico-formal. Os cursos de Direito de Olinda e São Paulo estavam diretamente condicionados à exigência da elite sucessora da dominação colonizadora, já que surgiram num contexto paralelo aos processos de independência do Estado Nacional:

Portanto, estes locais de reprodução da legalidade oficial positiva tinham como objetivo principal responder aos interesses do Estado, ficando assim as expectativas judiciais da sociedade em segundo plano. A formação do advogado ficava comprometida com o desvirtuamento do objetivo das escolas que era atender as prioridades burocráticas do Estado. O estudante não buscava um conhecimento voltado para a atividade profissional e nem isso era exigido

dele. Sua futura inserção na sociedade não dependia e, muitas vezes, passava ao largo de sua formação profissional (RODRIGUES, 2005, p. 4).

O objetivo da criação dos cursos de Direito era formar uma estrutura administrativa do país estável, com isso, a cultura jurídica nacional teve sua formação baseada no normativismo, “modo de abordar o Direito como sendo restrito às leis em sua interpretação majoritária, sem interligá-las a outras áreas do conhecimento nem mesmo aos princípios gerais do próprio Direito” (COUTINHO, 2002, p.3).

Nesse contexto, os professores do curso de Direito eram selecionados entre os profissionais de renome: juízes, advogados, delegados, promotores, ou seja, buscavam-se profissionais com competência profissional e conhecimentos específicos, como uma maneira de atrair maior respeitabilidade à instituição de ensino.

Segundo Mauraro (2006), desde o surgimento dos cursos de Direito no Brasil, prevaleceu uma distância entre a disciplina jurídica acadêmica e a realidade social fora da academia. Além disso, “a política curricular dos cursos jurídicos, desde seus primórdios, não se preocupou em aplicar meios para que os professores se preparassem e se dedicassem seriamente ao magistério” (p.1).

Para Ribeiro Júnior (2001), descrever o curso de Direito do início do século XIX não é muito diferente de descrevê-lo atualmente, pois:

Ontem, como hoje, o ensino de Direito nada mais faz do que acumular informações. É um simplificador da realidade. É caracterizado pela transmissão da cultura jurídica positiva, cujo tradicional processo didático-pedagógico é muito simples – dir-se-ia até inexistente -, e que consiste na *arte da exposição*: nada mais do que uma forma de oratória, na qual a metodologia de ensino predominante é a aula expositiva e o código comentado (RIBEIRO JÚNIOR, 2001, p.22).

A formação para a docência do professor do curso de Direito sempre foi marcada pelo silêncio, ou seja, “nunca foi política pública o incentivo à formação docente (...). A formação docente se revela mais como um conjunto de ações residuais de interesse localizado” (MAURARO, 2006, p.4).

Neste sentido, o ensino de Direito atual, na maioria das universidades brasileiras, tem sido desenvolvido com base nos parâmetros dos exames da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB). Assim, os cursos enfatizam os conteúdos direcionados a tal exame e, muitas vezes, desconsideram conteúdos que seriam relevantes tanto para atuação profissional quanto cidadã do aluno universitário (BARROS, 2008).

Sobre essa temática, Dias (2009) ressalta que:

O próprio exame da Ordem dos Advogados do Brasil contribui para que as faculdades de Direito não se preocupem que o curso priorize o ensino reflexivo de Direito. Exemplo disto é a opção de algumas instituições de ensino pela retirada de disciplinas propedêuticas do Curso de Direito, elevando-se assim a carga horária das disciplinas dogmáticas (p.3).

Cabral (2006) afirma que a maioria dos autores com formação jurídica não julgam necessário e nem defendem a importância dos conhecimentos pedagógicos no processo de ensino-aprendizagem, mas, ao contrário, se preocupam principalmente com a reprovação nos exames da Ordem e com as notas baixas que a Universidade recebe no Exame Nacional dos Cursos realizado pelo Ministério da Educação. “Não havendo preocupação pela formação do aluno (...) ou com um programa de aprendizagem, onde haja ênfase no coletivo, na aprendizagem, na perspectiva integradora e na lógica dialética” (CABRAL, 2006, p.4).

O ensino de Direito, desde seu surgimento até os dias atuais, é considerado como ensino tradicional, ou, no termo utilizado por Ratuchenei (1998) como paradigma antigo. Tal ensino pode ser descrito como aquele em que o aluno universitário é entendido uma “tabula rasa”, e sendo responsabilidade do professor preenchê-la por meio de conhecimentos acadêmicos. A aprendizagem é medida por meio de provas e exames. O professor assume papel central nesse processo e o aluno um papel passivo, tendo como responsabilidade decorar e memorizar os conteúdos trabalhados em sala de aula.

Nunes (2005) comenta que, nas aulas acadêmicas dos cursos de Direito, a metodologia que prevalece é a da aula expositiva, em que os conhecimentos são transmitidos sem abertura para uma discussão crítica dos conteúdos.

A metodologia do ensino jurídico superior encontra-se precária, em face da ausência de outros métodos de ensino, além do expositivo, o mais utilizado pelos professores de direito, que leva os alunos da graduação a reproduzirem os conhecimentos apresentados em sala de aula, sem haver a criação de novos conhecimentos, capazes de ajudar na solução de conflitos sociais (NUNES, 2005, p.1).

Para Coutinho (2002), o ensino no curso de Direito é marcado por leituras cansativas das leis e até mesmo de artigo por artigo, atividade esta que, para o autor, é considerada uma tortura, pois a leitura pela leitura pode ser feita em casa e individualmente. O autor afirma que o ensino de Direito deve ultrapassar essa questão de reproduzir e memorizar, ou seja, é preciso possibilitar ao aluno saber interpretar a legislação de diversas maneiras, “conhecer seus pressupostos jurídicos, históricos,

sociológicos, políticos, conhecer os princípios romanos que foram base para parte das questões abordadas nas leis, apreender a natureza jurídica das questões suscitadas” (p.5).

Já para Martinez (2000), o ensino jurídico trabalhado dentro de uma educação bancária é um ponto crítico e preocupante, pois forma operadores de normas jurídicas ou profissionais bancários do Direito, que mais parecem seres robotizados e repetem o “depósito mental ideológico” que foi feito na graduação, são apenas reprodutores de leis, sem saber, muitas vezes, sequer interpretá-las e relacioná-las com o contexto social mais amplo.

O ciclo de opressão social e 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 (MARTINEZ, 2000, p.6).

Ribeiro Júnior (2001) argumenta que o Ensino de Direito tem ignorado a complexidade, a pluralidade, as diferenças sociais, políticas e culturais da atualidade:

Ou seja, ele é utilizado para legitimar, por meio de normas positivas e de procedimentos formais, embasados teoricamente na igualdade e na liberdade, a existência de uma sociedade real desigual e autoritária; bem como para, por meio das normas pragmáticas e dos direitos humanos, gerar a expectativa da construção de uma sociedade justa e democrática (p52).

Furtado (2006) assevera que o ensino de Direito tem dado prioridade à formação técnica e instrumental do aluno, ou seja, ao preparo profissional e se afastado de seu caráter humanístico.

Assim, a formação técnica e especializada dos advogados os transforma em “autênticos despachantes de papéis judiciários, em contraste com os bacharéis de larga cultura, que chegaram a dirigir o processo sócio-político econômico do nosso país” (RIBEIRO JÚNIOR, 2001, p.31).

Levar em conta apenas a formação técnica do advogado é compreender que há apenas um único caminho para a formação, ignorando o ensino de Direito como uma totalidade, que, além de abordar os aspectos técnicos, deve envolver a formação humana e cidadã do aluno.

3 RESULTADOS

A coleta de dados foi realizada no curso de Direito em três IES – Instituição de Ensino Superior, duas privadas e uma estadual, todas localizadas no Estado de Minas Gerais.

1. Os sujeitos eleitos para esta pesquisa foram os docentes que atuavam como docentes do curso de Direito, mas que, necessariamente, possuísssem formação inicial em DIREITO, independentemente de sua formação continuada. Assim, obteve-se um total de quarenta e quatro sujeitos, representando nesta pesquisa 100%.

2. O instrumento de pesquisa utilizado foi um questionário, contendo questões abertas e fechadas. No presente texto será discutida uma categoria – formação do aluno, criada a partir das respostas dos sujeitos investigados para a questão aberta de número um: “Pense em alguns fatos importantes, que você considerou como muito bons, ocorridos em sua prática docente, em sala de aula. A que você atribui esses fatos, positivos, frente a sua formação e prática para a docência no ensino superior?”

A preocupação dos docentes investigados, no que se refere à formação aluno, está mais voltada para a questão conteudista, e principalmente para o Exame da Ordem dos Advogados do Brasil, já que nenhum dos sujeitos mencionou a importância de uma formação humana do aluno, conforme pode ser visualizado a seguir: “*Melhoria nas notas de alunos que participaram de seminários e realizaram fichamentos de assuntos interdisciplinares*” (Sujeito 35).

O que se apreende é uma extrema valorização dos aspectos conteudistas e conseqüentemente, uma avaliação quantitativa, ou seja, no depoimento do sujeito 35, fica explícito que a aprendizagem do aluno é “medida” por nota.

Nessa óptica, Libâneo (1994) define o que é avaliação e mostra sua relevância para o processo de ensino-aprendizagem:

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 quanto dos alunos (...). A avaliação é uma tarefa complexa que não se resume à realização de provas e atribuições de notas (p.195).

Entende-se que a avaliação em todos os níveis de ensino e, principalmente, na universidade, deve ser qualitativa e não quantitativa, pois o processo de ensino-

aprendizagem, como o próprio nome já diz, é um processo e não um fim, por isso, defende-se, também, que a avaliação deve ser processual (ocorrer em todas as etapas do processo) e de maneira alguma verificativa, pois somente a nota não é capaz de indicar a qualidade do trabalho do professor e a aprendizagem do aluno.

Os depoimentos dos sujeitos 39 e 40 também revelam a preocupação com o conteúdo, neste caso, voltado para concursos e o exame da Ordem dos Advogados do Brasil:

Quando ministro em sala de aula o conteúdo (teoria) e ao mesmo tempo, incentivo e informo a importância do assunto na prática forense, bem como demonstra a relevância da matéria como alicerce essencial para a compreensão das próximas disciplinas e exames jurídicos, como a OAB, o aluno compreende o motivo pelo qual está estudando tal matéria e vislumbra um interesse no aprendizado com entusiasmo. Esses fatos, que entendo positivos deve-se ao fator de observação constante na atuação, motivação e interesse dos alunos em participar, prazerosamente, do conteúdo ministrado (Sujeito 39).

Mesmo insistindo em ser rigorosos com a didática, a cobrança do conteúdo ministrado e a revolta dos alunos em serem obrigados a estudarem, ao terminar o curso e se submeterem a concursos e provas, me disseram que aprenderam que já foi positivo, que se lembraram do conteúdo. Assim, parece-me ser positivo insistir e preservar apesar da resistência (Sujeito 40).

Para Ratuchenei (1998), um dos grandes problemas do ensino jurídico está ligado às avaliações nacionais:

O atual governo vem através de medidas avaliativas diagnosticar o grau de conhecimentos dos alunos, como também, o nível de qualidade das faculdades e universidades. Pode-se observar, em função desta avaliação quantitativa e qualitativa, uma corrida desesperada de algumas faculdades e universidades para capacitar seus alunos e seus professores para não serem avaliados abaixo da média. Preocupação essa econômica ou pedagógica? (p.102).

Ribeiro Júnior (2001) considera que o atual contexto exige que o curso de Direito forme um profissional que tenha consciência da necessidade de atualizar seus conhecimentos e esteja disposto a investir na formação continuada: “Esse espírito de busca, de atualização, deve ser desenvolvido no estudante de Direito durante a sua formação universitária, cabendo grande parte da tarefa ao professor. Se a universidade não acordar para esta realidade, corre o risco de se tornar irrelevante” (p.56).

Já Behrens (2000) afirma que o atual momento tem desafiado a universidade:

No sentido de oferecer uma formação compatível com as necessidades deste momento histórico. A visão de terminalidade oferecida na graduação precisa ser ultrapassada, pois vem gerando uma crise significativa nos meios

acadêmicos. Crise alimentada pela falsa idéia de que ao terminar o curso o aluno está preparado para atuar plenamente na profissão. O novo desafio das universidades é instrumentalizar os alunos para um processo de educação continuada que deverá acompanhá-lo em toda a sua vida (BEHRENS, 2000, p.70).

Para Ribeiro Júnior (2001), o ensino de Direito deve romper com a óptica do ensino técnico, que se preocupa em apenas formar o aluno para atuar profissionalmente no mercado de trabalho e se comprometer com uma educação humana que seja voltada para a totalidade do ser:

A qualidade total exige que a educação tradicional, centrada em conteúdos, seja substituída por uma educação centrada no ser humano, priorizando o “aprender a aprender”, em que o ensino parte daquilo que o aluno já sabe, como uma estrutura de currículo flexível que reconhece o aluno como agente do próprio conhecimento e o professor como o facilitador desse processo (RIBEIRO JÚNIOR, 2001, p.75).

Behrens (2000) considera que a formação do aluno deve ultrapassar a visão neoliberal de atender apenas às exigências do mercado de trabalho:

Neste contexto, além de se tornar um profissional competente, precisa tornar-se cidadão crítico, autônomo e criativo, que saiba solucionar problemas, e que com a iniciativa própria saiba questionar e transformar a sociedade. Em busca dessa transformação, o aluno deve ser sujeito histórico do seu próprio ambiente, buscando desenvolver a consciência crítica que leve a trilhar caminhos para a construção de um mundo melhor (p.71).

Segundo Cordeiro (2007), a formação do aluno não pode se focalizar em apenas um dos aspectos do processo de ensino-aprendizagem:

Defendo o caráter multidimensional e intencional da prática pedagógica e procuro refletir acerca dos sentidos mais profundos e *sutis* do indivíduo, no âmbito da prática que se efetiva na aula. Pois, como se vê, as teorias pedagógicas têm enfatizado, ao longo da história, aspectos particularizados da pessoa – ora o técnico, ora o político ou afetivo -, numa opção contrária à visão da educação na integralidade (p.114).

Souza Júnior et al (2004) entendem que é imprescindível uma reflexão acerca do tipo de sujeito que a universidade pretende formar: “Um técnico, ou cidadão dotado de uma visão humanística e capaz de entender as ligeiras e acentuadas mudanças sociais” (p.5).

Um aspecto bastante preocupante sobre a formação do aluno refere-se ao preconceito do professor quanto ao estereótipo do aluno, conforme depoimento a seguir:

Considero muito bom, o fato de alguns alunos terem modificado radicalmente o seu jeito de ser. Ao longo de seis anos de docência, participei de pelo menos cinco mudanças desse tipo. Alunos que mostravam-se “punks” ou “emos” e que ao tomarem consciência do novo contexto em que estavam inseridos modificaram seus estereótipos, sem contudo abandonarem a essência analítica crítica, combativa daqueles movimentos (Sujeito 14).

Evidencia-se, assim, uma questão preocupante pelo fato de que, no atual contexto marcado pela defesa de uma escola e de uma sociedade inclusiva, o próprio professor que, muitas vezes, é modelo de profissional e de cidadão para o aluno, pratica e incentiva o preconceito.

A educação inclusiva tem como princípio a inclusão de todos os alunos no sistema educativo, sejam eles: deficientes, negros, pobres, mulheres, homossexuais, participantes movimentos sociais, dentre outros. Ou seja, a educação inclusiva não tem o objetivo de incluir apenas os deficientes, mas, ao contrário, visa ao acolhimento de todos os alunos na escola:

A Educação Inclusiva significa um novo modelo de escola em que é possível o acesso e permanência de todos os alunos, e onde os mecanismos de seleção e discriminação, até então utilizados, são substituídos por procedimentos de identificação e remoção das barreiras para a aprendizagem. Para tornar-se inclusiva a escola precisa formar seus professores e equipe de gestão, e rever as formas de interação vigentes entre todos os segmentos que a compõem e que nela interferem. Precisa realimentar, sua estrutura, organização, seu projeto político pedagógico, seus recursos didáticos, metodologias e estratégias de ensino, bem como suas práticas avaliativas. Para acolher todos os alunos, a escola precisa, sobretudo, transformar suas intenções e escolhas curriculares, oferecendo um ensino diferenciado que favoreça o desenvolvimento e a inclusão social (GLAT e BLANCO, 2007, p.16).

O que se percebe, pela exposição das autoras, é que a inclusão perpassa primeiramente pela formação do professor, então, ocorre um problema, pois se o professor que atua nos cursos de Direito não possui nem mesmo uma formação específica para a docência, torna-se complicado cobrar-lhe a prática da inclusão social, que deveria ser trabalhada em todos os cursos de graduação, mas que na realidade não o é. Mas nem por isso o professor pode ter preconceitos com o estereótipo de seus alunos, pois, no momento em que expõe essa atitude, incentiva também os outros alunos a terem a mesma postura.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A investigação apontou que a prática pedagógica dos professores formados em Direito e que atuam no curso de Direito ainda é bastante conservadora e preserva os aspectos conteudistas.

3. Notou-se que os docentes preocupam-se muito com a quantidade de conteúdos que devem ser trabalhados, tendo como referência o Exame da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB).

A prática pedagógica desse professor tem se voltado, principalmente, para a formação unilateral do aluno, ou seja, o foco é no aspecto profissional e não na perspectiva de uma formação humana voltada para a totalidade do ser. Acredita-se que a formação não pode ser fragmentada em partes para que a universidade enfoque apenas uma delas, pois, em se tratando de pessoas, não é possível separar o profissional do emocional, do cidadão, do político, das relações interpessoais.

Diante da realidade, de que os professores formados em Direito, que atuam no curso de Direito, são profissionais que exercem a docência sem ter uma formação pedagógica sistematizada voltada para esta, defende-se a importância de uma formação que não se restrinja aos aspectos instrumentais da didática, ou seja, ao “como ensinar”, mas que faça reflexões acerca do que ensinar no atual momento que a sociedade vive. Uma formação que promova a conscientização dos docentes universitários do curso de Direito de que toda prática pedagógica traz, implícita ou explicitamente, a visão de sociedade que se almeja. Assim, todas as atividades que são desenvolvidas no contexto escolar relacionam-se diretamente à visão de mundo, de educação, de sociedade que o professor possui.

Além disso, uma formação pedagógica sistematizada deve fazer com que o docente tenha consciência de que o ensino de Direito, na atualidade, requer muito mais do que a memorização de leis, é preciso saber interpretá-las e utilizá-las com ética e compromisso.

REFERÊNCIAS

BARROS, Jessika Matos Paes de. Os caminhos do bom professor de Direito. **Conteúdo Jurídico**, Brasília-DF: 16 dez. 2008. Disponível em: <<http://www.conteudojuridico.com.br/?artigos&ver=2.22449>>. Acesso em: 11 ab. 2010. ISSN: 1984-0454.

BEHRENS, Marilda Aparecida. Projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente. In: MORAN, J.M; MASETTO, M. T; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2000. P.67-132. ISBN: 85-308-0594-1.

CABRAL, Karina Melissa. **A docência no ensino jurídico**: diálogos para a construção de uma perspectiva crítica de atuação do docente nos cursos de Direito. *Âmbito Jurídico*, Rio Grande, 26, 2006 [Internet]. Disponível em http://www.ambito-juridico.com.br/site/index.php?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=968. Acesso em 03 mai. 2010.

CORDEIRO, Telma de Santa Clara. A aula universitária, espaço de múltiplas relações, interações, influências e referências. In: CUNHA, M. I da (Org.). **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. Campinas, SP: Papyrus, 2007. ISBN: 978-85-308-0830-3.

COUTINHO, Sergio. Por uma Reforma Didático-Pedagógica do Ensino Jurídico. In: **Revista Jus Vigilantibus**, 2002. Disponível em: <http://jusvi.com/artigos/124>. Acesso dia 13 ab. 2010. ISSN: 1983-4646.

DIAS, Virgínia de Fátima. Ensinar também é aprender. **Revista Eletrônica do Curso de Direito da OPET**, Curitiba, 2009. Acesso 12 ab. 2010 às 16:10. Disponível em: http://200.142.144.130/revistas/direito/atual_virginia.htm ISSN: 2175-7119.

FURTADO, José Augusto Paz Ximenes. Necessidades Formativas do Docente no Ensino Jurídico de Qualidade: Das Exigências às Possibilidades. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA UFPI, 4., 2006, Teresina. **Anais...** Teresina, 2006, 1 CD-ROM. ISBN: 8574-63-168.

GLAT, Rosana; BLANCO, Leila de Macedo Varela. Educação especial no contexto de uma educação inclusiva. In: GLAT, R. (Org). **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2007. P.15-36. ISBN: 978-85-7577-394-9.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994. ISBN: 85-249-0298-1.

MARTINEZ, Sergio Rodrigo. Práxis Dialógica e Cooperação: proposições de um novo paradigma para o ensino jurídico. **Revista Faculdade de Direito da UFPR**, Curitiba, v..34, n.0. 2000. ISSN: 0104-3315.

MAURARO, Celia Cristina. A formação do professor de Direito. *Âmbito Jurídico*, Rio Grande, n. 73. 2006. Disponível em: http://www.ambito-juridico.com.br/site/index.php?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=7256. Acesso dia 06 mai. 2010. ISSN: 1518-0360.

NUNES, Ângela Regina Pavão. A precariedade da metodologia no ensino jurídico superior. **In: Revista Jus Vigilantibus**, 2002. Disponível em: <http://jusvi.com/artigos/17447>. Acesso dia 21 ab. 2010. ISSN: 1983-4640.

RATUCHENEL, Verônica Maturaitis. Em busca de Novos Paradigmas no Ensino Jurídico. **Revista de Ciências Jurídicas e Sociais da Unipar**. Umuarama, v. I, n. I: jul/dez. 1998. ISSN: 1516-1579.

RIBEIRO JÚNIOR, João. **A formação pedagógica do professor de Direito: Conteúdos e alternativas metodológicas para a qualidade do ensino do Direito**. Campinas, SP: Papirus, 2001. ISBN: 85-308-0643-3.

RODRIGUES, Gisele Coutinho. A formação do Bacharel no Brasil e a sua cultura Jurídica do século XIX aos dias atuais. **Portal Boletim Jurídico**, Uberaba, v. 7, n.650, 2005. ISSN: 1807-9008.

SOUZA JÚNIOR, Edson J.de; SOUZA, Fernanda. U. B. de; ASSIS, Wanessa. P. S. de L. **A Imprescindibilidade da Formação Pedagógica para os Professores do Curso de Direito: Atualidades e Perspectivas**. Inhumas, Goiás, 2004. P.1-18. TCCs (Pós Graduação Lato Senso em Psicopedagogia). Unidade Universitária de Inhumas. Inhumas, 2004.